



unopar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

CRISTIANE KELLY TAKAHARA DE LIMA

**O ENSINO DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA À
FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS DE PROFESSORAS
COM DEFICIÊNCIA**

Londrina
2017

CRISTIANE KELLY TAKAHARA DE LIMA

**O ENSINO DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA À
FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS DE PROFESSORAS
COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à UNOPAR,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Metodologias para o
Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Taísa Grasiela
Gomes Liduenha Gonçalves

Londrina
2017

CRISTIANE KELLY TAKAHARA DE LIMA

**O ENSINO DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA À
FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS DE PROFESSORAS
COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área e concentração em Tecnologia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Profa. Dra. Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof. Dra. Tatiana dos Santos da Silveira
Kroton Educacional

Londrina, 9 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, pela orientação segura, competente e constante durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

Aos membros da banca – Profa. Dra. Luciane Guimarães Batistella Bianchini e a Profa. Dra. Tatiana dos Santos da Silveira – pelas valiosas contribuições nesta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, pela responsabilidade e competência em ensinar.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de experiências, pelos artigos publicados e eventos que participamos neste período.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Reverendo Odilon Gonçalves Nocetti, da Escola Estadual do Jardim Eldorado e da UNIFIL, pelo apoio e incentivo.

À Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação pelo incentivo à minha Formação Continuada pelas licenças concedidas para estudo e pelas dispensas para apresentação de artigo e participação em eventos acadêmicos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio e incentivo à pesquisa.

Às docentes entrevistadas, pela receptividade e comprometimento com este estudo.

À minha família, por compreender minha ausência e pelo carinho e incentivo constantes que permitiram que eu me dedicasse e concluísse este trabalho.

TAKAHARA, Cristiane Kelly de Lima. **O ensino de arte da educação básica à formação docente**: relatos de professoras com deficiência. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

RESUMO

A Psicologia Histórico Cultural compreende que a Arte possibilita o desenvolvimento humano. Essa perspectiva teórica pauta-se nas potencialidades da pessoa com deficiência. Entretanto, a história da educação especial apresenta marcas, focadas nos aspectos biológicos, na institucionalização e em práticas sem cunho pedagógico, direcionadas pelo terapêutico na Arte. Nesse contexto, a Arte, para a maioria das pessoas com deficiência, se constitui sem uma organização formal e sem a compreensão dessa área do conhecimento, reduzindo-se a atividades manuais. Apesar dessas barreiras encontradas na trajetória escolar de pessoas com deficiência, encontrou-se, por meio dos microdados do censo escolar da educação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2014, cinco professoras com deficiência que trabalham a disciplina de Arte na educação básica, em um município do Paraná. Considera-se que essas professoras tiveram a disciplina Arte durante o percurso escolar. Deste modo, o objetivo geral deste estudo foi analisar o ensino de Arte da Educação Básica à formação docente para professoras com deficiência. Especificamente, objetivou-se analisar o ensino de Arte na Educação Básica, na formação docente e na prática docente. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as cinco professoras com deficiência. Os resultados da pesquisa mostraram que, tanto a Arte quanto o atendimento educacional para pessoas com deficiência, não foram efetivos na Educação Básica. No que se refere à formação docente, o ensino de Arte foi insuficiente ou inexistente na formação. Além disso, percebeu-se uma ausência total de atenção às dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência no ensino superior. Com relação ao ensino de arte na prática docente, verificou-se a falta de compreensão dessa disciplina como área de conhecimento e, ao mesmo tempo, o comprometimento das professoras em busca da formação continuada. Além disso, identificou-se a falta de adaptação de infraestrutura no ambiente de trabalho das professoras com deficiência. Espera-se que o presente estudo possa contribuir com discussões e produção acadêmica nas áreas do ensino de arte; da educação especial e na interface.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Formação docente. Professor com deficiência.

TAKAHARA, Cristiane Kelly de Lima. **The teaching of Art class from primary education to teacher training: reports of teachers with disabilities.** 2017. 147 p. Dissertation (Post-graduation in Methodology to the Teaching of Languages and its Technologies) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

ABSTRACT

The historical and cultural psychology understands that the Art itself enables human development. This theoretical perspective relates the potentials of people with disabilities. However, the history of special education presents traits focused on biological aspects, on institutionalization and on practices without nature pedagogical, conducted by therapeutic purpose in Art. In this context, the Art, for most people with disabilities, arises without a formal organization and without any comprehension of this area of knowledge, merely as manual activities. Despite of the matters raised during the school period of people with disabilities, we were able to meet five teachers with disabilities who work the subject of Art in the primary education in a town of Paraná state, through microdata from school census of primary education of National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP acronym in Portuguese), in the year 2014. The main objective of the present study was to analyze the teaching of Art classes for primary education through teacher training courses for teachers with disabilities. The specific purpose was to analyze the teaching of Art classes for primary education, either the teacher training as the teaching practice. Therefore, semi-structured questionnaires were applied to the five teachers with disabilities. The search results showed that, both the Art and the educational service for people with disabilities were not effective during Primary Education. In relation to teacher training, the teaching of Art was not enough or even inexistent during the training. In addition, it was realized a total absence of attention to difficulties encountered by people with disabilities in college education. Regarding the teaching of Art during the teaching practice, a lack of comprehension of this subject as area of knowledge and, simultaneously, the commitment of teachers in search of continuous training were checked out. Furthermore, in terms of infrastructure in the workplace of teachers with disabilities almost no adjustments were made. The current study is expected to contribute to discussions and academic production in teaching areas of Art, special education and interface.

Keywords: Teaching of Art. Teacher training. Teacher with disabilities.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações de produção acadêmica de 1999 a 2016	69
Gráfico 2 - Produção acadêmica de 1999 a 2016	70
Gráfico 3 - Produções acadêmicas por região e estado	71
Gráfico 4 - IES brasileiras por região	73
Gráfico 5 - Cruzamento de dados das IES e produção acadêmica por região	74
Gráfico 6 - Tipos de publicação	75
Gráfico 7 - Administração das Instituições de Ensino Superior das publicações	75
Gráfico 8 - Publicações de acordo com IES	76
Gráfico 9 - IES e categoria administrativa	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das produções acadêmicas por IES	71
Quadro 2 - Publicações por assunto	78
Quadro 3 - Publicações com o descritor “professor inclusão” e suas variações	85
Quadro 4 - Quantidade de publicações por assunto	86
Quadro 5 - Publicações que apresentam a interface: prática docente, professor com deficiência e arte	86
Quadro 6 - As interfaces: Arte, professor com deficiência e prática docente	88
Quadro 7 - Formação das docentes participantes da pesquisa	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AESP - Associação de Arte-Educadores de São Paulo
- AIBA - Academia Imperial de Belas Artes
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
- CID - Classificação Internacional de Doença
- CID - Classificação Internacional de Doenças
- CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DBAE - *Discipline Based Art Education*
- DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MP - Medida Provisória
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PTD - Plano de Trabalho Docente
- TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
- UEL - Universidade Estadual de Londrina
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	INTRODUÇÃO	13
2	CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DE ARTE	16
2.1	A educação grega, a arte e a Arte: por que ainda se confunde Arte com trabalhos manuais e acredita-se em talento e genialidade?	19
2.2	Arte e educação na Roma Antiga	22
2.3	A Arte no período Medieval	24
2.4	A arte e a educação na Idade Moderna: Enfim, as Belas Artes	25
2.5	Reforma, Contrarreforma, a arte e a educação	26
2.6	A Idade Contemporânea e a reprodutibilidade	27
2.7	Breve Histórico sobre a Arte e a Educação no Brasil	27
2.7.1	A educação colonial no Brasil e a arte	27
2.7.2	Neste período, o que acontecia na Europa? Comênio, Rousseau e Comte	28
2.7.2.1	Comênio, a educação moderna e a arte	29
2.7.2.2	Rousseau, a arte e a educação romântica	31
2.7.2.3	Comte, a arte e a educação positivista	35
2.7.3	A educação imperial brasileira e a Arte: a institucionalização do ensino artístico no Brasil	37
2.7.4	República: 1889 aos dias de hoje	40
3	O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	48
3.1	A politização dos arte-educadores	48
3.2	Obras de arte de adultos dentro da sala de aula	49
3.3	O ensino de Arte no estado do Paraná	56
3.4	Qual ensino de Arte queremos na Educação Escolar?	58
3.5	Arte e arte para pessoas com deficiência	63
4	A INTERFACE ENSINO DE ARTE, PROFESSOR DEFICIENTE E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	68
4.1	Publicações acadêmicas	76

4.1.1	Publicações acadêmicas por assunto	78
4.2	Análise das pesquisas científicas sobre Arte, docência e professor com deficiência	88
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
5.1	Localização dos participantes da pesquisa e coleta de dados	93
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	95
6.1	Eixos Temáticos	97
6.1.1	Ensino de Arte na Educação Básica	98
6.1.2	Ensino de Arte na formação docente	105
6.1.3	Ensino de Arte na prática docente	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE ARTE COM DEFICIÊNCIA	145

APRESENTAÇÃO

Minha opção pela Arte começa na infância, nos lugares onde vivi e construí minha própria história, no tempo e espaço que percorri. Especialmente com as pessoas com quem convivi e que me levaram à graduação e docência em Arte.

São as memórias que potencializam nosso estar professor, pois nos remetem às experiências com a arte, com os espaços, com as pessoas e com as relações que construímos. Essas experiências, muitas vezes, perdem-se no tempo/espaço; no entanto, estar professor de crianças implica reavivar memórias. E não apenas isso; implica, também, reanimá-las em ações. [...] faz-se necessário revisitar a nossa própria infância, percebendo qual criança fomos e o que somos hoje dela. (PILLOTTO; STAM, 2012, p. 19).

No período em que cursei o colegial, os alunos do 2º grau, Ensino Médio da época, correspondiam a apenas 2,23% da população. Destes, apenas 11% conseguiram concluir. Quando ingressei na graduação fazia parte dos 5,9% que conseguiram ingressar no ensino superior (PILETTI; PILETTI, 2014).

Minha graduação em Educação Artística, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), abordava as quatro linguagens: dança, música, teatro e artes plásticas. Passar no vestibular no ano em que a faculdade passou a ser gratuita possibilitou a minha graduação. Não fosse assim, ali encerraria minha trajetória educacional.

A escolha pelo curso superior de licenciatura em Arte, na época Educação Artística, teve como referência uma tia que cursou Arte. Ainda na década de 1980 estendi a licenciatura, chamada de Licenciatura Curta, de dois anos, para Habilitação em Música, a chamada Licenciatura Plena, de mais dois anos de estudo. Já casada e morando em outra cidade, 387 km da Instituição de Ensino Superior (IES), concluí a licenciatura plena por incentivo da família.

Entre as décadas de 1990 e 2000, atuei como docente na Educação Básica, no Japão. Retornando ao Brasil, complementei minha formação com uma especialização em Ensino da Arte, concluída em 2011. Hoje, faço parte do quadro de servidores municipais e, como docente, desenvolvo um projeto de Arte no Ensino Fundamental I, do quadro próprio de magistério do estado do Paraná; leciono Arte no Ensino Fundamental II; e sou responsável pelas disciplinas “História da Arte e do Design” e “Antropologia”, em IES privada.

Diante de minha formação e atuação na Educação Básica e no Ensino Superior em Arte, faço desta apresentação uma introspectiva análise do quanto a imaginação e a criatividade são características inerentes à disciplina que ministro, sendo esta uma atividade superior e, portanto, capaz de criar e combinar fatos, percepções e imagens a partir do que já foi vivido, expressando, assim, a inventividade, a inteligência e o talento para inovar e proporcionar a liberdade. Liberdade que pressupõe um grau de independência que deve ser mediada, oportunizada e fomentada pela educação formal.

Concluir a graduação e atuar em Arte me permitiu compreender o aluno como um sujeito histórico, uma vez que minha atuação docente, inserida no papel da escola, possibilitou-me o acesso aos conhecimentos que a humanidade construiu e objetivou, entre os quais o artístico. Nas palavras de Evangelista (2012, p. 53), “as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indelévels tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão”. Deste modo, deparo-me com o desafio de lecionar a disciplina de Arte, para contribuir na formação do humano, a partir da compreensão do mundo.

Este desafio me instigou a buscar formação *stricto sensu*, a qual se concretizou pelo ingresso no Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado, em 2015, evidenciando a prática de meus pares, professores de Arte.

1 INTRODUÇÃO

“A educação é simplesmente a alma de uma sociedade a passar de uma geração para outra”
Chesterton

Essa pesquisa desenvolveu-se no estado do Paraná, portanto, delineou-se pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Arte (PARANÁ, 2008) e Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais de Arte (PARANÁ, 2010), em consonância com documentos orientadores federais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), que são orientadas

[...] pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2013, p. 24).

Os referidos documentos orientadores legislam e direcionam a docência da Arte na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que prevê a mediação e a valorização das experiências numa vertente materialista, histórica e dialética (TEIXEIRA, 2005), a qual defende que “para desenvolver a sensação de vida, para sentir os objetos [...] existe aquilo que se chama arte. O fim da arte é propiciar a sensação do objeto, como visão e não como reconhecimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 65). Nessa mesma linha de pensamento encontra-se a Pedagogia Histórico-Crítica (BACZINSKI et al., 2013), que tem como concepção “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2008, p. 88).

As vertentes educacionais abordadas nesta pesquisa sustentaram-se, portanto, em estudos de Vigotski (2001) e Saviani (2008) que visam formar um indivíduo humano consciente de seu passado histórico e atuante em seu presente, na construção da própria história e da história do coletivo. E, assim, mediadas pelo outro, numa dialética, as experiências abrem espaços para o materialismo e num processo sócio-histórico ocorre o aprendizado e o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

A obrigatoriedade da Arte e sua previsão como disciplina na Educação Básica é relativamente recente na história da educação brasileira (BRASIL, 1996). Esta conquista se soma à importância da formação integral do indivíduo, em que as relações sociais e funções psicológicas colocam a disciplina em evidência, mas nem sempre foi assim. Recentes e significativos avanços da Arte, no Brasil, têm como marco os estudos desenvolvidos por Barbosa (1989), que reforçam a objetividade da Arte trazendo imagens de obras para as salas de aula; a criação de associações de arte-educadores, que impulsionou as pesquisas e as produções acadêmicas em Arte, e as novas orientações da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que definem e regularizam a organização da educação brasileira, incluindo a disciplina de Arte em toda a Educação Básica, como se pretende abordar neste estudo.

Concomitante às mudanças da Arte na Educação Básica, houve também avanços na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999, 2004), que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que orienta e assegura alguns direitos básicos às pessoas com deficiência, inclusive o direito a educação. Deste modo, registra-se, na Educação, a Arte para todos os alunos, inclusive os com deficiência.

Neste contexto, elegeu-se como problema de pesquisa: Como ocorre o ensino de Arte, da educação básica à formação docente, para professoras com deficiência? Lembrando que o professor está em constante formação e suas experiências, inclusive na prática docente, contribuem para a sua formação. Assim sendo, o objetivo geral desse estudo foi analisar o ensino de Arte, da Educação Básica à formação docente, para professores com deficiência. Especificamente, objetivou-se: 1. Analisar o ensino de Arte na Educação Básica; 2. Analisar o ensino de Arte na formação docente; 3. Analisar o ensino de Arte na prática docente.

Este estudo foi dividido em cinco partes que discorrem sobre a Arte, a docência e a deficiência na educação escolar. O capítulo 2 apresenta as construções históricas e a consolidação do ensino de Arte, traçando um breve histórico que influencia e define o que hoje se conhece por Arte, evidenciando, por meio do trabalho e da atividade humana, como os instrumentos e os signos, a objetividade, a estética e as relações sociais se formaram dentro da Arte para que esta se tornasse disciplina curricular. Também são contemplados períodos e pensadores da educação.

O capítulo 3 discorre sobre a construção curricular do ensino de Arte e como as imagens trazidas para a sala de aula por Comênio ganharam uma nova contextualização (BARBOSA, 1989) e um novo direcionamento histórico. Enfatiza-se, também, a importância da organização dos professores de Arte enquanto classe profissional e a formação continuada de qualidade. Registram-se, ainda, avanços que acompanham as políticas de inclusão e permitem que arte-educadores com necessidades especiais estejam dentro das salas de aula ministrando aulas de Arte.

O capítulo 4 traz um levantamento da produção científica vinculando as temáticas: ensino de arte, professor deficiente e prática docente, considerando imprescindível para a elaboração de uma pesquisa o levantamento da produção, uma vez que permite compreender, no meio acadêmico, se há pesquisas na área e quais os seus avanços.

O capítulo 5 discorre sobre os procedimentos metodológicos, apresentando o processo de localização e caracterização das participantes da pesquisa.

O capítulo 6 apresenta os resultados e a discussão das análises dos dados coletados, organizados em três eixos temáticos que correspondem aos objetivos específicos desta pesquisa. Nos dois primeiros eixos, aparecem as experiências, dos sujeitos pesquisados, na educação básica e na formação docente. No terceiro eixo, registrou-se como vem ocorrendo o ensino de Arte por esses professores com deficiência no ensino público e quais são as perspectivas de formação continuada docente.

Por fim, apresentam-se as considerações finais acerca do estudo, mostrando algumas conclusões que destacam a necessidade de pesquisas na interface ensino de Arte e professores com deficiência na Educação Básica pública.

2 CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DE ARTE

“Ao entrar na sala de aula, o professor carrega consigo a história da humanidade.”

(PILETTI; PILETTI).

Além da história da humanidade, estudada durante sua formação, o professor leva para sala de aula a sua própria história e, pelo conjunto das narrativas de suas experiências, conhece e amplia fundamentações teóricas e metodológicas acerca da Arte.

O procedimento da arte é o procedimento do ‘estranhamento’ dos objetos e o procedimento da forma complexificada, o qual aumenta a dificuldade e a duração da percepção, uma vez que o processo de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 65).

A perspectiva vigotskiana mostra que a arte está ligada às experiências, às relações sociais e à época, “de modo que se pode entender que o material para o conteúdo e estilo artístico são apreendidos da realidade e trabalhados a partir dela” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 23).

É pela produção acadêmica e fomento gerado pelo movimento arte-educação que a Arte vem se popularizando, tomando espaços nas escolas e permeando as camadas mais populares, contribuindo para a educação. A Arte vem, finalmente, superando o tecnicismo e o trabalho manual, que lhe foram impostos nos séculos anteriores (OTRANTO; PAMPLONA, 2008), trazendo em sua nova vertente educacional conteúdos universais da humanidade (SAVIANI, 2008).

Tais conteúdos universais da humanidade agregam novos objetos de estudo nas escolas. E é pela compreensão da história e com base no desenvolvimento material, num processo sócio-histórico, que ocorre o aprendizado e o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010). Por exemplo, na Revolução Industrial, o desenvolvimento material das cerâmicas, dos tecidos e figurinos de temática greco-romana retomado da Antiguidade e adotado no neoclassicismo, no século XVIII, é objetivado como símbolo de cultura e conhecimento erudito, gerando *status* e consumo, pois, criava ou ampliava o imaginário de emulação e acesso a objetos finos, antes restritos às cortes (FORTY, 2007). Além disso, a retomada de tais objetos lembrava um grande e expansivo Império Romano que, refletindo a história

de uma sociedade em formas do passado, aparentemente estável, expressando sentimentos modernos que se contrapunham ao cenário de guerras em que se encontrava a Europa, além da sensação de instabilidade causada também pelos novos inventos que surgiam.

A objetividade trazida para a sala de aula por intermédio destes conteúdos universais e atemporais da humanidade, em nada lembra o ensino técnico-reprodutivista da Arte. O início do fetiche remete às manufaturas reais de cristais e porcelanas; Limoges, Sèvres e Baccarat que começaram a produzir esses objetos em maior escala, atingindo altos lucros com a venda do excedente do consumo da corte aos nobres, passando a abrangência, pelo mercantilismo e a invenção do motor a vapor (DENIS, 2000). Hoje, são objetos que continuam sendo objetos de desejo e, portanto, continuam desempenhando seu mesmo papel de disputa e pertencimento social. Sendo assim, ao considerar o conteúdo que se leva para a sala de aula, é preciso se lembrar da realidade humana e das relações sociais, por meio do trabalho, em que as funções psicológicas superiores são objetivadas. (BARROCO; SUPERTI, 2014).

No ensino de Arte, num processo sócio-histórico, o professor, ao trazer o objeto para a sala de aula – seja uma reprodução de um quadro ou uma escultura seja um catálogo das cerâmicas neoclássicas vendidas na época –, cria uma relação sujeito/objeto que, pela mediação, é inserido no contexto social, tanto do período neoclássico como nos dias de hoje. Tal mediação deve proporcionar, por intermédio dos signos e instrumentos (VIGOTSKI, 2001), a superação da materialidade do objeto escolhido pelo professor: quadro, escultura ou catálogo (cartaz).

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo [...] sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos [...] são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se para o controle de ações psicológicas seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. (OLIVEIRA, 2010, p. 30).

Também passam a fazer parte do conteúdo de Arte, objetos trazidos pela cultura de massa (HERNÁNDEZ, 2000). São dioramas, cartazes, embalagens e até mesmo os produtos outrora chamados de Artes Aplicadas, no século XIX. Os Laliques e Tiffanys fazem parte da Belle Époque tanto quando Renoir ou Monet. São conteúdos da Arte que gerações passadas, mesmo tendo aulas de Arte, nunca

ouviram falar, apropriando-se de conteúdos que apenas permitiam a reprodução mecânica de objetos, como os reproduzidos, muitas vezes, nas aulas de Arte que também recebiam o nome de Técnicas Artesanais ou Técnicas Industriais.

Tais conteúdos introduzidos tardiamente no Brasil, e por vezes relacionados à cultura visual e indústria cultural (HERNÁNDEZ, 2000), estão previstos nas Diretrizes (PARANÁ, 2008). A cultura visual, prevista nas Diretrizes ultrapassa óleo em tela e afrescos, esculturas e arquitetura. Ainda neste século citado, conhecido com Belle Époque, o cinema a fotografia são agregados ao conteúdo de Arte como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, outdoors, internet, cinema, vídeo, tevê, para citar as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente, quase sempre a exaustão e diante de olhares de passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão recentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia-a-dia. Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores frequentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar reflexivo [...] somos submetidos pelas imagens, possuídos por elas e, sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão. (BUORO, 2002, p. 34).

A imagem definitivamente vem para a sala de aula. Alguns desses conteúdos ainda continuam fora da sala de aula por inúmeros motivos. O principal deles, a obrigatoriedade do ensino de Arte ser recente e as adaptações e adequações à legislação ainda estarem acontecendo em todas as instâncias.

Neste ano de 2017, verifica-se uma ameaça, de âmbito federal, à disciplina de Arte. Conforme propõe a Medida Provisória¹ (MP) publicada Diário Oficial em 23 de setembro de 2016, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a disciplina deixa de ser de oferta obrigatória pelo poder público, no Ensino Médio, com a obrigatoriedade restrita a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No dia 16 de fevereiro de 2017, o presidente Michel Temer sancionou, em cerimônia no Palácio do Planalto, a lei que estabelece que a disciplina de Arte deixa de ser obrigatória no Ensino Médio.

¹ Nesse momento, a Medida Provisória passou por duas votações na Câmara e segue para votação no Senado, apesar de pressão pública contrária.

Num momento em que foram registrados tantos avanços no ensino de Arte, ocorre um retrocesso, levando a focar em lutas que já se achavam superadas, numa regressão a debates sobre a importância da disciplina no currículo e para a formação humana, perdendo o foco dos conteúdos, das novas abordagens e da formação continuada que estes exigem.

Cabe ressaltar que neste estudo não foi contemplada a abordagem do pensamento oriental, que influencia grandemente o ocidental. Inicia-se, pois, pela abordagem da Grécia e de Roma. Também não aparecem neste estudo as crenças religiosas e religiões monoteístas; judaísmo, cristianismo e islamismo que tratam da arte na educação como técnica e trabalho.

O estudo prossegue por Medievo, Renascimento e Revolução Industrial, com destaque para o capitalismo e os novos regimes políticos do século XIX e XX, culminando no século atual.

2.1 A educação grega, a arte e a Arte: por que ainda se confunde Arte com trabalhos manuais e acredita-se em talento e genialidade?

Historicamente, na Grécia, de acordo com Chauí (2000) não havia distinção entre a arte (*ars*) e o artesanato (*tékhné*). A arte apresentava-se como contraponto do que era natural, portanto, aprendível e era vista com maus olhos na sociedade grega que, vale lembrar, era escravagista, pois se referia à atividade manual. *Ars* correspondia também ao termo grego *tékne*, referindo-se a técnica ou atividade humana submetida a regras e reservada aos escravos. A arte referia-se, ainda, a habilidade e agilidade para inventar meios de vencer uma dificuldade ou um obstáculo posto pela natureza. Completando a definição e o pensamento grego, era o “aprendizado de prática de um ofício que possui regras, procedimentos e instrumentos próprios. [...] saber prático” (CHAUÍ, 2012, p. 249). Numa sociedade que buscava a elevação do intelecto significa dizer que de nada valia a tal arte. Nesse contexto, inicia a confusão entre os trabalhos manuais e a Arte.

Uma importante colaboração de Sócrates para entender a relação entre a educação grega e a arte está na concepção de que a composição humana tem dois princípios: a alma (ou espírito) e o corpo. Deste conjunto nasceram duas importantes vertentes do pensamento ocidental: a idealista de Platão, discípulo de Sócrates e a realista que partiu de Aristóteles, discípulo de Platão (CHAUÍ, 2012).

Segundo a ideia platônica, o conhecimento seria um esforço da alma para apoderar-se da verdade sendo, portanto, inerente ao homem. Ao contrário de Sócrates que acreditava que todos têm capacidade de adquirir conhecimento, Platão acreditava em talento e genialidade e que apenas algumas pessoas possuíam capacidade para adquirir conhecimento. Apenas os mais inclinados ao conhecimento recebiam a formação, a qual estava diretamente relacionada à governança (PILETTI; PILETTI, 2014).

Segundo Platão, a finalidade da educação seria a formação moral do homem sendo a educação de ordem política e baseada na justiça. O Estado deveria responsabilizar-se por toda a educação pregando renúncia do indivíduo em favor da comunidade. Interessante pontuar que a educação platônica estabelecia que as crianças fossem separadas dos pais por considerar corruptora tal influência (PILETTI; PILETTI, 2014).

Platão recusava os conhecimentos técnicos e situava a arte no plano mais baixo do conhecimento, pois esta seria a imitação das coisas sensíveis, elas próprias imitações imperfeitas das essências inteligíveis ou ideias. De que serviria, então, a imitação da imitação? (CHAUÍ, 2000). Ironicamente, Platão considera o *educador de toda a Grécia* alguém da arte; Homero, por sua vez, previa, na primeira etapa da educação, as brincadeiras e, na segunda etapa, música e poesia (PILETTI; PILETTI, 2014).

Platão acreditava que a arte corrompia e, portanto, só deveria ser praticada por crianças, mulheres, escravos ou loucos, enfim, somente aqueles que não tinham nada a perder em contato com a arte, já que estavam excluídos da cidadania e da vida pública. Um cidadão livre, por sua vez, correria sérios riscos de se perder no contato com a arte (CHAUÍ, 2000).

Aristóteles, apesar de ser discípulo de Platão, apresenta novas considerações sobre arte, educação e família. Considera a família a primeira instância da educação das crianças, sendo a principal finalidade da educação promover a felicidade e o bem e não a governança. Deste modo, o bem tornaria o homem feliz pela razão e a função da razão consistia em dirigir a conduta humana. A única responsabilidade do Estado na educação seria regular e vigiar o funcionamento das famílias garantindo a consciência das obrigações cívicas nas crianças (PILETTI; PILETTI, 2014).

Cabia à educação formar para a vida pública praticando a virtude que precisaria se tornar um hábito. O hábito seria uma segunda natureza; portanto,

aprendida. O papel da escola, nesse contexto, consistiria em colaborar para que os alunos adquirissem o hábito da virtude.

O aluno dependia de fatores para se educar, tais como: a disposição natural (*natura*), os meios para aprender (*ars*) e a prática (*exercitatio*). Para Aristóteles, a arte aparece, então, como meio para a aprendizagem (CHAUÍ, 2000).

Esse meio de aprender denominava-se imitação. Aristóteles acreditava que a ciência e a arte progrediriam pelas experiências que vivemos, pois nada haveria na nossa inteligência que não tivesse passado pelos sentidos (PILETTI; PILETTI, 2014). Nesta perspectiva, a escola tinha a responsabilidade de fornecer condições necessárias para desenvolver o talento. Para Aristóteles, o ser humano só poderia alcançar sua plenitude² se tivesse as condições necessárias para desenvolver seu talento.

Outro contraponto entre Aristóteles e Platão é que este último não dava importância ao saber denominado útil ou conhecimentos técnicos, não distinguia a arte das ciências, uma vez que todas são atividades humanas ordenadas e regradas, enquanto Aristóteles estabeleceu duas distinções que perduraram por séculos na cultura ocidental. A primeira distingue ciência de arte ou técnica sendo a ciência um saber teórico ao passo que a arte ou técnica estaria relacionada ao saber prático (CHAUÍ, 2012).

A arte será tratada dessa forma pelos próximos séculos até a Idade Moderna, quando, no Renascimento, ganha uma nova vertente, a do belo. Para entender a relação da prática com a arte, cabe explorar como Aristóteles dividiu, no campo da própria prática, em *práxis* e *poiesis*. A *práxis* refere-se à atividade humana cujo agente, ato e finalidade são idênticos, como, por exemplo, a virtude. A *práxis* define a ação, a ética e a ação política. E a *poiesis* consiste na prática definida pelas artes ou técnicas, tais como as atividades de fabricação (CHAUÍ, 2002).

Na época de Aristóteles, na maioria das cidades, a educação ainda era privada. Ao longo do tempo e ao se tornarem públicas, as escolas passaram a atender não apenas meninos livres, mas também meninas, pobres e até escravos. A escola grega era um centro de cultura física e intelectual (PILETTI; PILETTI, 2014).

A concepção pedagógica encontra sua primeira formulação em Platão e Aristóteles. Na pedagogia de Platão, a criação da cidade perfeita exclui poetas,

² Todas as coisas têm uma finalidade. Cada ser vivo se desenvolve de um estado de imperfeição para outro de perfeição. Nem todos os seres conseguem completar o ciclo e alcançar a plenitude. O ser humano é um deles.

pintores e escultores, por imitarem as coisas sensíveis e provocarem paixões humanas. Platão coloca, porém, a dança e a música como disciplinas fundamentais na formação do corpo e da alma. O mesmo *pathos*³ da arte que incomoda Platão encanta Aristóteles, que credita ao papel pedagógico das artes a catarse, a purificação espiritual dos espectadores, particularmente da tragédia (CHAUÍ, 2012).

A comoção, o apavoramento, a fúria, o horror e as consequências das paixões teriam uma função catártica, sobretudo na música.

Na Arte poética, Aristóteles escreve: A música não deve ser praticada por um só tipo de benefício que dela pode derivar, mas por usos múltiplos, já que pode servir para a educação, para proporcionar a catarse e, em terceiro lugar, para o repouso da alma e a suspensão de suas fadigas. (CHAUÍ, 2000, p. 414).

A arte provocaria uma purificação espiritual abrindo caminhos ao devir, à criação que seria um meio de aprender.

Dos conceitos gregos traçados por Platão e Aristóteles, fica, além da associação de arte com trabalhos manuais, a crença no talento, na genialidade e na predisposição para aprender.

2.2 Arte e educação na Roma Antiga

Roma reproduz o pensamento grego sobre a arte e, como esclarece Chauí (2000), Varrão, historiador romano, em sua obra *As núpcias de Mercúrio e Filologia*, oferece a classificação da arte que perdurará do século II d.C. ao século XV, dividindo-a em artes liberais, ou artes dignas do homem livre, e artes servis ou mecânicas, relacionadas às artes próprias do trabalhador manual.

São consideradas artes liberais: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música, compondo o currículo escolar dos homens livres. E artes mecânicas todas as demais atividades técnicas: medicina, arquitetura, agricultura, pintura, escultura, olaria, tecelagem, entre outras. Essa classificação de artes liberais e mecânicas, durante a Idade Média, foi esclarecida por São Tomás de Aquino como a diferença entre as artes que dirigem o trabalho da razão e as que dirigem o trabalho das mãos, sendo as artes liberais superiores às artes mecânicas (CHAUÍ, 2000).

³ Afeto, paixão, sentimento, comoção emocional, piedade, pesar, terror ou tragédia.

Conhecidos como grandes expansionistas e conquistadores, os romanos observam pontos em comum na educação de distintos povos em diferentes tempos. Adotam como orientação da educação romana a *Lei das Doze Tábuas*⁴ (PILETTI; PILETTI, 2014).

Os romanos primavam por uma formação que possibilitasse a intervenção na vida pública valorizando, portanto, a retórica. A Retórica era uma arte liberal de grande prestígio, pois, considerava-se a eloquência uma força decisiva na vida pública. As artes liberais eram ensinadas no Ateneu, um centro de cultura superior, fundado pelo imperador Adriano, um dos primeiros passos para a fundação das universidades romanas que surgiram com o objetivo de reunir disciplinas, mestres e discípulos. “Assim que foram organizadas, os imperadores as protegeram através de decretos que asseguravam a sua estabilidade e a formação de professores e pesquisadores [...] Os imperadores também incentivaram o ensino elementar à custa do Estado” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 39).

Outra vertente da educação grega foi apresentada pelo historiador e filósofo romano Plutarco que congregava com Aristóteles, Cícero e Quintiliano ideias que defendiam fatores que considerava essenciais na educação: a natureza, a arte e o hábito. Plutarco valorizava, assim, a arte como prática. Para explicar essa trindade pedagógica, o historiador e filósofo recorre ao exemplo da agricultura, alegando que um bom cultivo do campo requer além de uma boa terra (natureza), um camponês capacitado (arte), e uma boa semente (hábito) (CHAUÍ, 2000).

Outro momento histórico que vem a contribuir para a tessitura da Arte é o período cristão de Roma, com destaque para Santo Agostinho. Roma adota o cristianismo como religião oficial do império e, por intermédio de Santo Agostinho, apropria-se de conceitos gregos acrescentando-lhes as novas crenças da fé cristã. Autor da obra pedagógica *De magistro* (O professor), de visão platônica, Santo Agostinho assevera que o *logos*, ou mestre interior, atua por iluminação divina (PILETTI; PILETTI, 2014).

Santo Agostinho influenciou o pensamento medieval e a ele é creditada a subjetividade do sujeito e a interioridade que alteram as relações entre o sujeito, o tempo, a memória, o desejo e a culpabilidade.

Na história da Igreja Católica, denomina-se Patrística o período que vai do século II da era cristã até o século VIII quando os primeiros padre e bispos explicam e defendem os princípios da nova fé estabelecendo dogmas e

⁴ Documento redigido por uma comissão no século V a.C. e gravado em placas de bronze.

costumes para a educação que é substituída pela catequese⁵. A liberdade de pensamento é substituída pela fé cega surgindo então, as escolas catecúmenas, que preparavam os adultos para receber o batismo. Com o tempo as crianças passaram a fazer parte dessas escolas. Por isso, além da instrução religiosa, passou a ensinar leitura e escrita e o canto. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 45).

Na doutrinação da nova fé de caráter exclusivamente reprodutor, a música era usada como ponto de partida da pedagogia agostiniana. Os cânticos orientavam para a catequização e doutrinação nas situações de conflito e inquietude humanas, ajudando na decisão entre diversos e antagônicos propósitos. Cabia ao mestre indicar o caminho e ao aluno percorrê-lo. Apesar da aparente semelhança com concepções pedagógicas modernas, Agostinho fundamenta-se na fé e na ética cristã e não na razão (PILETTI; PILETTI, 2014).

2.3 A Arte no período Medieval

Ainda na Idade Média, a Igreja buscava em Santo Agostinho a sustentação doutrinária, numa tentativa de elevação do espírito rumo ao entendimento racional. Porém, São Tomás formula um sistema filosófico que, diferente ao de Agostinho, o conhecimento não dependia da fé nem de uma verdade divina. A realidade material passa a ser uma fonte da ciência. Conciliando a fé cristã com o pensamento de Aristóteles (PILETTI, PILETTI, 2014).

No medievo, a Escolástica⁶ seria o sistema de pensamento e o método de ensino utilizado, predominando do século IX ao século XV.

[...] o principal objetivo da escolástica era o de ensinar a verdade revelada através do exercício da atividade racional [...] os benefícios que a cultura ocidental recebeu da escolástica [...] superação daquele misticismo extremo que nos separa do mundo, a valorização da dialética clássica e do pensamento lógico, abrindo assim o caminho da investigação moderna. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 56).

O Concílio Lateranense, em 1179, determina a criação de um benefício pelas catedrais para mestres que deveriam ensinar gratuitamente aos clérigos da mesma

⁵ Do grego *katecheo*, instruir por meio de perguntas e respostas.

⁶ Nos primeiros séculos da Idade Média, chamava-se *scolasticus* o professor de Artes Liberais. Desse nome derivou escolástica, para se referir tanto à Filosofia ensinada quando ao método na escola.

Igreja e aos pobres. Surgem, assim, os clérigos vagantes considerados os responsáveis pelo surgimento das universidades por constituírem associações denominadas *societates scholarium*, isto é, associações de todos (*universi*) os *scholares* (PILETTI; PILETTI, 2014).

Quanto ao conteúdo, no ensino medieval, predominava o ensino das artes liberais⁷: o trívio⁸ e o quadrívio⁹ (CHAUÍ, 2012).

2.4 A arte e a educação na Idade Moderna: Enfim, as *Belas Artes*

Escolas de arte ou escolas “com arte” sempre existiram no Brasil. Porém, oficialmente, considera-se que a primeira escola de arte do Brasil foi a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). A AIBA foi uma escola superior fundada no Rio de Janeiro, por Dom João VI, na era contemporânea (PILLOTTO; STAM, 2012).

Para entender melhor o termo Belas Artes que ainda hoje, no Brasil, permanece na designação de escolas superiores de Arte, vale retornar à Idade Moderna, ao Renascimento.

Na Renascença, a concepção platônica é resgatada, como registra Chauí (2000), com novo sentido: a arte é uma das formas altas de acesso ao conhecimento verdadeiro e ao divino, ficando abaixo apenas da Filosofia e do êxtase místico. À medida que o capitalismo se estabelece, o trabalho passa a ser considerado fonte e causa das riquezas, sendo por isso valorizado. A valorização do trabalho acarreta na valorização das técnicas e artes mecânicas.

Trata-se de um período de retomada da razão substituindo a fé incondicional. Uma grande movimentação pela valorização das artes mecânicas é reforçada pelo humanismo renascentista que dignifica o corpo humano traduzindo-se como tentativa de elevação do trabalho do artista à condição de artes liberais. Além disso, a arte passa a aplicar princípios disciplinares das artes liberais como o uso de perspectivas e o convencimento pelo discurso visual previstos na Aritmética, Geometria, Dialética, e Retórica.

A primeira dignidade obtida pelas artes mecânicas foi sua elevação à condição de conhecimento, como as artes liberais. A segunda dignidade foi alcançada no final do século XVII e a partir do século XVIII, quando

⁷ Ao estudo das artes liberais seguia-se o ensino universitário.

⁸ As três primeiras artes liberais: Gramática, Retórica e Dialética. Ao trívio seguia-se o quadrívio.

⁹ As quatro artes matemáticas: Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. Constituía-se a esfera superior das ciências.

distinguiram-se as finalidades das várias artes mecânicas, isto é, as que têm como fim o que é útil aos homens – medicina, agricultura, culinária, artesanato – e aquelas cujo fim é o belo – pintura, escultura, arquitetura, poesia, música, teatro, dança. (CHAUI, 2000, p. 407).

Com a ideia de beleza surge o modo pelo qual hoje a arte é conhecida ou entendida: as **sete artes ou belas-artes**. A distinção entre artes da utilidade e artes da beleza acarretou na separação entre técnica (o útil) e arte (o belo) e elevou a imagem da arte como uma ação individual espontânea, advinda da sensibilidade e da fantasia criando o mito do artista como um gênio criador. “Enquanto o técnico é visto como aplicador de regras e receitas vindas da tradição ou da ciência, o artista é visto como dotado de inspiração, entendida como uma espécie de iluminação interior e espiritual misteriosa, que leva o gênio a criar a obra” (CHAUI, 2000, p. 412).

2.5 Reforma, Contrarreforma, a arte e a educação

Além de ter seu poder enfraquecido pelo ideal humanitário renascentista e pela ascensão da burguesia, a Igreja sofre outro grande golpe com a Reforma Protestante. As mudanças na política clerical como reação às propostas de Lutero influenciaram o Brasil e a educação brasileira.

Lutero defende a escola pública para meninos e meninas organizando-a em três ciclos: Fundamental, Médio e Superior. “Caberia ao Estado decretar a frequência obrigatória à escola” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 63). Para Lutero, a educação não devia ser dominada pela Igreja e não podia ser responsabilidade exclusiva da escola. A família também devia participar dessa tarefa. No currículo, além do aspecto linguístico, estavam incluídas a Lógica, as Matemáticas, a Ciência e a Gramática e a Música. A Música torna-se, então, disciplina obrigatória.

Inácio de Loyola, um militar espanhol ferido em batalha, não podendo retornar à carreira, coloca-se a serviço da Igreja organizando a Companhia de Jesus e, em moldes militares, enviando para colônias, como o Brasil, os jesuítas, que graças ao seu rigoroso preparo intelectual, alcançaram grande êxito educativo. A criação da Companhia de Jesus esteve entre as medidas reativas à Reforma Luterana, a Contra Reforma. A Contra Reforma iniciou um novo período artístico conhecido como Barroco onde a emoção, o exagero e a censura estiveram a serviço da Igreja. Com a preocupação de conter a expansão protestante, o Brasil, sendo colônia de

Portugal, recebe os jesuítas iniciando, assim, a história da Arte no Brasil (PILETTI; PILETTI, 2014).

2.6 A Idade Contemporânea e a reprodutibilidade

Na Idade Contemporânea e em virtude da reprodutibilidade de peças artísticas e ou sua adaptação como produtos de consumo, ocorre outra separação na arte: as Artes Aplicadas que se somam às artes mecânicas, liberais e Belas Artes. A hegemonia clerical e da nobreza sobre a produção e consumo da arte passa a ser ampliada e dividida com a burguesia, como exemplo, Mona Lisa, ainda no Renascimento. Isso não significa que ela tenha se popularizado na época. A arte ainda era restrita e carregava o estigma de *status* e nobreza. Os temas e personagens populares somente passarão a fazer parte da arte no Romantismo e Realismo em contraponto a arte produzida pela Academia.

A obra de arte passa a ser pensada com base em sua finalidade, para além da criação do belo. Ainda em relação ao belo, sendo o público quem julga e avalia o objeto artístico conforme tenha ou não realizado a beleza. “Surge, assim, o conceito de *juízo de gosto*, que será amplamente estudado por Kant. Esses conceitos constituem os pilares sobre os quais se erguerá a disciplina filosófica: Estética” (CHAUÍ, 2000, p. 412).

2.7 Breve Histórico sobre a Arte e a Educação no Brasil

O Barroco reafirmou e difundiu a doutrina católica marcada pela volta de rigorosa censura. O clero assume total controle, impondo restrições e a busca da compreensão da fé pela arte, que se torna, mais uma vez, catequizadora. É o fim da liberdade artística. A presença jesuítica marca o início da história da Arte e da educação no Brasil. O êxtase místico platônico (CHAUÍ, 2000) é retomado desta vez, não a favor do estado ou do humanismo, mas como apelo religioso catequético.

2.7.1 A educação colonial no Brasil e a arte

Os jesuítas iniciaram a educação no período colonial, no Brasil. Atuaram como missionários e catequistas na conversão dos “não-cristãos”. Porém, o que se registra é que o paraíso que os colonizadores procuravam nas terras descobertas

não era o mesmo que ofereciam aos colonizados, buscavam riqueza, poder e glória, mesmo que fosse por meio dos crimes mais hediondos. “Aos povos dominados, índios e escravos africanos, ofereciam o paraíso celeste [...] o preço? A renúncia ao seu modo de viver, às suas crenças e a submissão... trabalhar como escravos” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 68).

Como colônia portuguesa, o Brasil herdou a educação missionária jesuítica, que ensinava as chamadas primeiras letras e a gramática latina, facilitando a leitura religiosa e doutrinação católica, bem como impondo os costumes europeus. Esses ensinamentos ocorriam por meio de orações e catecismo, que se valiam da arte refletida por meio da música, do teatro e da reprodução artística religiosa de esculturas e pinturas (PILETTI; PILETTI, 2014). Usando da empatia entre crianças, para facilitar a catequização, os jesuítas trouxeram de Portugal órfãos para atrair as crianças índias, aproximando-se de seus pais e, assim, penetrando na cultura indígena, contaminando suas crenças e cultura. As músicas e outras atividades artísticas aparentemente inofensivas eram inseridas com o intuito de doutrinar e catequizar.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil por uma reforma educacional proposta pelo Marquês de Pombal. Nesta época, mantinham 36 missões. As escolas jesuíticas foram suprimidas, criando-se em seu lugar as aulas régias “que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 75). As aulas régias constituíam uma unidade de ensino, com um professor único, improvisado e mal pago, nomeado por indicação, que se tornava proprietário vitalício das aulas. A preocupação da reforma de Pombal não era com a qualidade da educação, mas com a autonomia das missões, vista como ameaça ao poder de Portugal.

2.7.2 Neste período, o que acontecia na Europa? Comênio, Rousseau e Comte

“Retornar aos clássicos é progredir”

Joaquim Ferreira Gomer

Enquanto o Brasil se afundava num descaso educacional, pensadores de renome, como Comênio, Rousseau e Comte, desenvolviam ideias que influenciariam a educação brasileira. Como esses pensadores tratavam a Arte ou os elementos da Arte? Estes renomados estudiosos estavam se definindo e aparecem, neste

momento, transversalmente, como apoio didático, material pedagógico ou devir. Como se pretende mostrar a seguir, os conceitos da Arte, hoje obsoletos, foram constituídos historicamente, neste período.

Obsoletos porque a sociedade mudou e a perspectiva da arte na educação é outra. Esses conceitos são importantes e relevantes para uma construção sólida da Arte na educação. O que se observa, portanto, é que, tais conceitos, em determinado tempo histórico, são superados e adaptados às novas demandas da Arte, ainda que existam educadores e até mesmo arte-educadores que ainda se utilizem desses conceitos na justificativa de suas práticas pedagógicas.

2.7.2.1 Comênio, a educação moderna e a arte

Antes de explanar sobre o período do Império e da República é importante retomar três pensadores que influenciaram a educação brasileira e a Arte. Comênio foi um renomado pensador educacional do século XVII, que escreveu *Didática Magna*, publicada em 1632, apresentando como objetivo da educação “auxiliar o homem a alcançar o seu fim último, ou seja, a sua felicidade eterna com Deus” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 77).

Comênio inova ao incluir os desejos naturais, instintos e emoções humanas. A inteligência e os sentimentos também são levados em consideração. Nessa perspectiva, o objetivo da educação deveria ser alcançado pelo domínio de si mesmo e o caminho seria o autoconhecimento. Além do autoconhecimento, todas as coisas úteis eram estimuladas na educação de Comênio (PILETTI; PILETTI, 2014).

Cristão protestante, pregava a moralização das grandes massas pela mensagem divina por meio da leitura da Bíblia. Foi ele quem preconizou a sala de aula chamada hoje de tradicional, onde o professor é a figura central. Utilizava-se de adventos tecnológicos da época como a prensa de imprimir. A impressão, segundo Comênio, possibilitaria ao professor ensinar a várias centenas de alunos por vez. Mediante o auxílio proporcionado pelo material didático impresso, fundamentava sua didática na naturalidade, intuição e autoatividade. Dotado de um pensamento voltado para a pedagogia tradicional, reprodutivista e técnica, publica os “livros didáticos sensoriais”, acreditando que eles estimulariam a aprendizagem dos alunos por meio de imagens. Interessante observar como a imagem assume um papel didático em Comênio (PILETTI; PILETTI, 2014).

Para Comênio, a arte não pode ser outra coisa senão a imitação da natureza. E tudo o que é natural avança por si mesmo. Assim sendo, a intuição e a autoatividade ajustariam naturalmente a aprendizagem. Os livros impressos, grande inovação na época, tinham o objetivo de incentivar uma pedagogia da comunicação, além de estimular a autoatividade e a intuição. A ampliação do conhecimento pela comunicação se daria pela forma atraente como se apresentavam essas imagens impressas. Outra vantagem dos estímulos sensoriais das imagens dos livros didáticos, destacada por Comênio, seria a acessibilidade e a aplicabilidade a diversos campos do conhecimento (PILETTI; PILETTI, 2014).

Como se pode observar, hoje, as imagens e a pedagogia têm uma relação adversa na vertente materialista e dialética, superando a função ilustrativa:

As imagens invadiram todas as áreas do conhecimento sem que tivéssemos aprendido a tirar proveito de seus potenciais comunicativos com o fito de construir um conhecimento mais amplo acerca de seus processos de leitura, em especial no que diz respeito ao trabalho do educador. As imagens que aparecem majoritariamente com função intransitiva de mera decoração nos livros do ensino fundamental e da educação infantil, surgem assim como que parcialmente emudecidas e, portanto, incapacitadas para fornecer significados a professores e crianças e, mais ainda, para encaminhá-los no sentido de sua apropriação com poderoso recurso a serviço da prática pedagógica. (BUORO, 2002, p. 34).

Buoro (1998, 2002) chama a atenção para a presença da imagem como elemento significativo, superando a visão comênica de passividade, ilustração e decoração dos livros educacionais.

“O contato com a pintura poderia ampliar significativamente não só o conhecimento da Arte, mas também as leituras de mundo e o repertório imagético da criança” (BUORO, 1998, p. 16).

Comênio escreve *Didática Magna*, a arte de ensinar, retomando os gregos e latinos numa transição ao seu tempo. A obra é também conhecida sob o título *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, e apresenta quatro princípios por meio dos quais Comênio descreve como deveria ser a atuação do professor usando a arte e a natureza. No primeiro princípio discorre sobre a observação da natureza fora dos muros da escola, em que o professor levaria para a escola o que via na vida externa. No segundo princípio, aborda a arte, enfatizando que os artistas e artesãos – o pintor, o escultor, o ourives, o coureiro, o sapateiro – imitam a natureza para construírem as suas obras. No terceiro princípio apresenta o professor

como aberração da natureza por não imitar, não seguir e não obedecer ao ritmo da natureza. No quarto princípio propõe a correção para os professores, que deveriam imitar o artista e o artesão que não são professores, mas imitam a natureza que é sábia (GASPARIN, 2010).

Em seu tempo, Comênio observou a passagem do artesanato para a manufatura, manifestando grande interesse e admiração pelas máquinas. A admiração de Comênio pela técnica, pela arte e pela máquina é tamanha, que compara o bom funcionamento da escola a um relógio cuja harmonia perfeita entre as engrenagens garantiria o bom funcionamento. E, ainda, à prensa que imprime o conhecimento no papel. Por analogia, o professor com sua didática deveria ser aquele que imprime o conhecimento na cabeça dos alunos. A voz do professor seria a tinta, o aluno o papel e o intervalo entre as aulas, o tempo que a tinta leva para secar e, assim, virar a página. O aluno precisava deste tempo para pensar (GASPARIN, 2010).

2.7.2.2 Rousseau, a arte e a educação romântica

Rousseau centraliza sua abordagem educacional na criança como um ser perfeito e não apenas como um ser em construção. No que se refere à Arte, a grande contribuição de Rousseau está no fato de que, em seu pensamento pedagógico, valoriza a educação dos sentidos, dos jogos e do trabalho manual. Em constante conflito com os enciclopedistas, entre seus seguidores estavam, principalmente, artistas ligados ao Romantismo que foram os responsáveis pela divulgação de suas ideias, pois, assim como Rousseau, valorizavam os sentimentos, as emoções e a intuição. O desejo e as forças irracionais da vida aparecem nas obras de arte deste período (PILETTI; PILETTI, 2014).

Os artistas se aventuraram estudando as artes chinesa, indiana e africana, e herdando da japonesa o culto à natureza. Rousseau e os românticos contrapunham-se às ideias predominantes da época, de que a natureza humana seria essencialmente má e que caberia à educação destruir a natureza original remodelando-a. Rousseau acreditava que o ser humano é naturalmente bom e que a sociedade e a civilização é que o colocavam a perder. Seus pares – os Enciclopedistas –, por sua vez, exaltavam a razão e a cultura acumulada ao longo da história e tinham por objetivo tornar conhecidos os progressos da ciência e do

pensamento de todos os campos. Rousseau também era um enciclopedista, mas pregava a experiência direta e a intuição, em vez de erudição (PILETTI; PILETTI, 2014; CHAÚÍ, 2002).

Hoje, a disciplina de Arte prevê a contemplação das duas correntes sendo a única disciplina da Educação Básica que contempla em suas poéticas a experiência direta, a intuição, além da erudição e da história:

Rousseau é considerado, na educação, o pai do *espontaneísmo* e da *Escola Nova*. É considerado também, o precursor do *laissez-faire* [...]. Muitos educadores foram influenciados pelas ideias pedagógicas de Rousseau [...] Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Dewey. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 84).

É justamente na ausência da visão histórica que o pensamento rousseauiano recebe as principais críticas. Como ressaltam Piletti e Piletti (2014, p. 84), “A educação de acordo com a natureza humana é incompreensível sem a história, pois nossa consciência é memória e tendência, e, ao mesmo tempo, tradição e renovação”. A crença de Rousseau na superioridade absoluta dos povos primitivos é, mais tarde, exaltada pelas Vanguardas Artísticas em obras fauvistas, expressionistas e cubistas. Essas mesmas ideias levaram Voltaire a criticar duramente Rousseau tornando-se seu inimigo.

Pensadores posteriores dividiram suas opiniões sobre a obra de Rousseau. Hegel “dirigiu críticas a Rousseau, considerando que o estado de natureza é insuficiente, pois sua rudeza e sua violência conduziriam à barbárie” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 85). Kant, no entanto, entusiasmou-se com a obra de Rousseau. Em sua concepção pedagógica da arte, Kant afirma que “a função mais alta da arte é produzir o sentimento do sublime, isto é, a elevação e o arrebatamento de nosso espírito diante da beleza como algo terrível, espantoso, aproximação do infinito” (CHAÚÍ, 2000, p. 415). Também Hegel, citado anteriormente, insiste no papel educativo da arte:

A pedagogia artística se efetua sob duas modalidades sucessivas: na primeira, a arte é o meio para a educação moral da sociedade (como Aristóteles havia mostrado a respeito da tragédia); na segunda, pela maneira como destrói a brutalidade da matéria, impondo-lhe a pureza da forma, educa a sociedade para passar do artístico à espiritualidade da religião, isto é, para passar da religião da exterioridade (os deuses e espíritos estão visíveis na Natureza) à religião da interioridade (o Absoluto é a razão e a verdade). (CHAÚÍ, 2000, p. 415).

Pestalozzi tentou colocar em prática e desenvolver as ideias de Rousseau defendendo que:

[...] na educação como fator de reforma social [...] a observação ou percepção sensorial (intuição) é a base da instrução [...] a linguagem deve estar sempre ligada à observação (intuição), isto é, ao objeto ou conteúdo [...] o saber deve corresponder ao poder e a aprendizagem à conquista de técnicas. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 89).

Herbart aprofundou as propostas de Pestalozzi e, preocupado com a prática educacional, organizou um seminário pedagógico anexado a uma escola prática, a qual seria considerada a precursora das escolas de aplicação e de experimentação universitária. Enquanto Herbart deu mais relevância à instrução e ao professor, Froebel apresentava uma nova perspectiva – a da criação. Froebel enfatiza a importância da criança, salientando que suas atividades deveriam ser estimuladas e dirigidas desenvolvendo estudos e aplicações práticas, por isso é considerado o iniciador dos jardins de infância, nos quais, sobre a criatividade, defendia que:

[...] o gesto, o canto e a linguagem são as formas de expressão de sentimentos e ideias apropriadas à educação infantil. Uma história contada pela professora, por exemplo, deve ser expressa pela criança não somente na sua própria linguagem, mas por meio de canções, representações, figuras ou construção de objetos simples como papel, barro ou outro material. Assim nascem as ideias, estimula-se o pensamento, aviva-se a imaginação, treinam-se as mãos e os olhos, coordenam-se os músculos, fortalece-se a natureza moral. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 91).

Impulsionado pelo Renascimento e por artistas como Leonardo da Vinci, o Romantismo eleva a arte a conceitos como *una cosa mentale*, delimitando a criação na figura do criador.

Após quase 23 séculos de definição da arte como imitação, passamos a definição de obra de arte como criação. Enquanto na concepção anterior o valor era buscado na qualidade do objeto imitado (imitar um deus é mais valioso do que imitar um humano; imitar um humano, mais valioso do que imitar um animal, planta ou coisa), agora o valor é localizado na figura do artista como gênio criador e imaginação criadora. (CHAUÍ, 2000, p. 412).

Agregada ao conceito de criação surge a ideia de inspiração. Não mais a inspiração do mundo das ideias ou divina, mas como uma explicação da atividade artística: o artista romântico, em interioridade e subjetividade especial, recebe uma espécie de sopro sobrenatural que o impele a criar a obra. Outra característica

romântica evidente é o niilismo e o escapismo que caracterizam a expressão de sentimentos e emoções, muito mais do que figurar ou representar a realidade, o subjetivo é agregado à obra artística.

A obra é a exteriorização dos sentimentos interiores do gênio excepcional. A arte não imita nem reproduz a Natureza, mas liberta-se dela, criando uma realidade puramente humana e espiritual: pela atividade livre do artista, a fantasia, os homens se igualam à ação criadora de Deus. Essa concepção é contemporânea, na Filosofia, à ideia kantiana de diferença entre o reino natural da causalidade necessária e o reino humano da liberdade e dos fins (diferença essencial para a ética), e à ideia hegeliana do Espírito como Cultura e História, oposto e negador da passividade e da causalidade mecânica da Natureza. Em suma, a estética da criação corresponde ao momento em que a Filosofia separa homem e Natureza. (CHAUÍ, 2000, p. 413).

Apresentadas as duas primeiras concepções que o Romantismo traz sobre a arte, criação e inspiração, parte-se agora para a terceira concepção, a que concebe a arte como expressão e construção. Portanto, a que hoje traz, por intermédio do materialismo histórico, a objetividade com que a Arte é trabalhada. “A obra de arte não é pura receptividade imitativa ou reprodutiva, nem pura criatividade espontânea e livre, mas expressão de um sentido novo [...] é um processo de construção do objeto artístico, em que o artista colabora com a Natureza” (CHAUÍ, 2000, p. 413).

Essa concepção corresponde ao momento da sociedade industrial, da técnica transformada em tecnologia e da ciência como construção rigorosa da realidade. Na luta com a natureza ou contra ela, o artista separa-se dela ou volta a ela, vence a resistência dela ou dobra-se às suas exigências. “A arte é trabalho da expressão que constrói um sentido novo (a obra) e o institui como parte da Cultura. O artista é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo” (CHAUÍ, 2000, p. 413).

Compete à arte refletir sobre a sociedade, voltar-se para ela criticando, reafirmando ou superando-a. Essa terceira concepção filosófica da arte retira do artista o estigma de gênio criador solitário e excepcional. A valorização das artes no Romantismo é irreversível, pois a expressão do conhecimento encontra seu apogeu, como explica Chauí (2000, p. 413):

A arte [...] é concebida sob três aspectos diferentes: para alguns, a arte é a única via de acesso ao universal e ao absoluto; para outros, como Hegel, as artes são a primeira etapa da vida consciente do Espírito, preparando a religião e a Filosofia; e outros, enfim, a concebem como o único caminho para reatar o singular e o universal, o particular e o geral, pois, através da

singularidade de uma obra artística, temos acesso ao significado universal de alguma realidade.

Os conceitos renascentistas e românticos sobre a arte embasam a arte-educação, embora, ainda hoje há quem insista em fazer analogia da arte, como na Antiguidade, ao trabalho manual de menor valor ou, como no início da Idade Média, à inspiração divina.

2.7.2.3 Comte, a arte e a educação positivista

Para encerrar os conceitos ocidentais que influenciaram a arte-educação, destaca-se o criador do positivismo – Comte –, que utiliza pela primeira vez a palavra sociologia para designar o estudo das questões humanas por meio dos mesmos métodos usados pelos cientistas que, segundo ele, passaram por três estados sucessivos: “cada estado corresponde uma determinada forma de sociedade: ao *estado teológico* corresponde uma sociedade clerical e feudal, ao *estado metafísico*, uma sociedade revolucionária e ao *estado positivo*, uma sociedade científica e industrial” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 94).

De certa forma, Comte subdivide esses estados em Idade Média, Moderna e Contemporânea, cujo desenvolvimento da arte e da Arte acompanha a lógica comteana. No primeiro estado encontra-se o clero, catequisando pela arte, em que o artista é mensageiro de Deus. No segundo estado estão as pesquisas dos artistas que permitiram ilusões e provocações mentais e sensíveis nas obras, transcendendo a natureza física delas. Como exemplo, do segundo estado destaca-se o uso das perspectivas ou da tinta a óleo. No terceiro estado está presente a exploração de recursos científicos que permitiu a criação da máquina fotográfica e do cinema, direcionando a arte para outras experiências – de luz, de fragmentações e narrativas – que exigiram uma nova participação do espectador, por exemplo, no Impressionismo. Ainda neste terceiro estado, com a sociedade industrial configura-se o inchaço das cidades, o consumo e a separação de classes.

Como se pode notar, os três fenômenos geraram uma produção artística bastante diversificada, de arquitetura, cartazes de orientação e propaganda, teatro, cinema, dioramas, feiras internacionais e objetos fetichistas que determinaram as

novas classes sociais, reforçaram as diferenças de gênero e *status*. A arte rende-se à cultura de massa (DENIS, 2000).

Assim sendo, o estado positivo *comteano*, que trata racionalmente das relações invariáveis observadas, do científico e essa característica lhe permitiria agir sobre a natureza, corresponde, em especial, às artes aplicadas que, só na década de 1990, passarão a ser discutidas para constituir o componente curricular, aparecendo no desdobramento de cultura de massa (HERNÁNDEZ, 2000), numa nova contextualização do que foi, por exemplo, a Belle Époque, para além dos estudos e desenvolvimentos tecnológicos do Impressionismo e do cinema. Ficariam para os estados anteriores os agentes sobrenaturais (teológico) e as entidades abstratas (o metafísico).

De acordo com o positivismo, a sociedade evoluiu segundo o progresso da ciência [...] no cume estão as Matemáticas [...]. A poesia e a cultura estética só serviriam como elementos de uma forma preliminar, preparação para a contemplação científica [...] é sua tarefa idealizar e estimular. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 94).

A crítica que se faz ao positivismo na educação é o valor excessivo que ele atribui às ideias científicas, não deixando espaço para a intuição e criação.

Sobre a educação positivista destacam-se dois períodos gerais. O primeiro, denominado *espontâneo*, se estende dos 7 aos 14 anos de idade. Neste período, a criança é considerada um ser físico e sensorial que depende da mãe e da família. A família seria, então, responsável pela educação de índole estética e linguística. O segundo, denominado *sistemático*, segue da puberdade à maioridade. Esta segunda fase tem caráter intelectual e seria de responsabilidade das instituições públicas (PILETTI; PILETTI, 2014).

2.7.3 A educação imperial brasileira e a Arte: a institucionalização do ensino artístico no Brasil

Voltando ao Brasil, enquanto o mundo ocidental passara pela Revolução Francesa e Revolução Industrial, o Império no Brasil, ainda encontrava-se nos moldes da Antiguidade, tratando a Arte como atividade artesanal, considerando-a como própria de escravo, não cabendo aos trabalhadores brancos e livres (OTRANTO; PAMPLONA, 2008). Ou, nos moldes do medievo manufatureiro, cujos aprendizes atuavam junto às corporações de ofícios e, liderados por um mestre, reproduziam o que seria um novo ofício (DENIS, 2000).

Foi no Império, no Brasil, que as Belas Artes e as Artes Aplicadas começaram a moldar-se sob os modelos do Neoclássico europeu, no Rio de Janeiro. Numa tentativa de reatar laços com a França – lembrando que a família real portuguesa refugiou-se no Brasil fugindo da invasão francesa, em 1808 –, o governo de D. João VI, pela Missão Artística Francesa, instala o ensino de Arte no Brasil, fundando a Escola Real de Artes e Ofícios, em 1816. A Escola seria, mais tarde, a Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, e Escola Nacional de Belas Artes quando da proclamação da República (PILOTTO; STAMM, 2012).

A instituição primava pela cópia fiel. A ênfase à cópia permanece, ainda hoje, nas escolas, acompanhada do rigor do fino acabamento (pintar dentro da linha, usar cores predeterminadas numa ilustração já pronta). As construções imagéticas, criação abstração e outras possibilidades da Arte, que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno, ficam de fora da Academia Imperial de Belas Artes (PILOTTO; STAMM, 2012). De modo geral, “o grande paradigma da perfeição a ser buscado era da arte da Antiguidade greco-romana” (PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016). Nesse contexto, o estado exercia total controle sobre a arte:

[...] o sistema organizado pela academia previa o controle institucional da exibição e da premiação da prática artística [...] apresentar ao público a produção dos acadêmicos, abrindo caminho para as encomendas privadas e estatais. [...] ao aluno de maior destaque cabia o prêmio de viagem e possibilidade de aperfeiçoar seu estudo fora do país de origem. (PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Neste mesmo período, em 1818, Manuel da Costa Ataíde, o Mestre Ataíde, pintor, encarnador e dourador brasileiro, contemporâneo de Antônio Francisco

Lisboa, o Aleijadinho, tenta, sem sucesso, obter permissão oficial para fundar uma escola de Arte em Mariana, Minas Gerais, sua cidade natal. Neste encaminhamento da Arte na educação, outra característica incisiva se reforça. A da elitização. Manifestações artísticas que não seguiam os padrões da Academia Imperial foram desvalorizadas e marginalizadas. Há bem pouco tempo, tais manifestações começaram a ser consideradas, deixando de estar à margem da Arte (PILOTTO; STAMM, 2012). Manifestações populares da arte, como, por exemplo, a produção de bonecos de barro de Mestre Vitalino, com toda a riqueza social do Alto do Moura representada, começa a surgir como objeto artístico digno de ser estudado há menos de uma década.

Na mudança de reino para império, o Brasil refletia na Arte o ensino dual brasileiro: à elite as Belas Artes, previstas na academia de Belas Artes. Aos menos favorecidos e escravos, o artesanato e a manufatura. A dualidade na educação se reforça com o ensino profissional e o propedêutico. O propedêutico possibilitava o prosseguimento ao ensino superior e era reservado para a elite. A educação brasileira atende às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano. De acordo com Otranto e Pamplona (2008, p. 3), “o trabalho manual foi destinado aos ex-escravos, aos pobres e aos abandonados, enquanto que o trabalho intelectual era reservado aos homens livres”, numa clara celebração da Antiguidade em plena Era Contemporânea.

Entre 1840 e 1856, foram fundadas as Casas de Educandos Artífices¹⁰, seguindo o modelo militar,

[...] o que incluía os padrões de hierarquia e disciplina rígidos, onde os menores abandonados e em estado de mendicância eram levados para aprenderem ofícios como: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Em conexão com esses ofícios, havia também os conhecimentos de instrução primária que envolvia escultura, desenho, geometria além de leitura, aritmética, álgebra elementar. (OTRANTO; PAMPLONA, 2008 p. 3).

São criados os Liceus de Artes e Ofícios¹¹, nos grandes centros urbanos. Nos liceus, a Arte se encontrava claramente ligada à formação de mão de obra por meio

¹⁰ Operário especializado que realiza trabalhos manuais. Frequentemente, o termo é usado também como sinônimo de artesão ou artista. Pela construção histórica da Arte e arte na educação brasileira fica evidenciada a confusão que ainda hoje permeia a sala de aula e a prática pedagógica. Outro uso comum para o termo é como sinônimo de criador ou autor (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

do artesanato e da manufatura. O próprio prédio da Pinacoteca de São Paulo foi um Liceu e, hoje, em seu acervo permanente, é possível encontrar um pouco da história da Arte e da educação dos Liceus. Imagens de crianças trabalhando na fundição podem ser contempladas além de informações sobre a fundação, o patrocínio e o objetivo das escolas de artes e ofícios (PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Os Liceus eram mantidos pela iniciativa privada com o objetivo de gerar mão de obra especializada, disfarçados em caridade e preocupação com os menos favorecidos e pessoas com necessidades especiais: “de caráter técnico profissionalizante [...] para menores abandonados, cegos, surdo-mudos, da criminalidade e vagabundagem [...] Claramente, nota-se o tom assistencialista que impregnava a política de educação profissional na época” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 4).

As escolas e Liceus sempre tiveram grandes dificuldades financeiras. “Apesar de inaugurado em 1858, não pôde abrir os cursos por falta de recursos” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 4).

O Liceu de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro, tinha como objetivo disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do ‘belo’, propagar e desenvolver, para o povo, a instrução, indispensável ao exercício nacional da parte artística e técnica de artes, ofícios e indústria. (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 4).

Em 1824, foi outorgada pelo Império, já independente de Portugal, a primeira Constituição do Brasil, que indica em seu art. 179, § 32, a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos. O que efetivamente não aconteceu. O provimento de professores era vitalício e a capacitação custeada pelo próprio professor, “na inexistência de cursos destinados a formação dos professores, estes eram selecionados com base em três condições: maioridade, moralidade e capacidade. Sendo a última avaliada por meio de concurso” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 103). Além do ensino literário, faziam parte das disciplinas de formação docente a

¹¹ Rio de Janeiro (1858) – Sociedade Propagadora de Belas Artes. Salvador (1872) – Associação Liceu de Artes e Ofícios. Recife (1880) – Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais. São Paulo (1882) – Sociedade Propagadora de Instrução Popular. Maceió (1884) – Associação Protetora da Instrução Popular. Ouro Preto (1886) – Sociedade Artística Oupretana (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Caligrafia, o Desenho (este ligado à reprodução técnica), a Música Vocal, os Trabalhos de Costuras (meninas), a Ginástica e a Prática Manual (meninos).

No final do Império, para uma população de quase 14 milhões de habitantes, apenas 15% da população em idade escolar frequentava as escolas de Educação Básica e o Brasil ainda não dispunha de um sistema integrado de ensino. Ainda sob influência jesuítica e militar, o método de ensino e as práticas escolares eram baseados na repetição. Não se aceitava o uso das próprias palavras e muito menos o desenvolvimento de ideias próprias. Não havia espaço para a Arte senão a mecânica (PILETTI; PILETTI, 2014).

No período do Império, vale destacar a contribuição do pintor, desenhista e professor Jean Baptiste Debret por suas pinturas históricas que auxiliaram na construção visual da história do Brasil.

2.7.4 República: 1889 aos dias de hoje

As características da Arte e da educação do período imperial continuaram república adentro. “A Constituição de 1891, que deixou para trás o Império acirrou a dualidade na educação brasileira: o ensino propedêutico para as elites e a educação profissional para o povo” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 4). A metodologia tradicional continuou a ser aplicada na República até a década de 1950. Embora, ainda hoje, ranços possam ser encontrados em algumas escolas como metodologia no ensino de Arte.

A Revolução Industrial inseriu a mulher no mercado de trabalho, os filhos ficaram aos cuidados da escola. Tardiamente, no Brasil, como reflexo, a criança também ficou aos cuidados do Estado, passando a ser vista, num espírito ufanista, doutrinário, como o futuro da Nação. A Arte, neste contexto, era vista pelos professores, pais e comunidade como recreação, mero passatempo, cuja especial finalidade consistia em organizar materiais e apresentações em datas cívicas e comemorativas. Decorar e dar suporte às outras áreas do conhecimento era a principal função da Arte na educação. Para subsidiar a prática pedagógica, “Cadernos de Atendimento ao Pré-Escolar foram organizados e divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)” (PILOTTO; STAMM, 2012, p. 15). Tais cadernos enfatizavam a recreação como arte.

A Arte como disciplina começa a se configurar na década de 1970, mas ainda não com esse nome ou intuito pedagógico com que é considerada hoje (BRASIL, 1971). O aprendizado de técnicas, habilidades manuais, coordenação motora e precisão de movimentos para o preparo de mão de obra continua na República.

À exceção da Arte prevista nas escolas enquanto artesanato ou manufatura, ocorre, no início do século XX, a implementação nas escolas, na década de 30, do canto orfeônico. No governo de Getúlio Vargas, o compositor Heitor Villa-Lobos institui o projeto de canto orfeônico nas escolas. Assim, corais são formados e o canto se desenvolve pela memorização de letras folclóricas e cívicas, com claro objetivo ufanista (LISBOA; KERR, 2005).

Nas Artes Aplicadas, destaca-se a iniciativa isolada do pintor Eliseu Visconti que cria, por volta de 1901, cerâmicas artísticas para uma pretensa produção industrial brasileira, redundando em um fracasso. O consumo como atividade de lazer característico da Europa e Estados Unidos, ainda nesta época, no Brasil, permanecia remoto para a maioria da população. Adventos do mundo ocidental como o surgimento das primeiras lojas de departamento, em 1860, inspiradas nas grandes exposições universais onde novas e exóticas mercadorias eram expostas, transformando a atividade de compra em lazer e não rotina a ser cumprida, não é acompanhada pelo Brasil (DENIS, 2000).

Se, em termos de produtos as Artes Aplicadas foram aqui, no Brasil, um fracasso, em termos gráficos a Arte se destacou: “a proibição colonial da imprensa fora revogada em 1808, data do estabelecimento da Imprensa Régia no Rio de Janeiro” (DENIS, 2000, p. 44) e ocorreu a evolução dos impressos brasileiros. Revistas e outras publicações gráficas permeavam o imaginário brasileiro influenciando a formação de juízo de valor. Algumas de forte cunho político de oposição ao governo, ganhando destaque as charges. Destaca-se também nesta época, nas artes gráficas, a tentativa de criação de uma identidade da nação brasileira refletida na produção de cartazes, embalagens dos mais diversos produtos e no próprio movimento romântico brasileiro.

A Academia, tentando criar uma imagem representativa do Brasil republicano, busca como “marca da originalidade e singularidade do país o habitante originário. O indígena assumiria o papel do herói mítico da sagrada conquista do território e formação da nação brasileira” (PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016). O fato é que, com a proclamação da República a Acadêmica de Artes afunda-se na

pior crise que quase resultou no encerramento de suas atividades, cabendo aos irmãos Rodolpho e Henrique Bernardelli renovarem o panorama artístico nacional. Estrategicamente colocam a instituição à disposição das encomendas para monumentos públicos no Rio de Janeiro e províncias. A Academia rende-se a outros fins que não o formativo ou o pedagógico (PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

Nas escolas, a Arte delimitava-se por moldes tradicionais, repetição e cópia de modelos e memorização. O professor transmitia o conhecimento. Ao aluno, bastava reproduzir com maestria o que lhe era ensinado sem espaço para a contestação. O rigor da reprodução caracterizava a exitosa competência do professor. A elitização da educação acentua-se “apesar dos ideais republicanos alimentarem projetos de um novo Brasil: uma federação democrática que favorece a convivência social de todos os brasileiros, promovendo o progresso econômico e a independência cultural” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 113). A dependência cultural brasileira reproduzia moldes europeus e, ainda, baseada em correntes artísticas de séculos anteriores e Artes Aplicadas igualmente influenciadas pela Belle Époque, enquanto na Europa já aconteciam as Vanguardas.

Na República, o Estado assume a educação profissional com o Presidente Nilo Peçanha que, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou as Escolas de Aprendizes Artífices, numa rede de 19 escolas, inauguradas em 1910. “Essa rede de escolas federais, culminou nas escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETS” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 5). Em termos de objetivos educacionais, as escolas mantinham as características dos Liceus de Artes e Ofícios, contudo, agora, custeadas pelo Estado. A Arte se configura, nesse contexto, como ensino do desenho que era visto como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais. Eram valorizados o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico. “As escolas eram voltadas mais para o aspecto artesanal do que para a indústria. Em cada escola de aprendizes artífices foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 6). Com a finalidade de formar professores para essas escolas profissionalizantes, sete anos depois foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, uma escola Normal somente para homens.

A dependência cultural de modelos europeus ultrapassados levou uma parte de nossos intelectuais e artistas a se rebelar e organizar a Semana de Arte Moderna, em 1922, propondo uma cultura autenticamente brasileira. Apesar do

frisson dos artistas e intelectuais e da efervescência causada pelas manifestações da Semana de Arte Moderna, o ensino, infelizmente, seguiu com as tendências da escola tradicional, com as cópias de modelos e os treinos de habilidades manuais. Em 1925, na reforma educacional, a Arte aparecia entre as 20 disciplinas do curso secundário, como Desenho, nos primeiros cinco, dos seis anos previstos. Na luta pela reforma e modernização da escola brasileira, destaca-se Fernando Azevedo, membro da Academia Brasileira de Letras, catedrático de Sociologia da Educação, diretor do Instituto de Educação da USP e diretor geral da Instrução Pública¹², entre outros cargos públicos.

Azevedo defendia uma escola única, de educação inicial uniforme e a gratuidade do ensino.

A sociedade da época, segundo Fernando de Azevedo, apoiava-se na organização do trabalho. E a escola como sociedade em miniatura não poderia deixar de fundar-se nas mesmas bases. Além de ser um meio de aprendizagem, o trabalho manual ensina a trabalhar, despertando e desenvolvendo o hábito e a técnica geral do trabalho. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 170).

Infelizmente, a Arte, segundo os princípios de Azevedo, era a reprodução técnica e mecânica que oportunizava a convivência em sociedade e a cooperação no trabalho e, assim, tende a permanecer até 1971. Onde aparecia a Arte, então? Nos cursos profissionais. Surgiram escolas especializadas em determinados setores A Escola Profissional de Obras em Madeira, Madeira Artística e Obras Anexas e ainda a Escola Profissional de Artes Gráficas (PILETTI; PILETTI, 2014).

Com a Revolução de 30, Azevedo perdeu seu cargo, mas não a influência na educação brasileira. O Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados substituíram a Instrução Pública. O governo convidou educadores para auxiliá-lo na reforma política educacional e, na Conferência promovida pela Associação Brasileira de Educação, em 1931, é apresentado e assinado o manifesto redigido por Azevedo – *A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova*. Em 1934, um capítulo especial sobre a educação aparece pela primeira vez na Constituição. Se por um lado houve avanços, por outro a autonomia dos estados foi limitada, assim como a das escolas e dos educadores, tornando os serviços burocráticos e rígidos (PILETTI; PILETTI, 2014).

¹² Órgão que foi substituído pelas Secretarias de Educação dos Estados na Revolução de 1930.

Nos conteúdos curriculares do curso secundário começam a se definir determinadas áreas, ficando assim distribuídas: Humanidades, Matemática, História Natural e *outros estudos*. Em outros estudos a Arte aparecia como Desenho e Música. As coisas não melhoraram muito para a Arte. Gustavo Capanema, interventor¹³ e ministro da Educação por 11 anos (1934 a 1945), criador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, acreditava que “o povo deveria ser tutelado pelas elites condutoras” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 182). Num retrocesso ao pensamento platônico, assim o era também em relação à Arte.

O Departamento de Cultura de São Paulo, em 1935, sob direção do escritor Mario de Andrade, “promove um concurso de desenho para crianças com tema livre. O ganhador recebe uma quantia em dinheiro” (SANTOMAURO, 2009). O prêmio não deixa de ser um incentivo à Arte e um marco na história. Porém, quase quatro décadas ainda viriam para que a Arte começasse a aparecer como disciplina promotora da intuição e criatividade, efetivamente, na educação brasileira.

Entre as décadas de 1930 e 1960, estudos sobre a criatividade tomam impulso na psicologia e na educação inicia-se o movimento da Escola Nova. Uma ruptura de valores, especialmente no que se refere aos métodos rígidos da escola tradicional. Centrada na criança e sua livre expressão, a intervenção do educador introduz técnicas e história da arte e, ampliando o seu repertório, obras de arte eram mostradas para os alunos.

Os professores passavam a assumir o papel de orientadores, estimulando os alunos no desenvolvimento de suas atividades. O que importava era a experiência em si, o processo de fazer, o prazer da criança no contato com materiais, suportes e espaços (PILOTTO; STAMM, 2012, p. 17).

Em 1946, é promulgada a lei orgânica do Ensino Primário que

[...] no artigo 1º atribui três finalidades ao ensino primário: 1. Proporcionar a iniciação cultural. 2. Formação e desenvolvimento da personalidade. 3. Elevar o nível dos conhecimentos necessários à vida na família, a defesa da saúde e à iniciação ao trabalho. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 189).

¹³ Representante do governo federal na intervenção em bancos, financeiras, empresas públicas e empresas em geral.

Como pretendiam articular a cultura, desenvolvimento da personalidade e trabalho, objetos do ensino da Arte? Frustrantemente, “o primário elementar e o supletivo articulavam-se com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola” (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 189).

Em 1948, é criada no Rio de Janeiro a primeira “Escolinha de Arte”, que intencionava promover atividades para o aluno desenvolver a autoexpressão e a prática. Eram instituições particulares e chegaram a 32 unidades em 1971. Para a grande maioria da população, a Arte ainda era formação para o mercado de trabalho (PILETTI; PILETTI, 2014).

Para ilustrar a situação caótica em que encontrava a Educação Básica no Brasil cabe destacar os numerosos movimentos de educação popular:

[...] de 46 a 64 também tiveram grande atuação diversos movimentos de educação popular [...] em 1950, em torno de 50% dos brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos e não podiam votar. Dentre esses movimentos, merecem destaque a Campanha de Educação de Adultos¹⁴, o Movimento de Educação de Base¹⁵ e o Programa Nacional de Alfabetização.¹⁶ (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 199).

Na década de 1970, o auge era a tendência tecnicista, como se pode observar na LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) que legitimou a Educação Artística como obrigatória, porém, sem conteúdos, nem filosofia, nem metodologia próprias (PILOTTO; STAMM, 2012, p. 17), desencadeando uma série de atividades técnicas, desenhos mimeografados, como Educação Artística. “Teatrinhos” e “musiquinhas” fixavam os conteúdos de outras áreas de conhecimento como no modelo jesuítico, agora, porém, em moldes cívicos. O ufanismo predominava.

Em termos de conquista de espaço da Arte no Brasil, ainda na década de 80, caminhando para o fim da ditadura, é importante salientar:

[...] a gestão do governador Leonel Brizola, no Rio de Janeiro de 1983 a 1987, sendo vice-governador e secretário da Educação o antropólogo Darcy Ribeiro, um programa educacional voltado para a implantação da escola em

¹⁴ Iniciada em 1947, pelo ministério da Educação com apoio de UNESCO.

¹⁵ Patrocinado pelo governo federal, o MEB foi articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e alfabetizava adultos por meio de transmissões radiofônicas, captadas em locais próprios pelos alfabetizandos, sob a orientação de um coordenador.

¹⁶ Iniciado em julho de 1963. Convocou e utilizou a cooperação e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgão de difusão. O magistério e todos os setores mobilizáveis.

tempo integral. Foram construídas e entraram em funcionamento cerca de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)... (os alunos) tinham a oportunidade de desenvolver atividades culturais, artes plásticas e esportivas. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 218).

O governo de Brizola oferta cursos de atualização para professores, como o programa de preparação de professores para os CIEPs, no Rio de Janeiro:

100 instituições criadas pelo governo do Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1986, para recuperar a educação usando principalmente a arte. A concepção de arte era expressionista, enfatizando auto-expressão combinada com a valorização da experiência estética assistemática da criança. (BARBOSA, 1989, p. 176).

Apesar da aprovação da população, com a mudança de governo, para prejuízo educacional sem tamanho, o programa foi desativado. Diante do fato, Piletti e Piletti (2014) relatam a indignação do educador Paulo Freire que se manifesta considerando um pecado o desfazer dos CIEPs por um decreto. Caso que encontra reincidência na Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016), por meio da qual se torna possível perder a Arte no Ensino Médio. A reprovação pública tem se manifestado em atos públicos, ocupações de escolas e manifestações populares.

Outro programa para recuperação da educação brasileira que confere grande importância à arte foi desenvolvido no Sul do Brasil. É um programa para alfabetização, do Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), no Rio Grande do Sul, “um grupo não governamental financiado através de projetos pela UNESCO, Fundação Ford, etc.” (BARBOSA, 1989, p. 177). Foi um programa inspirado pela linha pedagógica de Emília Ferrero e utilizava-se da arte para a formação de conceitos, catarse e desenvolvimento da habilidade motora. A preparação de professores de Arte para o 1º grau é a prioridade deste bem-sucedido programa.

É um período de Políticas fragmentadas que marcam a educação pública e a previsão da Arte no Brasil. Com o fim da ditadura uma grande esperança em relação à educação ressurge.

Àqueles que esperavam mudança com a posse do presidente civil, após 21 anos de governos militares, em 15 de março de 1985, desiludiram-se amargamente [...] sob a capa da Nova Republica, abrigaram-se os velhos políticos [...] elevando os interesses particulares muito acima dos interesses globais da sociedade. (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 217).

Em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição traz como princípio, segundo o artigo 206: “a Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

O artigo 208 registra duas das três interfaces pesquisadas: a arte e a deficiência. Não fazendo referência direta à docência. As interfaces são citadas e passam a ser dever do Estado, III o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede oficial de ensino; V o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Sobre os conteúdos curriculares, o artigo 210 determina a fixação de conteúdos mínimos de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). A Arte surge na constituição com marcas e marginalizada. Com as marcas do ensino técnico e à margem de todos os estudos sobre a disciplina que já eram discutidos aqui no Brasil.

O sistema educacional não exige notas em artes porque arte-educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692. Algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância com outras disciplinas; nestes casos, o professor deixa as crianças se auto-avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho. (BARBOSA, 1989, p. 172).

A Nova Constituição de 1988 que libertaria o País do regime autoritário menciona as artes no que se refere à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional e, na Seção sobre Educação, o artigo 206, parágrafo II, da Constituição determina: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios [...] liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento” (BRASIL, 1988). Nas palavras de Barbosa (1989, p. 172) “esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição”.

Em 1998, novas perspectivas despontam com as Referências Curriculares Nacionais: “um outro olhar sobre a arte, integrando ações como foco nos processos de leitura/reflexão na construção poética e na contextualização cultural” (PILOTTO; STAMM, 2012, p. 19).

3 O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O presente capítulo aborda os caminhos de luta e organização política de educadores e da sociedade para que a Arte fizesse parte da Educação Básica brasileira. Velhos paradigmas da Arte como técnica e expectativas de “gênio criador” ou mesmo do belo como objetivo da criação artística passam a ser ressignificados, surgindo em diversas perspectivas.

A concepção de Arte no currículo da Educação Básica passa a ser uma forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996), compreende “conhecimento, expressão, criação, imaginação e percepção” (PILOTTO; STAM, 2012, p. 19), na busca de metodologias que promovam a condição humana e a construção do saber.

A cultura de valorização dos conhecimentos do aluno, da objetividade e do valor histórico das produções artísticas passa a ser agregada aos conteúdos estruturantes da disciplina, que estabelece expectativas de aprendizagens próprias da Arte (PARANÁ, 2008, 2010, 2012).

3.1 A politização dos arte-educadores

Os avanços na Arte – publicação e divulgação de materiais, criação de novos cursos, canais de comunicação, formação continuada, entre outros – têm se concretizado graças à organização e à politização dos arte-educadores cujo marco data de 1980, com a “Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País” (BARBOSA, 1989, p. 173). Assuntos como a imobilização e o isolamento do ensino da Arte foram discutidos nesta Semana.

A partir de então, associações de arte-educadores foram criadas, pois

[...] até aquele momento nós tínhamos apenas uma associação de arte-educação, a SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte), de âmbito nacional, filiada ao INSEA (Internacional Society for Education Through Art) de âmbito nacional [...] dominada desde sua criação, em 1970, por uma pessoa ligada ao regime da ditadura militar. (BARBOSA, 1989, p. 173).

Em 1982, a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP) foi criada como a primeira associação estadual, “seguida pela Associação de Arte-Educadores

do Nordeste (ANARTE), Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP), e outras” (BARBOSA, 1989, p. 174).

Essa organização permitiu melhoras nas condições em que ocorria a Arte, “Como resultado, nós chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente” (BARBOSA, 1989, p. 174). A formação destes docentes, porém, ainda se demonstrava deficitária fazendo-se necessária uma formação continuada, pois os cursos cujo currículo estava atrelado à legislação anterior, e que servia a outros propósitos formaram docentes de Arte que estavam em sala de aula. “Algumas universidades federais e estaduais, preocupadas com a fraca preparação de professores de arte, começaram a partir de 1983, progressivamente, a organizar cursos de especialização para professores” (BARBOSA, 1989, p. 174).

Nesse contexto, eventos sobre Arte começaram a acontecer com mais frequência, movimentando o fomento da disciplina, a formação docente e a produção acadêmica. Mesmo em eventos que não eram específicos da Arte, mas da Educação e do Ensino, as publicações se tornaram mais frequentes e comuns.

3.2 Obras de arte de adultos dentro da sala de aula

Um marco importante para o ensino da Arte no Brasil foi a proposta triangular, criada em 1989, por Ana Mae Barbosa, adotada também no Paraná (PARANÁ, 2008, 2010). Hoje, pode parecer muito comum crianças em contato com obras de arte “de adultos”, mas nem sempre foi assim. Esse contato se restringia a apoio pedagógico para outras disciplinas ou ilustração didática e não como conteúdo de Arte.

A primeira tentativa de analisar imagens em cursos de arte-educadores teve lugar durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo, 1980, através de *workshops* utilizando a imagem de TV, e a maioria dos participantes considerou aquilo uma heresia. (BARBOSA, 1989, p. 174).

Este evento inicia a apresentação da proposta de Ana Mae para educadores de Arte, em palestras que ministrava pelo Brasil. Até então, as obras quase não apareciam e, quando isso ocorria, era mais comum que estivessem em livros de

História, Geografia e Língua Portuguesa, ainda com uma proposta parecida com a de Comênio, quando traz as imagens para a sala de aula:

De junho a outubro de 1988, escolhi seis ocasiões para falar para grandes audiências de arte-educadores através do País. [...] convencer sobre a necessidade de introduzir a obra de arte em aulas de arte, da necessidade de iniciar as crianças na leitura de imagens e da necessidade de dar informação histórica. (BARBOSA, 1989, p. 179).

A proposta inovadora colocava as obras como referência para os alunos, causando desconforto e desconfiança entre os docentes mais tradicionais enfrentando a rejeição de grande parte dos professores, não sendo aceita de imediato. Conforme mencionado anteriormente, o contato com as obras de arte, sob a perspectiva do pensamento educacional anteriormente vigente poderia comprometer o desenvolvimento do aluno.

Além disso, o próprio professor em sua formação docente, teve um contato mínimo com essas obras. Trazer obras artísticas para a sala de aula era algo novo. Num primeiro momento, causou estranheza por parte dos educadores sendo repudiada. Nas palavras de Barbosa (1989, p. 178) “alguns arte-educadores visitando o Museu de Arte Contemporânea (MAC) ficaram chocados com as reinterpretações de obras de artistas pelas crianças, acusando-nos de impor restrições ao processo criativo”.

“Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade” (BARBOSA, 1989, p. 178).

Num segundo momento, quando da sua aceitação, a proposta resulta num novo equívoco. O equívoco de tentar aplicar uma pedagogia tradicional à nova abordagem apresentada: a releitura. Os próprios educadores não estavam instrumentalizados para definir uma leitura de obra de arte, estudos sobre os estágios evolutivos da leitura de imagem ainda não eram conhecidos pela maioria. Como, então, partiriam para a releitura? A respeito deste percurso de formação docente, Ana Mae Barbosa (1989, p. 178) assinala:

Em 1987 comecei um programa de arte-educação no Museu de Arte Contemporânea (MAC), combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte. A metodologia utilizada para a leitura de uma obra de arte varia; de acordo com o conhecimento anterior do professor [...]. A cópia ou simples reprodução de uma obra de arte ou parte dela, [...] não é uma releitura [...].

A metodologia triangular de Ana Mae Barbosa é inspirada em ideias norte-americanas e inglesas. Ana Mae cria condições especiais, para a aprendizagem, aliando “a uma coleção de 5.000 obras de arte com obras significativas da arte moderna francesa, italiana e latino-americana” (BARBOSA, 1989, p. 177), novos estímulos aos arte-educadores no MAC. Sobre o preconceito e o despreparo dos professores, em 1989, Barbosa assevera que:

[...] eles ainda não sabem o que fazer ou quais são os limites da invasão da auto-expressão dos alunos. A maioria deles, que por um longo período praticaram desenho de observação de objetos e da natureza com seus alunos, estão chocados com a introdução da imagem nas suas salas de aula e com crianças observando trabalhos de arte de adultos. O preconceito contra a imagem é estendido e mais forte na escola primária. (BARBOSA, 1989, p. 177).

A obra de arte era novidade para os próprios professores, quem dirá levar essa ilustre desconhecida para a sala de aula, para os alunos e, valendo-se daquela invisível imagem, no sentido de não ter olhos treinados para tal, propor aos alunos ler, reler e apropriar-se da objetividade sugerida. A proposta de Ana Mae (BARBOSA, 1989) agita o tecnicismo e a passividade, levando professores a procurar uma formação continuada. Desta forma, a relação da cultura com os conhecimentos do aluno e as produções artísticas é considerada.

Hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCN) (BRASIL, 1997) em Arte têm como principal fundamentação a proposta de Ana Mae Barbosa, denominada de Metodologia Triangular. Inicialmente “pensada para o trabalho em museus, foi inspirada na *Discipline Based Art Education* (DBAE) norte-americana, que teve origem no final dos anos de 1960 nos Estados Unidos” (PARANÁ, 2008, p. 44).

A disciplina de Arte passa a prever acesso dos alunos a manifestações culturais da humanidade e da sociedade em que estão inseridos, não excluindo nenhuma forma de expressão artística, mas criando novos parâmetros e incentivando a autonomia. Essa nova maneira de se pensar a Arte estimula a imaginação, a criatividade e a intuição do aluno. Aprender com a história e fazer história são, hoje, a tendência para o ensino da disciplina.

Os três eixos de ensino da disciplina propostos por Ana Mae são interligados e, apesar dessa divisão, não há priorização de nenhum dos eixos. O eixo da produção trata do fazer e desenvolve um percurso de criação; o eixo da apreciação

consiste na interpretação das obras artísticas; e, o eixo da reflexão aborda a arte contextualizando-a e estimulando a pesquisar (BARBOSA, 1989).

Hoje, além dos três eixos de Ana Mae Barbosa, se discute também a estesia na Arte como um novo eixo a ser oportunizado a todos os alunos de qualquer faixa etária. Porém, e, sobretudo, aos menores nos primeiros anos da Educação Básica.

Visto que, nessa fase, as crianças apreendem por experiências do âmbito das vivências práticas, e suas semioses são plurais. Utilizam-se de todo o seu potencial e linguagens possíveis para comunicarem e expressarem suas percepções, seus sentimentos, elaborando hipóteses próprias sobre o mundo e sua objetualidade, desenvolvendo um pensar autônomo em relação as organizações e aos eventos da vida. (DE LIMA; FRANCISCONI, 2015, p. 3).

De modo geral, a estesia é a capacidade de perceber as sensações. Diferente do *fazer*, a estesia trata do experimentar, diferente do *apreciar* ela é descompromissada, anterior ao apreciar, é o sentir e, diferente do *refletir* ou *contextualizar* ela é intuitiva e instintiva. Nesta perspectiva, é possível compreender a importância da experiência estésica no ato de aprender e conhecer a arte. Conhecer é também experienciar no campo dos sentidos, num processo de simbolização e reorganização.

É possível aprender e conhecer os códigos subjetivos da arte e relacioná-los às novas experiências, dando formas e sentidos diferenciados e únicos a partir da maneira como os vemos e como os internalizamos. Neste caso, perceber o mundo significa uma atitude **estética**, isto é, por meio da arte podemos aprender a ver todas as coisas de um modo especial, superando os limites da não compreensão, ainda que subjetiva de nós mesmos. (PILLOTTO; STAM, 2012, p. 20, grifo nosso).

Se a estética está ligada à maneira de ver as coisas sob os limites de nós mesmos, a estesia estaria, da mesma forma, ligada à experiência do sentir o mundo. Juntas, a estética e a estesia formam a sensibilidade que alimenta o intelecto. Estesia é perceber o mundo pelos sentidos. Ambas – estética e estesia – permitem a simbolização e reorganização, sendo significativas as experiências na ampliação do conhecimento sensível, possibilitando, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001), novas ações e pensamentos no envolvimento do contexto social “os conhecimentos em arte só farão sentido quando articulados com as suas vivências e construções imagéticas” (PILLOTTO; STAM, 2012, p. 52).

A estesia instiga o conhecimento científico. É na estesia que se encontra o devir apresentado por Aristóteles (apud PILETTI; PILETTI, 2014, p. 35): “É pela experiência que progredem a ciência e a arte”. Mesmo Comte, ao criticar a arte na visão positivista, segundo a qual a sociedade evoluiria conforme o progresso da ciência, reforça a importância da arte na tarefa de idealizar e estimular a ciência.

O fazer artístico, a história da arte e a leitura de obras são os eixos de aprendizagem sugeridos por Ana Mae. O fazer artístico (produção) permite que o aluno exercite e explore diversas formas de expressão. A análise das produções artísticas (apreciação) lembra que os objetos produzidos, alguns com fins pragmáticos e não estéticos, hoje, são objetos considerados produções artísticas, por exemplo, as esculturas pré-históricas das grandes-mães como a Vênus, de Wilendorff. O terceiro eixo, o da contextualização (reflexão), reforça o modo de compreender os períodos, objetos artísticos e modelos produtivos atuais e os historicamente registrados a serem explorados pela disciplina (BARBOSA, 1989).

Ainda sobre os objetos artísticos estudados, a cultura visual fornece uma rica gama de materiais de estudo da arte que, com base na abordagem de Hernández (2000), passa a ser considerada Artes Aplicadas, Artes Gráficas à Arte Midiática, entre outras, que demonstram sua importância e relevância no materialismo e objetividade, passando a fazer parte da disciplina. Sua contribuição histórica estabelece ligações entre o que o aluno já sabe e o pensar sobre a história, partindo do objeto de estudo presente no seu cotidiano.

Fernando Hernández (2000, p. 50) defende a inclusão do estudo da cultura visual e assinala que “a arte na educação, para a compreensão, tem como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os alunos com elas”. Cartazes publicitários, anúncios, videocliques, internet, História em Quadrinhos (HQs) e objetos populares seriam de estudo da Arte. A cultura de massa inclui, ainda, os rótulos e outdoors.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE-PR) (PARANÁ, 2008) abordam, nas quatro áreas de Arte: artes plásticas, dança, música e teatro, no Ensino Fundamental II e Médio. Incluem, ainda, Conteúdos Estruturantes, Movimentos e Períodos; Indústria Cultural que aparece no 8º ano e também no Ensino Médio, e a cultura visual. Tal abordagem favorece “o desenvolvimento de estratégias para a compreensão dos processos e significados da cultura visual” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50).

Apesar de todos esses direcionamentos da Arte se adensarem desde o final da década de 1980, é somente em 20 de dezembro de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que as mudanças curriculares na Arte aconteceram. A Arte é considerada, desde então, disciplina obrigatória da Educação Básica, incluindo, desta vez, a Educação Infantil e o antigo primário, atual Ensino Fundamental I. Duas décadas não foram suficientes nem para que as salas de aula se adaptassem à nova demanda da educação e o ensino de Arte já deixou de ser oferta obrigatória no ensino público para o Ensino Médio (BRASIL, 2016).

A partir do novo formato da Arte, como disciplina, em 1996 (BRASIL, 1996), são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 1997) que a definem como composta por quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. “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). Além disso, a denominação de “Educação Artística” é substituída por “Ensino da Arte”. O ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena e o ensino de Música passam a ser previstos em lei, cujo texto dá ênfase à sua abordagem nas aulas de Arte.

Infelizmente, num retrocesso ao Brasil colonial e dualista, a educação perde com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, publicada em Diário Oficial no dia 23 de setembro de 2016, que revoga o direito dos alunos do Ensino Médio à Arte, retirando a sua obrigatoriedade. Segundo a MP (BRASIL, 2016) § 2º, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório apenas da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Aos alunos do Ensino Médio resta o facultativo, com professores sem formação específica, bastando o “notório saber”.

Uma fala de Ana Mae Barbosa, da década de 1980, tão atual quanto assustadora, ilustra o descaso com a Arte e permite vislumbrar o fantasma da falta de educação de qualidade que, desde sempre, ronda o ensino no Brasil.

Já existe um projeto escrito que exclui as artes do currículo das escolas primárias e secundárias. Neste momento de democratização existe algum preconceito contra as artes nas escolas, [...] Esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação

brasileira. A razão explícita dada [...] é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de *conteúdos* e que arte não tem *conteúdo*. (BARBOSA, 1989, 181).

Na época, agosto de 1989, um simpósio foi planejado, demonstrando a forma dinâmica e orgânica com que os conteúdos da Arte na educação são realimentados e construídos e que estes já se demonstravam bastante esclarecidos, embora não consolidados:

[...] teorias da imagem e cognição, reforço da herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente, acesso ao código erudito que é o código dominante na nossa sociedade e na orientação da arte-educação em direção à iniciação ao design foram apresentados. (BARBOSA, 1989, p. 182).

A Arte estabelece, em suas funções pedagógicas, a crítica social e política, a interpretação do presente e imaginação da sociedade futura. A Arte é engajada e comprometida, e está a serviço da emancipação do gênero humano.

Essa posição foi defendida pelo teatro de Brecht e, no Brasil, pelo de Augusto Boal; pela poesia de Maiakovski e Pablo Neruda, e, no Brasil, pela de Ferreira Gullar e José Paulo Paes; pelo romance de Sartre e, no Brasil, pelo de Graciliano Ramos; pelo cinema de Eisenstein e Chaplin, e, no Brasil, pelo Cinema Novo; pela pintura de Picasso e, no Brasil, pela de Portinari; na música, a música popular, dos anos 60 e 70, foi de protesto político, com Edu Lobo, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, Milton Nascimento, entre outros. (CHAUI, 2000, p. 415).

A vertente social e política da Arte, como é preconizada hoje, traz em si o seu fim. Por desequilibrar “o instituído e o estabelecido, descentra formas e palavras, retirando-as do contexto costumeiro para fazer-nos conhecê-las numa outra dimensão, instituinte ou criadora” (CHAUI, 2000, p. 416). Essa característica da disciplina, reforçada pelo estímulo à inteligência emocional e racional tem incomodado. Se antes o pretexto era o de “não ter conteúdos”, agora o discurso é de que é preciso priorizar a escrita e os cálculos pela carência demonstrada em análises quantitativas da educação brasileira. A Arte incomoda.

A manutenção da disciplina de Arte tem sido uma luta constante. Por vezes, os próprios arte-educadores pensam em desistir, em face do pesado fardo que carregam. Por hora, é preciso insistir e continuar. “A arte inventa um mundo de cores, formas, volumes, massas, sons, gestos, texturas, ritmos, palavras, para nos

dar a conhecer nosso próprio mundo. Por ser expressiva, é alegórica e simbólica” (CHAUI, 2000, p. 416). É esse encantamento pelo mundo com Arte que fortalece e alimenta os arte-educadores, desde sempre.

3.3 O ensino de Arte no estado do Paraná

Até chegar à perspectiva crítica de hoje e acompanhando a educação como um todo, a Arte percorreu um longo caminho de construção histórica. A experiência, a recriação da cultura, a vivência e a problematização são perspectivas recentes. No início dos anos 90, a metodologia triangular (PARANÁ, 2008, 2010), prevista nos PCN, ainda era vista com estranheza e até repulsa, sobretudo por trazer obras de arte para dentro das salas de aula “obras de adulto”, como lembra Ana Mae Barbosa (1989).

A perspectiva experiencial apresentada pela disciplina de Arte ampliou o papel da escola de primeiras letras e operações básicas matemáticas, ressaltando processos psicológicos e sociais por meio dos conhecimentos específicos da disciplina, mas nem sempre foi assim. Essa perspectiva vem sendo ampliada e (re)construída concomitante à ação pedagógica, política e social e tem fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, cuja “relação sujeito/objeto se insere no contexto social e depende de relações mediadoras sejam por símbolos, instrumentos e outros” (PARANÁ, 2010, p. 33).

Acompanhando essa tendência encontra-se, bem recentemente, o fim do utilitarismo catequético ou técnico da Arte no Brasil. Vê-se minando conceitos doutrinadores, por vezes ufanistas ou religiosos, e ou reprodutivistas técnicos que dão lugar aos novos conceitos basilares da arte-educação, em que a individualidade e cidadania são valorizadas e que prevê:

[...] transmitir aos trabalhadores os conhecimentos clássicos, eruditos, para que eles tenham condições de elevar-se culturalmente e assim, lutar pela libertação da exploração e dominação da classe dominante. Sendo a educação entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens. (BACZINSKI et al., 2013, p. 1).

As aplicações sociais do conhecimento artístico são discussões relativamente recentes. As DCE do Paraná, hoje vigentes, buscaram “manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação” (PARANÁ, 2008, p. 19) da matriz curricular

prevista no Currículo Básico da segunda metade dos anos de 1980, fruto da abertura política, ao qual “vinculava-se o materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo” (PARANÁ, 2008, p. 19). O governo pós-ditadura, no Paraná, apresenta uma proposta que sinaliza para superação dos elementos autoritários herdados do regime militar:

A proposta para a política educacional elaborada por esse governo explicitada no documento “*Diretrizes de Governo: Política de Educação*” de 1982 fundamentou-se na concepção educacional da pedagogia histórico-crítica, refletindo sobre a sociedade como um todo articulado à educação. (BACZINSKI et al., 2013, p. 1).

Desde então, verificam-se sensíveis melhoras que aconteceram na educação, no Paraná. A metodologia triangular (BARBOSA, 1989), a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001; TEIXEIRA, 2005; OLIVEIRA, 2010) dialogam com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008). Entretanto, tais conceitos basilares têm se empalidecido, com o tempo, pelos novos direcionamentos político-educacionais: “o governo assume a pedagogia histórico-crítica como fundamentação teórica para sua política educacional, porém, não reestrutura, na prática, questões que se constituem essenciais à referida concepção teórica” (BACZINSKI et al., 2013, p. 6). É cerzindo a história da arte com a história da educação e os conceitos basilares da educação e da Arte que se pretende discutir a confusa imagem da disciplina que a tem levado ao descaso.

Descaso da sociedade e, às vezes, dos próprios docentes, sobretudo os de outras disciplinas. Como mencionado, os conceitos que embasam a prática docente em Arte são recentes e foram alavancados pela fundação de organizações que promovem eventos para a discussão da Arte-educação.

É importante que a disciplina permaneça sob os cuidados do Estado na formação integral, na Educação Básica. Por mais que lutas e pressão pública tenham auxiliado nas conquistas da disciplina, “a medida que a sociedade organizada exerceu pressões sobre o Estado, esse passa a incorporar, nos textos legais, o entendimento da criança como sujeito de direitos” (PARANÁ, 2010, p. 10). O direito de acesso à Arte para alunos da Educação Básica não está garantido, haja

vista a Medida Provisória (BRASIL, 2016) que altera a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e retira a obrigatoriedade de oferta da Arte no Ensino Médio.

3.4 Qual ensino de Arte queremos na Educação Escolar?

A arte não é neutra. Defende-se a arte não elitista, com uma visão histórica, materialista, dialética e cultural como propõe as diretrizes (PARANÁ, 2008, 2010).

Platão já dizia que a arte corrompe o cidadão sério, numa referência ao *pathos* causado pela arte. A paixão, o sentimento ou a ligação afetiva provocados pela arte, o deslumbramento e a comoção estéticos, podem sim ter uma força doutrinária, e assim foi usada por todos os povos em todos os tempos. Mas, ao contrário do que afirmava Platão, a arte deve ser para todos e a emoção, o afeto e o sentimento fazem parte das experiências humanas e devem estar presentes na escola. As experiências proporcionadas pela arte podem mediar a autonomia, a criatividade e a inventividade, sendo o oposto da visão platônica a proposta pedagógica da Arte.

Cada indivíduo singular é também produto da educação e recebe, da materialidade da ação pedagógica mediada, a formação para um desenvolvimento consciente de uma ação transformadora do meio e de si, com base numa ação teórica (SAVIANI, 2008). Ou seja, para entender as perspectivas da Arte, precisamos conhecer, além da história da Arte, abordada até aqui, a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica que serviram de base para a construção das Diretrizes da Arte (PARANÁ, 2008, 2010; BRASIL, 2013).

Das pinturas nas cavernas, as propagandas da indústria cultural, tudo passa a ser conteúdo de Arte. “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, 2008, p. 8).

O objeto histórico passa a ser objeto artístico e, portanto, objeto de estudo da Arte, adotando-se a visão de transformação pelo trabalho que, segundo Saviani (2008, p. 7), “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida [...] o trabalho educativo é o ato de produzir”. Deste modo, além de contextualizar historicamente, fazendo a interface com o hoje, aprecia-se o objeto enquanto produção humana, cultural e se reproduz um novo objeto.

A contribuição da abordagem teórica de Saviani para a Arte está em definir conceitos, como por exemplo, o trabalho sendo adaptado pedagogicamente e

contemplados na prática docente buscando uma nova organização didática que impõe adaptações docentes às linguagens subdivididas em áreas pela disciplina. “Destaca-se que o trabalho é elemento central na constituição do homem como ser social” (PARANÁ, 2010, p. 17).

Assim se encontra também o direcionamento para a Arte das teorias de Vigotski que, da mesma maneira, define trabalho: “É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas” (OLIVEIRA, 2010, p. 28). As atividades coletivas e, portanto, sociais ligadas ao trabalho, criam instrumentos e signos que são, mais que a materialidade da obra em si, os novos conteúdos de Arte.

Essas adaptações devem fundamentar-se em estudos teóricos e formação continuada. Apresentando, neste século XXI, uma nova perspectiva para tudo aquilo que já foi visto e estudado.

Na vertente da abordagem histórica e crítica da pedagogia de Saviani (2008) e da Psicologia de Vigotski (2001) defendem a necessidade do homem de produzir continuamente sua própria existência, antecipando mentalmente a finalização da ação. À antecipação mental da finalidade da ação chama-se de trabalho.

O trabalho seria, então, a “transformação da natureza no mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2008, p. 11). Também quando um trabalho de Arte é executado, este passa por todo um processo de antecipação mental: criação, intuição, transformação, uso de conhecimentos básicos, estésias prévias, entre outros mecanismos. Esse processo é denominado poética artística. A poética deve substituir a cópia nas salas de aula. A experiência em sala de aula permite comprovar que, ainda arraigados, o tecnicismo e a reprodução são os grandes atravancadores das poéticas dos alunos.

Diante disso, a escola apresenta um papel na sociedade, é um local onde as relações sociais passam a prevalecer estabelecendo o princípio do mundo da cultura, ou seja, um mundo produzido pelo homem e para o homem, onde o saber elaborado passa a predominar sobre o espontâneo e onde a neutralidade é impossível, pois não existe conhecimento desinteressado (SAVIANI, 2008). A ação do professor em sua prática deve ser consciente.

A poética e o trabalho artístico do aluno, pelo apresentado, devem superar o estigma do *belo* do século XVIII (CHAUÍ, 2000). A atitude de suspeição deve ser

estimulada nesta perspectiva, não cabendo à catequização ou tecnicismo. A dúvida, o estranhamento e a desestabilização daquilo que já se sabe fazem parte do processo de aprendizado.

Optou-se, nesta pesquisa, por uma abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na Arte, seguindo as Orientações Pedagógicas (PARANÁ, 2010) e as Diretrizes (PARANÁ, 2008). Os documentos do estado do Paraná caracterizam a educação como “um dos aspectos da cultura entendida como, a transformação que o homem opera sobre o meio e os resultados dessa transformação [...] Educar, portanto é humanizar” (PARANÁ, 2010, p. 17).

A vertente dos documentos orientadores pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski “privilegia a interação social na formação da inteligência e das características essencialmente humanas” (PARANÁ, 2010, p. 11). Vigotski considera a obra de arte como um conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas e, com base na análise desses signos, procurou-se recriar as emoções que lhes correspondem. A ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação material da forma artística que “parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica” (VIGOTSKI, 2001, p. 3).

É na possibilidade de representação mental e na mediação, que o pensamento e a linguagem através dos signos são construídos culturalmente (VIGOTSKI, 2001).

Ao se remeter aos primórdios da humanidade, quando o homem ainda não desenvolvera a escrita, mas já se utilizava de um sistema de comunicação, é possível notar que “a partir da capacidade para relacionar-se com o ausente, os homens criaram a linguagem, instituíram o trabalho e a religião” (CHAUÍ, 2012, p. 248) muito antes das palavras; “é por meio do trabalho que a humanidade produz, além de objetos, também valores, hábitos e os conhecimentos das mais diferentes áreas das ciências, as formas de expressão artística” (PARANÁ, 2010, p. 17).

A arte produzida tinha características míticas e era utilizada na produção de objetos que explicavam a relação do homem com a natureza. Costumes e crenças de hoje são reconhecíveis nos costumes e crenças do homem primitivo numa dinâmica universal simbólica cultural religiosa transcendente. “Linguagem, trabalho e religião instituíram os símbolos da organização humana do espaço e do tempo, do corpo e do espírito” (CHAUÍ, 2012, p. 248).

Desta organização e formação da consciência cabe questionar qual ensino de Arte se pretende na educação escolar, pontuando, assim, a vertente pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural e a abordagem da arte como linguagem da consciência pela experiência chamada por Vigotski de reflexo reversível. Para Vigotski, é na linguagem que se encontra a fonte do comportamento social e da consciência, sendo a própria palavra um exemplo de reflexo reversível. Reflexos reversíveis são “aqueles que se observam como reações a excitantes criados pelo próprio homem [...] é justamente essa possibilidade de reversão que está na base da determinação da consciência pela experiência social” (TEIXEIRA, 2005, p. 31).

A relação do aluno com o objeto artístico tem uma intervenção pedagógica que deve desenvolver potencialidades que possibilitem ao aluno um acesso ao saber (BUORO, 2002) e à construção consciente de sua própria história. E qual a importância de comunicar essas ideias ou sentimentos por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais para a educação e a Arte? Para a Psicologia Histórico-Cultural, a experiência social favorece a consciência que “representa a existência de uma dualidade, porque o mecanismo do comportamento social e o da consciência é o mesmo” (TEIXEIRA, 2005, p. 32). A consciência social reflete o ser social.

A produção artística expressa fenômenos humanos que começam a construir relações sociais. O ausente se objetiva pela produção humana materializando-se. “As artes, isto é, as técnicas ou artes mecânicas, nasceram inseparavelmente dessa humanização como vimos, conduziram à sacralização do mundo natural” (CHAUÍ, 2012, p. 248). Cabe à historicidade presente na disciplina garantir a interpretação racional, como prevê o materialismo histórico dialético e a psicologia histórico-cultural.

A expressão presente em objetos artísticos pré-históricos sejam pinturas, pequenas esculturas sejam objetos de adorno, permite entender os fenômenos humanos de lutas, conflitos e as próprias relações sociais. Na sacralização da arte como reflexo das relações homem-natureza,

[...] todas as atividades humanas assumissem a forma de rituais: a guerra, a semeadura e colheita, a culinária, o nascimento e a morte, a doença e a cura, a mudança das estações, o movimento dos astros, em suma todos os conhecimentos naturais eram cercados humanamente por cultos religiosos, dedicados às forças divinas que os causam. (CHAUÍ, 2012, p. 248)

Nessa linha de pensamento, Chauí (2012, p. 248, grifo nosso) esclarece, ainda, que:

Os primeiros **objetos artísticos** - estatuetas, pinturas nas cavernas, sonsobtidos por percussão - eram objetos mágicos, ou seja, não eram uma representação ou invocação aos deuses, mas a encarnação deles, pois se acreditavam que as forças divinas estavam neles. Esses primeiros objetos eram os fetiches e os artistas ou artesãos eram os feiticeiros.

O artista gozava de grande prestígio “era um mago, um artesão e um iniciado num ofício sagrado [...] sua arte por ser parte inseparável do culto e do ritual, [...] exigia a repetição ritualística e sacralizada de regas, normas e procedimentos” (CHAUÍ, 2012, p. 248). Esse paradigma da arte só irá se modificar efetivamente na Renascença, quando a arte começa a se (re) conceitualizar nos moldes conhecidos hoje e cujo fim é o belo – pintura, escultura, arquitetura, poesia, música, teatro, dança – trazem a ideia de beleza e as sete artes ou as belas artes são instituídas.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de uma formação docente que embase a história da Arte. Não há espaço, segundo a pedagogia e a psicologia adotadas pelo Estado, para professores de Arte que não façam a contextualização histórica em sua abordagem. Ainda que seja o conteúdo de pré-história, para um EI-6¹⁷, a vertente histórica deve estar presente e adaptada ao conteúdo “a concepção de infância e de desenvolvimento infantil como construção histórica foi uma das grandes contribuições dos estudos de Vigotski” (PARANÁ, 2010, p. 11).

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) trata as funções do ensino no desenvolvimento psíquico da criança e ao investigar sobre a psicologia da arte, faz uma análise de abordagens tradicionais e propõe uma corrente materialista dialética em contraponto à idealista ou materialista mecânica e, ainda, elevando a arte além dos limites estéticos, reconhece a superação material da forma artística afirmando que ela é capaz de promover novas organizações psíquicas possibilitando, assim, a elevação de indivíduo particular a gênero humano universal.

“A arte encontra-se em condições de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade” (BARROCO; SUPERTI,

¹⁷ Educação Infantil com ingresso aos 6 anos de idade.

2014, p. 23). Ainda sobre as contribuições da Arte para o desenvolvimento humano, com base na teoria histórico-cultural, Barroco e Superti (2014, p. 22) salientam:

A arte, por sua estrutura específica e condição de objeto cultural, pode trazer desenvolvimento à psique humana, pois, entre outros aspectos, possibilita a duplicação do real no âmbito intrapsíquico, ao oferecer ao fruidor a vivência, por meio indireto, sobretudo de emoções e sentimentos não cotidianos.

3.5 Arte e arte para pessoas com deficiência

Ao congregar as palavras arte, educação e deficiência, no Brasil, é necessário remeter-se historicamente aos Liceus de Artes e Ofícios que, inicialmente, recebiam o nome de Sociedade Propagadora da Instrução Popular e destinavam-se a formação de mão de obra especializada para a indústria, no século XIX. Era onde órfãos e deficientes aprendiam um ofício para se livrarem de vícios e desvios de caráter, segundo o pensamento da época. “Claramente, nota-se o tom assistencialista que impregnava a política de educação” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 4). Crianças e adolescentes trabalhavam pesado em fundições como se pode observar na Figura 1, que traz a reprodução da imagem do painel do acervo permanente da Pinacoteca de São Paulo (PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016). Deste modo, percebe-se que a pessoa com deficiência foi integrada à sociedade para fins lucrativos e sem a finalidade de uma educação de formal.

Figura 1 - Oficinas do Liceu na Rua Cantareira, 1910



Fonte: Arquivo pessoal da Autora; reprodução de painel do acervo permanente da Pinacoteca de São Paulo.

Outra vertente, no Brasil, da interface arte, educação e deficiência, segundo Reily (2010), foi, alguns anos mais tarde, o pioneirismo de Helena Antipoff e Noêmia Varela, ligadas ao movimento das Escolas de Arte do Brasil, em 1930. Antipoff e Varela incentivaram atividades ligadas à arte-educação para pessoas com deficiência. Embora existam poucos registros e divulgação, naquele momento, a arte fazia parte do currículo da educação especial. Helena Antipoff foi pioneira ao tentar assegurar o conteúdo de Arte no currículo da educação especial:

[...] fundou o Instituto Pestalozzi que seria o primeiro passo para o atendimento educacional formal ao deficiente mental no país [...] Devido a precariedade dos registros e divulgação das atividades profissionais nesta área, muitas experiências bem sucedidas de arte-educação para pessoas com deficiência intelectual não foram amplamente divulgadas. (REILY, 2010, p. 89).

Contudo, Reily (2010, p. 90) também assevera que “muitos dos programas de arte desenvolvidos em contextos institucionais sofrem de um viés terapêutico [...] muitas vezes a arte trabalha com um braço da terapia ocupacional”.

Além do viés terapêutico assumido pela arte no atendimento a pessoas com deficiência, também foram localizados estudos que tratam da arte como forma de ressocialização e, até mesmo, inclusão social, não sendo de fato a Arte, tratada como disciplina curricular no atendimento específico de pessoas com deficiência. De fato, com as políticas de inclusão, na década de 1990, houve uma interlocução da educação inclusiva e a arte, compreendida como um trabalho terapêutico (FREITAS; PEREIRA, 2007). As atividades artísticas possibilitam que pessoas com deficiência tenham acesso à cultura, bem como, à prática de atividades ligadas à cultura, dando visibilidade e representatividade aos deficientes por intermédio da arte.

Atualmente, um número cada vez maior de portadores com necessidades especiais está envolvido em atividades artísticas, em todas as áreas: cinema, teatro, música, dança, entre outras. Mais do que dar conta de aspectos da inclusão social é uma maneira de inserir no cotidiano questões de cidadania, voltada para a busca de conhecimento mútuo, onde o outro se torne visível. Esta visibilidade dá representatividade social. A educação inclusiva só tem sentido se tiver projeção na estrutura social, integrando discursos que vão além do âmbito educacional. (FREITAS; PEREIRA, 2007, p. 11).

Nessa linha de reflexões, Reily (2010) destaca a questão da formação de professores de Arte para atuar com alunos no contexto da diversidade.

A questão é abordada por muitos pesquisadores, à medida que constatarem o despreparo tanto dos professores especializados em educação especial para trabalhar com arte na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, quanto dos professores com licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Visuais para atuar com alunos com deficiências. (REILY, 2010, p. 92).

Reily (2012, p. 98) alerta sobre a necessidade de se ter

[...] subsídios para trabalhar os conteúdos da arte no atendimento de alunos deficientes. Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva estão em construção, já que grande parte dos conhecimentos específicos sobre recursos e metodologias de trabalho em arte com alunos com deficiência foi constituída nos contextos da educação especial com populações homogêneas.

Reily (2010) registra a demora com que a área acadêmica tem respondido e se adaptado a essa não tão nova demanda. A demanda para a Arte, em salas de educação formal inclusiva, com alunos heterogêneos, deficientes e não deficientes.

Além de haver pouca produção, as licenciaturas ligadas à Arte parecem não acenar com a possibilidade de inclusão em seus currículos da educação especial, em face da realidade que este professor encontrará na docência com alunos com deficiência. O resultado é que acaba sob responsabilidade do professor aperfeiçoar-se, buscando uma formação complementar ou, simplesmente, não contemplar o ensino como deveria ser.

[...] oferecer a formação necessária para responder às novas demandas. [...] Muitos cursos de licenciatura em Educação Artística ou em Ensino de Arte ainda não contemplaram explicitamente na sua grade curricular a realidade que os futuros professores de arte enfrentarão [...] Esta situação precisa mudar, no sentido de promover um ajuste imediato nos programas de formação de professores especialistas para considerar a realidade da escola inclusiva [...] Esperamos que a produção brasileira possa ser considerada como subsídio para o ensino de arte na escola, dada a seriedade dos trabalhos realizados. (REILY, 2010, p. 98-99).

Nestes últimos anos, publicações e discussões sobre a arte e a pessoa deficiente começam a surgir “as poucas publicações não correspondem ao número de profissionais que têm desenvolvido trabalhos no campo da arte para o público da educação especial [...] há trabalhos pioneiros sobre arte-educação pensada para alunos com deficiência” (REILY, 2010, p. 88).

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento do indivíduo a partir das relações humanas. Góes (2013, p. 76) explica que:

[...] as formas de agir e pensar não se estabelecem por um processo de contato direto entre o indivíduo e o mundo, mas pela mediação social (das outras pessoas, dos signos, dos saberes, das crenças, dos valores, dos objetos e ambientes que fazem parte da cultura).

À vista do exposto, o presente estudo intenciona somar na produção científica discussões sobre Arte, deficiência e formação docente. Assim, elencou-se como problema de pesquisa: Como ocorre o ensino de Arte, da educação básica à formação docente, para professoras com deficiência?

Como objetivo geral deste estudo, propôs-se analisar o ensino de Arte da Educação Básica à formação docente das professoras com deficiência, especificamente objetivando: 1. Analisar o ensino de arte na educação básica; 2. Analisar o ensino de arte na formação docente; 3. Analisar o ensino de arte na

prática docente. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os professores com deficiência do município, identificados por meio dos dados do censo educacional.

Considerando a abordagem dos conhecimentos científicos produzidos, essencial para a construção de uma pesquisa. A seguir, apresenta-se a produção acadêmica na interface: Arte, professor deficiente e prática docente. Esse levantamento da produção justifica a realização deste estudo em razão da escassez de trabalhos realizados com essa temática.

4 A INTERFACE ENSINO DE ARTE, PROFESSOR DEFICIENTE E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

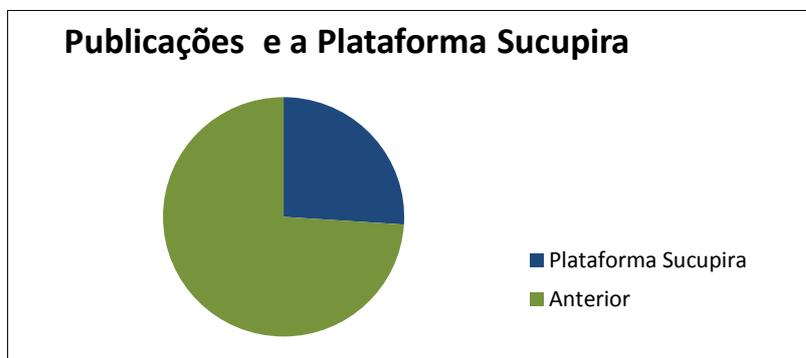
Este capítulo traz o levantamento de publicações científicas, teses e dissertações, sobre prática docente, professores com deficiência e Arte. Para tal, realizou-se uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os descritores utilizados como buscadores das publicações científicas no banco de teses e dissertações da Capes foram: “arte deficiência”, “arte educação especial”, “artes educação especial”, “artes inclusão”, “arte inclusão”, “ensino de arte deficiência”, “ensino de arte inclusão”, “ensino de arte educação especial”, “professor arte”, “docente arte”, “professores com deficiências”, “professor com deficiência”, “professores com deficiência”, “professor com necessidades educacionais especiais”, “professor inclusão”, “professores inclusão”, “trajetória arte”, “trajetórias arte” e “trajetórias artes”.

Para a catalogação da produção adaptou-se a planilha Excel, de acordo com as orientações de Hayashi (2013) e Silva, Hayashi e Hayashi (2011)", possibilitando a verificação das variáveis: termo de busca, número de títulos publicados por termo de busca, título, autor, gênero do autor, orientador, gênero do orientador, palavras-chave, resumo, ano, tipologia do documento (dissertação ou tese), instituição de ensino superior (IES), região do país, programa de pós-graduação e agência financiadora.

Inicialmente, foi realizado um estudo quantitativo de produções acadêmicas que, mediante preenchimento do protocolo de pesquisa, forneceram dados panorâmicos das IES, produção acadêmica e o Brasil na visibilidade de práticas docentes em Arte dos professores com deficiência como será mostrado no decorrer do capítulo. A busca de tais publicações intencionou identificar e fornecer informações necessárias para conhecimento desta pesquisa e pesquisas futuras que tratem de prática docente, professor com deficiência e Arte.

Das 73 produções científicas encontradas a partir dos descritores, 54 trabalhos são anteriores à Plataforma Sucupira; além disso, nem todos possuem uma versão digital disponível. Destes 54, anteriores à Plataforma, apenas nove produções referem-se a professores com deficiência, arte e ou prática docente.

Gráfico 1 - Publicações de produção acadêmica de 1999 a 2016



Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

Como demonstra o Gráfico 1, mais de 70/% da produção científica encontrada para análise dos documentos são anteriores à Plataforma Sucupira. Assim sendo, os trabalhos publicados anteriores à criação da referida Plataforma – de 1999 a 2013 – foram pesquisados nas respectivas bibliotecas de suas IES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O trabalho mais antigo encontrado data de 1999, da Universidade Federal do Espírito Santo e trata da interface entre arte e inclusão. A mais recente produção científica encontrada é de fevereiro de 2016, uma dissertação da Universidade da Região de Joinville (SC), cujo tema “Os Desafios do Trabalho Docente pela Voz de Professores com Deficiência” congrega com o tema desta pesquisa.

No tocante ao volume da produção acadêmica, registrada nestas três décadas, o Gráfico 2, a seguir, ilustra os dados encontrados.

Gráfico 2 - Produção acadêmica de 1999 a 2016



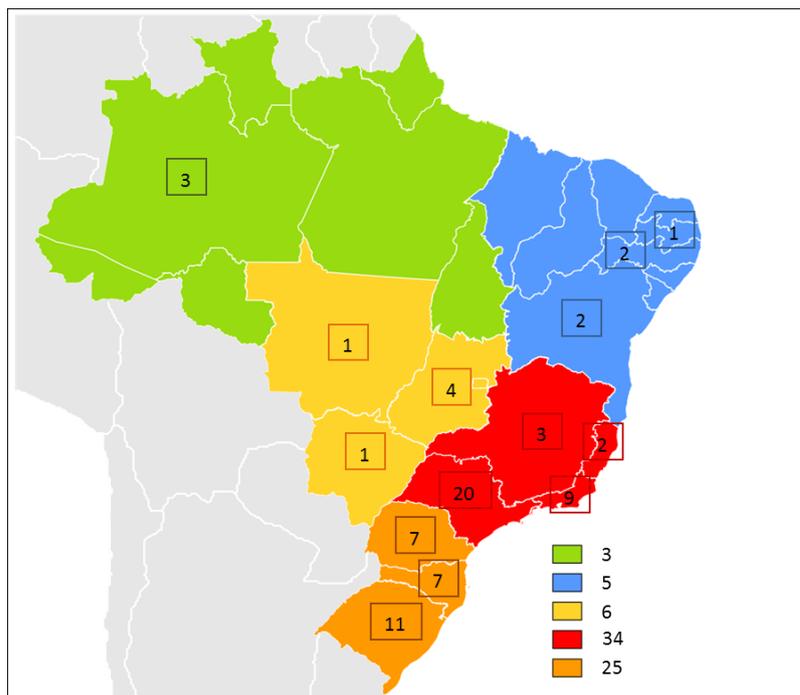
Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

A produção acadêmica oscila desde a primeira produção, porém, mantém, em linhas gerais, um crescimento até 2013, quando diminui para duas produções em 2014, esboçando reação em 2015. Neste ano vigente (2016), durante o desenvolvimento da pesquisa, registrou-se apenas uma produção.

O resultado da análise dos documentos demonstrou que, excluindo os trabalhos repetidos e as palavras-chave que não existem publicações, 73 publicações entre 1999 e 2016 foram encontradas, das quais apenas 13 interligam as temáticas e a interface prática docente, professor com deficiência e arte. Não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse a interface das três temáticas juntas, Arte e docência por professores com necessidades especiais, deficiência.

Verificou-se, portanto, um número ínfimo de produções registradas sobre as temáticas pesquisadas, predominando produções da região Sudeste (34), seguida da região Sul (25) e Centro-Oeste, Nordeste e Norte, respectivamente com 6, 5 e 3 produções. Os estados onde as produções foram realizadas estão indicados, a seguir, no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Produções acadêmicas por região e estado



Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

De acordo com os dados expressos no Gráfico 3, os estados de maior produção científica foram São Paulo seguido por Rio Grande do Sul. Na região Norte foram identificadas três produções, todas elas dissertações da Universidade Federal do Amazonas. No Nordeste, as cinco dissertações foram defendidas em Universidades Federais, como mostra o referido gráfico. Do Centro Oeste são três produções acadêmicas da Pontifícia Universidade Católica e uma da Universidade Federal de Goiás, uma da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e uma da Universidade Federal do Mato Grosso.

As teses e dissertações localizadas encontram-se distribuídas por 49 IES, como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição das produções acadêmicas por IES

	IES	Nº	Nível
1	Universidade Federal do Rio de Janeiro	3	Doutorados
2	Universidade Federal do Amazonas	3	Mestrados
3	Universidade Federal de Santa Maria	3	Mestrados
4	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	3	Mestrados
5	Universidade Presbiteriana Mackenzie	3	Mestrados
6	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho / Pres.Prud.	3	Mestrados

7	Universidade do Estado de Santa Catarina	2	Mestrados
8	Universidade Federal da Bahia	2	Mestrados
9	Universidade Federal de Juiz de Fora	2	Mestrados
10	Universidade Federal de Pernambuco	2	Mestrados
11	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2	Mestrados
12	Universidade Federal do Espírito Santo	2	Mestrados
13	Universidade Metodista de São Paulo	2	Mestrados
14	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2	Mestrados
15	Universidade Regional de Blumenau	1	Mestrado
16	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	Mestrado
17	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	Mestrado
18	Universidade Estadual De Campinas	1	Mestrado
19	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1	Mestrado
20	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1	Mestrado
21	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1	Mestrado
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1	Doutorado
22	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1	Mestrado
23	Universidade Braz Cubas	1	Mestrado
24	Universidade da Região de Joinville	1	Mestrado
25	Universidade de Mogi das Cruzes	1	Doutorado
26	Universidade de São Paulo	1	Mestrado
27	Universidade de Taubaté	1	Mestrado
28	Universidade do Estado de Santa Catarina	1	Mestrado
29	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	Mestrado
30	Universidade do Vale do Itajaí	1	Mestrado
31	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho	1	Doutorado
32	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	1	Mestrado
33	Universidade Estadual de Campinas	1	Doutorado
	Universidade Estadual de Campinas	1	Mestrado
34	Universidade Estadual de Maringá	1	Mestrado
35	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1	Mestrado
36	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	1	Mestrado
37	Universidade Federal de Goiás	1	Mestrado
38	Universidade Federal de Mato Grosso	1	Mestrado
39	Universidade Federal de Pelotas	1	Mestrado
	Universidade Federal de Pelotas	1	Doutorado

40	Universidade Federal de Santa Catarina	1	Mestrado
41	Universidade Federal de Uberlândia	1	Mestrado
42	Universidade Federal do Paraná	1	Mestrado
43	Universidade Tuiuti do Paraná	1	Mestrado
44	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	1	Mestrado Profissional
45	Universidade do Grande Rio - Prof José De Souza Herdy	1	Mestrado Profissional
46	Centro Universitário Plínio Leite	1	Mestrado Profissional
47	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	Mestrado Profissional
48	Universidade Severino Sombra	2	Mestrado Profissional
49	Centro Universitário Metodista IPA	1	Mestrado Profissional

Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD da CAPES.

Cabe ressaltar que, a seguir, serão identificadas a produção acadêmica encontrada e as IES. O documento publicado em 15 de abril de 2013 para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3, informa que as IES se distribuem pelo Brasil como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - IES brasileiras por região

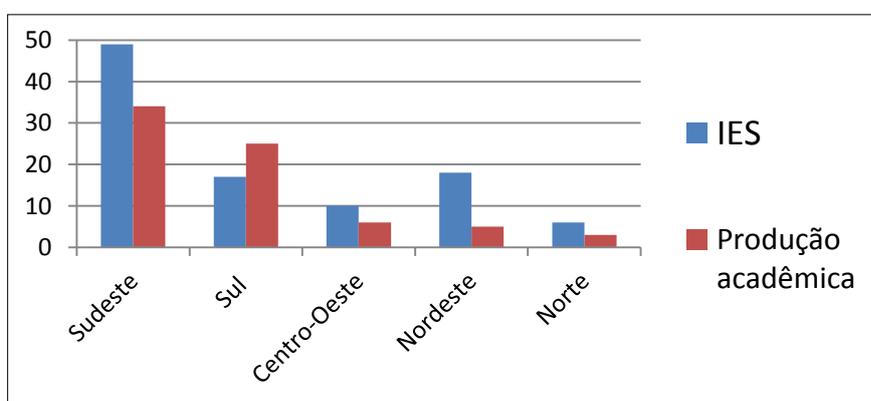


Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD da Capes e Censo da Educação Superior 2011 (BRASIL, 2011).

O documento supramencionado traz informações estatísticas referentes ao Censo da Educação Superior 2011, além de análise de estudos e pesquisas sobre a

oferta e qualidade da Educação Superior brasileira. Ao se cruzar os dados expressos no Gráfico 4, com as informações do Gráfico 3 referentes às produções acadêmicas por região, é possível perceber, como ilustra o Gráfico 5, que para 49% das IES da região Sudeste correspondem 46% da produção acadêmica. O Sul, com 17% das IES, aparece com 34% da produção acadêmica pesquisada; seguido do Centro-Oeste com 8% de produção acadêmica para 10% das IES do país; o Nordeste com 6% de produção acadêmica para 18% das IES; e a região Norte com 4% de produção acadêmica para 6% de IES.

Gráfico 5 - Cruzamento de dados das IES e produção acadêmica por região



Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD da Capes e Censo da Educação Superior 2011 (BRASIL, 2011).

Como se pode observar, no cruzamento de dados referente ao número de instituições e à produção acadêmica de cada região, como mostra o Gráfico 5, a região Sul destaca-se em produção acadêmica nesta análise, sendo a única a superar em número de pesquisas científicas produzidas em relação ao número de IES. O cruzamento de dados revelou, também, que a região Nordeste tem 1% a mais de IES que a região Sul e conta com somente cinco produções acadêmicas, ao passo que a região Sul registra 25 produções.

A maioria das produções encontradas é constituída por dissertações, como expressa o Gráfico 6, referente aos tipos de publicações localizadas.

Gráfico 6 - Tipos de publicação

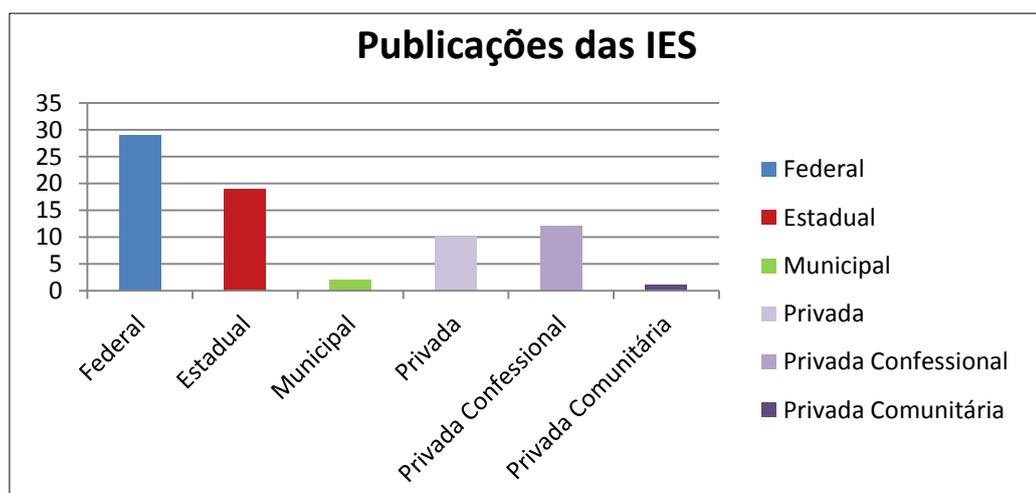


Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

Na busca à BDTD, foi localizado um total de 58 dissertações, das quais 11 abordam o tema professores com deficiência. Das sete dissertações de mestrado profissional identificadas, apenas duas tratam da temática investigada. E, em relação às teses, apenas oito foram publicadas neste período, porém nenhuma trata da temática professor com deficiência.

O protocolo utilizado para análise dos dados também permitiu observar a natureza e o fomento das IES, além de onde foram produzidas as publicações científicas. O Gráfico 7, a seguir, mostra que 50 das 73 publicações são de instituições públicas e as 23 demais instituições privadas encontram-se subdivididas em: privada, privada confessional e privada comunitária.

Gráfico 7 - Administração das Instituições de Ensino Superior das publicações

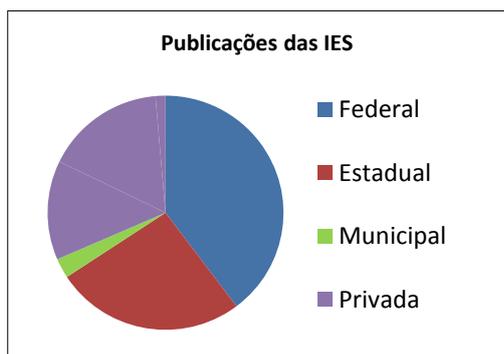


Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

Cruzando os dados das publicações das IES e das categorias administrativas obtém-se a informação de que a maioria (88%) das categorias de IES são

registradas como instituições privadas, como revela o Gráfico 9. O número de publicações em relação ao número de instituições demonstra, porém, que as IES públicas possuem um volume maior de publicações, ou seja, mais de dois terços das publicações são de IES públicas, como indica o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Publicações de acordo com IES



Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

Gráfico 9 - IES e categoria administrativa



Fonte: Brasil (2011).

Vale ressaltar, ainda, que as IES de categoria privada, que totalizam 88%, são responsáveis por 31% da produção científica no período analisado; ao passo que os 12% das instituições públicas produziram 68% das pesquisas científicas.

4.1 Publicações acadêmicas

A Tabela 1, a seguir, expressa os descritores de busca utilizados. Além dos descritores, consta o número de publicações e se estão ou não presentes na

Plataforma Sucupira. Apenas 26,9% das publicações encontradas eram posteriores à Plataforma Sucupira. Vale salientar que a referida plataforma permitiu otimizar a identificação da produção acadêmica. Das pesquisas que tratam de Arte, professor com deficiência e docência, apenas cinco estavam na Plataforma, as demais foram localizadas nas bibliotecas das IES onde a pesquisa foi desenvolvida, na BDTD da Capes e, ainda, mediante contato com os pesquisadores via e-mail.

Tabela 1 - Publicações por descritor

DESCRITORES	Nº	REPETIÇÕES	PLATAFORMA SUCUPIRA	
			SIM	NÃO
Arte deficiência	4		2	2
Arte educação especial	1		1	
Artes educação especial	0			
Arte inclusão	8		2	6
Artes inclusão	4		3	1
Docente arte	2			2
Ensino de arte deficiência	1	1	1	
Ensino de arte educação especial	0			
Ensino de arte inclusão	0			
Professor arte	6			6
Professor com deficiência	4	1	2	2
Professores com deficiência	8	3	3	5
Professores com deficiências	2			2
Professor com necessidades educacionais especiais	0			
Professores com necessidades educacionais especiais	0			
Professor inclusão	8			8
Professores inclusão	29		7	22
Professores com necessidades educacionais especiais	0			
Professor com necessidades educacionais especiais	0			
Trajetória arte	0			
Trajetória artes	1			1
Trajetórias arte	0			
Total de publicações	78	5	21	57

Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD da Capes.

Não foram encontradas publicações relacionadas aos descritores “professor com necessidades educacionais especiais”, “professores com necessidades educacionais especiais”, “trajetórias arte”, “artes educação especial”, “ensino de arte educação especial”, “ensino de arte inclusão”, “professor com necessidades

educacionais especiais”, “professores com necessidades educacionais especiais” e “trajetória arte”.

4.1.1 Publicações acadêmicas por assunto

Os títulos e resumos das 73 publicações acadêmicas pesquisadas encontradas foram analisados e registrados por assunto e encontram-se expostos, a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 - Publicações por assunto

DESCRITOR	TÍTULO	ASSUNTO
Arte deficiência	Lygia Clark - Uma experiência de arte na vida de jovens cegos	A arte e jovens cegos
	Olhar de quem atua: diálogos entre ensino de arte e educação inclusiva	Arte e uma proposta de educação inclusiva
	Apagamentos retratos da privação	A situação contemporânea dos portadores de deficiência participação, reflexões e posicionamentos do público.
	O Diálogo com o Bairro: o Encontro com o Criativo. Uma Intervenção em Arte-Terapia	Intervenção em Arte-Terapia
Arte educação especial	Processos de criação em Artes Visuais	Processos de criação com jovens deficientes
Arte inclusão	Educação musical inclusiva – um estudo dos dados do projeto arte inclusão, do Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França (CEPABF)	Estudo de dados de um projeto de arte e inclusão
	Meninos de Fibra: um estudo da arte como elemento na formação psicossocial do grupo de tecelagem do Orfanato Cristo Rei	Arte como elemento na formação psicossocial
	O Artista com deficiência no Brasil: Arte, Inclusão Social e Campo Artístico	Artista com deficiência no Brasil
	Vivendo e aprendendo a brincar: a ludicidade e a arte no trabalho de ONG, um caminho para a inclusão social?	Ludicidade e a arte no trabalho de ONG
	As aprendizagens do público com deficiência visual: uma experiência de diálogo com a arte contemporânea	Deficiência visual

	Tecendo Olhares do ser negro: a dinâmica ensino da arte na produção de espaços de pertencimento de afrodescendentes	Ensino da arte e pertencimento de afrodescendentes
	Arte e inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II	Inclusão de alunos com deficiência
	O ensino de arte visual para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências	Ensino de Arte Visual para alunos cegos
Artes inclusão	Envelhecimento e perspectivas sociológicas de inclusão pelo viés da arte: um estudo no centro de produção artístico-cultural da pessoa Idosa no município de João Pessoa	Estudo no Centro da Pessoa Idosa no município de João Pessoa
	Sala Ambiente de Artes para alunos surdos – uma proposta de inclusão e sustentabilidade	Sala Ambiente de Artes para alunos surdos
	Programa Mais Educação em Escolas Públicas Municipais de Alta Floresta-MT: uma análise de Educação em Ciências	Análise de Educação em Ciências no Programa Mais Educação
	O ensino de artes nas escolas municipais de Manaus/AM e os aspectos históricos, políticos e educacionais: contextos e perspectivas em tempos de inclusão	O ensino de artes nas escolas municipais de Manaus
Docente arte	Formação docente e autorreflexão: práticas pedagógicas coletivas de si na escola	Formação docente e práticas pedagógicas coletivas
	Formação docente em Artes Visuais na contemporaneidade: mediação, análise crítica e processos emancipatórios	Formação docente em Artes Visuais
Professor arte	O Nacionalismo em Theodoro Braga: posturas e inquietações na construção de uma arte brasileira	Construção de uma arte brasileira
	Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de Arte em um paradigma educacional emergente	Formação dos professores de ensino de Arte
	Em foco: professores de Artes e suas experiências com os materiais educativos - Lá vai Maria, Bem-vindo, professor! arte br	Professores de Artes e materiais educativos
	A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de arte das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas de Pernambuco	Saberes dos professores de Arte de Pernambuco

	O curso de licenciatura plena parcelada em pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de arte na educação infantil	Pedagogia, ensino de arte e educação infantil
	Aprendizagem obscura: fragmentos arranjados por proposições artísticas	Aprendizagem e proposições artísticas
Professor com deficiência	Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares	Trajetórias de professores com deficiência física no ensino superior
	A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática	Professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática
	Os desafios do Trabalho docente pela voz de professores com deficiência	A docência de professores com deficiência
Professores com deficiência	Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão	Subjetivação de professores com deficiência
	Formação e Práxis do Educador Cego ou com Baixa Visão de Manaus	Formação e práxis do educador cego ou com baixa visão de Manaus
	A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores	Professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos
	Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias	Professores com deficiência no município de Vitória
	Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na Academia	Professores universitários com deficiência
Professores com deficiências	A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana	Trajetória profissional de professores com deficiência atuantes
	Faces e contrafaces dos educadores com deficiência	Educadores com deficiência
Professor inclusão	Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção	Inclusão escolar
	Formação contínua de professores: algumas necessidades decorrentes da inclusão	Formação continuada
	Perspectivas para a prática pedagógica: o portal do professor e a inclusão escolar	O portal do professor e a inclusão escolar
	Experiências didático-metodológicas de professores de comum/regular com alunos	Experiências de um professor comum

	Cidade um computador por aluno - uca total: uma totalidade inclusiva em discussão	Um computador por aluno uma totalidade inclusiva
	Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física	Intervenção pedagógica com professora com aluno deficiente
	Ambiente virtual para auxiliar surdos na construção de frases com diferentes tempos verbais	Ambiente virtual para auxiliar surdos
	Práticas inclusivas na escola: O que os alunos têm a dizer sobre isso?	Práticas inclusivas na escola
Professores inclusão	A produção de sentidos sobre a educação especial: reflexos na sua área de atuação	Educação especial
	Um estudo de princípios norteadores para a formação continuada de educadores que atuam na profissionalização das pessoas com deficiência visual	Formação continuada
	Educação especial: oficina de capacitação para professores de matemática na área da deficiência visual	Capacitação para professores de matemática na área da deficiência visual
	A instituição apaeano no cenário da educação inclusiva	Instituição apaeano e educação inclusiva
	Educação inclusiva: uma "escuta" dos professores surdos	Professores surdos
	Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise	Inclusão escolar
	A Inclusão Digital sob o Prisma da Construção do Conhecimento: a Contribuição da Professora Assistente	Inclusão Digital
	Professoras de uma escola inclusiva? Um estudo da relação entre a concepção de pessoa e a postura tolerante	Escola inclusiva
	Diversidade: concepções e práticas na/da educação infantil desveladas através do trabalho com livros de literatura	Educação infantil
	Formação de professores: a visão do educador acerca da inclusão de alunos deficientes de 5 ^a a 8 ^a Série e do ensino médio de Santa Fé do Sul/SP	Formação de professores
	Percepção e cegueira: a história de vida de uma professora universitária	História de vida de uma professora universitária

	Inclusão escolar e neoliberalismo: contradições e desafios nas políticas de formação de professores para a educação básica	Inclusão escolar e neoliberalismo
	Trajetória de estudos de uma professora para compreender a produção do ideário de inclusão em um modelo social excludente	Estudos da produção do ideário de inclusão em um modelo social excludente
	Trilha de lobos nos platôs de Goiás: a singularidade dos estudantes do curso de licenciatura em geografia do sistema universidade aberta do Brasil	Estudantes do curso de licenciatura em geografia
	A geometria dinâmica como instrumento na formação do professor de matemática: uma experiência no Colégio Santo Inácio	Geometria
	Práticas Sociais e Matemática: uma proposta transdisciplinar em uma escola rural de Paty do Alferes	Práticas Sociais e Matemática
	Inclusão escolar: deficiência intelectual e as práticas pedagógicas de educação física das APAEs de Curitiba	Inclusão escolar
	Educação inclusiva em cursos de licenciatura: um estudo sobre possibilidades e limitações da Educação a Distância (EaD) para a formação de professores.	Educação inclusiva e EAD
	Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais	Formação de professores
	Formação do professor para a Pedagogia Hospitalar na perspectiva da educação inclusiva na Rede Municipal de Goiânia	Formação do professor para a Pedagogia Hospitalar
	Formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com deficiência: caminhos trilhados por professoras dos anos iniciais	Formação de professores e inclusão
	Tempo, memórias e saberes histórias de professores e suas tecnologias.	Professores e suas tecnologias
	Para além da inclusão: a superação do conflito epistemológico entre o racionalismo e o antirracionalismo como um pressuposto para a humanização na formação de professores	Formação de professores

	Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP	Formação continuada e inclusão
	Formação continuada em educação física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores	Inclusão de alunos com deficiência
	Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no estado do Paraná	Inclusão digital
	Programa acessa escola: sua utilização na prática docente	Inclusão digital
	Estigma e atitudes frente à deficiência intelectual: estudo piloto sobre a visão de professores da região metropolitana de São Paulo	Atitudes frente à deficiência intelectual
	Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão	Formação continuada em educação física e inclusão
Trajetória artes	A modernidade na escultura rio-grandense: Vasco Prado, um estudo de caso	Modernidade da escultura: estudo de caso

Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD da Capes.

Com o descritor “arte deficiência” foram encontradas quatro publicações que tratam de experiência de arte na vida de jovens cegos (NOGUEIRA, 2011), da arte e educação inclusiva (FARCETTA, 2013), da situação contemporânea de pessoas com deficiência (MYCZKOWSKI, 2015) e da Intervenção em Arte-Terapia (CHIESA, 2003).

O descritor “arte educação especial” revelou apenas uma publicação, que trata de processos de criação de arte com jovens deficientes (SOARES, 2013).

Com “arte inclusão” foram identificados oito trabalhos: estudo de dados do projeto de educação musical e inclusão (DROGOMIRECKI, 2010); estudo da arte como elemento na formação psicossocial (CIRILO, 1999); artista com deficiência no Brasil (SOMERA, 2008); ludicidade e a arte no trabalho de ONGs (ALBUQUERQUE, 2007); experiência com público com deficiência visual (KIRST, 2010); ensino da arte e pertencimento de afrodescendentes (MOURA, 2009); ensino da Arte e inclusão (GROSS, 2015); e ensino de arte visual para alunos cegos (AGUENA, 2015).

Para o descritor “artes inclusão” foram encontradas quatro pesquisas: um estudo no Centro de produção Artístico-Cultural da pessoa Idosa no município de João Pessoa (CAROLINO, 2011); Sala Ambiente de Artes para alunos surdos (GOUVEA, 2013); análise de Educação em Ciências no Programa Mais Educação (MACHADO, 2013) e o ensino de Artes nas escolas municipais de Manaus (SOUSA, 2013).

Para “docente arte” duas pesquisas aparecem: formação docente e práticas pedagógicas coletivas (ZAMPERETTI, 2012) e Formação docente em Artes Visuais (HEIDTMANN, 2008). Para “professor arte”, foram seis publicações, a saber: arte brasileira (COELHO, 2009); formação dos professores de ensino de Arte (SAMWAYS, 2002); professores de Artes e materiais educativos (FABRO, 2007); saberes dos professores de Arte de Pernambuco (SILVA, 2007); pedagogia, ensino de arte e educação infantil e aprendizagem (CARBOGIM, 2011); e proposições artísticas (ZAMPERETTI, 2012).

Para os descritores “professor com deficiência” foram localizados quatro trabalhos, sendo um deles em duplicidade, portanto, segue a descrição de apenas três: trajetórias de professores com deficiência física no ensino superior (BARBOSA, 2009); práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em Matemática (GONÇALVEZ, 2013); e os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência (THOMAZ, 2016).

Os descritores “professores com deficiência” e “professores com deficiências” somaram dez publicações, das quais três estavam repetidas, totalizando sete produções referentes a: processos de subjetivação de professores com deficiência (MENEGHELLI JUNIOR, 2012); Formação e práxis do educador cego ou com baixa visão de Manaus (LEMOS, 2008); professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos (BRANDO, 2011); professores com deficiência no município de Vitória (SANTOS, 2013); percepção de professores universitários com deficiência sobre o processo de inclusão na academia (SOUZA, 2015); trajetória profissional de professores com deficiência em Curitiba (KLAUMANN, 2009); e faces e contrafaces dos educadores com deficiência (BARROS, 2003).

Para “trajetória artes” foi encontrado um trabalho publicado sobre um estudo de caso – escultura moderna (ALMEIDA, 2002).

Finalizando, os descritores “professor inclusão” e sua variação “professores inclusão” somaram 37 publicações que, pelo volume, encontram-se descritas, a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 - Publicações com o descritor “professor inclusão” e suas variações

Nº	AUTOR E ANO	TEMA ABORDADO
1	LIMA, 2003	Inclusão escolar
2	IVANOVIC, 2005	Formação contínua
3	TINTI, 2011	Portal do professor e a inclusão escolar
4	SANTANA, 2006	Experiências de um professor comum
5	SCHNEIDER, 2012	Um computador por aluno uma totalidade inclusiva
6	MELLO, 2003	Intervenção pedagógica com aluno deficiente
7	FERNANDES, 2012	Ambiente virtual para auxiliar surdos
8	MAIOLA, 2009	Inclusão na escola
9	MENEZES, 2005	Produção de sentidos sobre a educação especial
10	HERNANDEZ, 2005	Formação continuada
11	MARTINS, 2013	Capacitação para professores de matemática na área da deficiência visual
12	PADILHA, 2003	Instituição apaeana e educação inclusiva
13	RECHICO, 2003	Professores surdos
14	BASTOS, 2003	Inclusão escolar
15	PEREIRA, 2004	Inclusão digital
16	KOFF, 2004	Escola inclusiva
17	NEVES, 2005	Educação infantil
18	RODRIGUES, 2004	Formação de professores
19	VARGAS, 2006	História de vida de uma professora universitária
20	CAETANO, 2006	Inclusão escolar e neoliberalismo
21	SANTOS, 2008	Inclusão em um modelo social excludente
22	BASTOS, 2011	Licenciatura em Geografia do sistema Universidade Aberta do Brasil
23	COUTO, 2011	Geometria
24	GRIJÓ, 2011	Práticas Sociais e Matemática
25	SIMÃO, 2012	Inclusão escolar
26	SILVA, 2003	Educação inclusiva e EaD
27	SILVA, 2008	Formação de professores
28	SANTOS, 2012	Formação do professor para a Pedagogia Hospitalar
29	VARGAS, 2012	Formação de professores e inclusão
30	RODRIGUES, 2012	Professores e suas tecnologias
31	SCHERER, 2012	Formação de professores
32	GAKIYA, 2012	Formação continuada e inclusão
33	TEBALDI, 2014	Inclusão de alunos com deficiência
34	PIN, 2014	Inclusão de aluno com deficiência
35	MONTEIRO, 2015	Atitudes frente à deficiência intelectual
36	CINTRA, 2015	Inclusão digital
37	FIGUEIREDO, 2015	Formação continuada em educação física e inclusão

Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

A análise dos descritores e dos assuntos e temas abordados nas produções científicas permitiu verificar a quantidade de publicações, por assunto, pesquisadas, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Quantidade de publicações por assunto

	Assunto	Nº de publicações
1	Formação docente	14
2	Professores com deficiência	12
3	Inclusão	12
4	Arte e deficientes / inclusão	6
5	Arte e educação infantil	2
6	Arte e docência	3
7	Arte e outros	7
8	Pessoa com deficiência	2
9	Inclusão digital	4
10	Outros	11

Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

Com base nos dados apresentados no Quadro 4, pode-se afirmar que, dos temas que aparecem na pesquisa, o assunto mais recorrente é “formação docente” com 14 publicações, seguido de “professor com deficiência” e “inclusão” que apresentaram 12 publicações cada. “Arte” é um assunto que soma 18 publicações sendo apenas seis de “arte e deficiência ou inclusão” e três de “arte e docência”.

Na análise dos trabalhos encontrados, verificou-se que apenas 13 estudos apresentaram proximidade com a temática pesquisada. O Quadro 5, a seguir, ilustra esses trabalhos – título, autor e ano de publicação – que apresentam a interface entre prática docente, professor com deficiência e arte.

Quadro 5 - Publicações que apresentam a interface: prática docente, professor com deficiência e arte

	TÍTULO	AUTOR	ANO
1	Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de Arte em um paradigma educacional emergente	SAMWAYS, Elmarina	2002
2	Educação inclusiva: uma “escuta” dos professores surdos	RECHICO, Cinara Franco	2003
3	Faces e contrafaces dos educadores com deficiência	BARROS, Alaurinda Cristiani de Carvalho	2003
4	Percepção e cegueira: a história de vida de uma professora universitária	VARGAS, Gárdia Maria Santos de	2006

5	Formação e práxis do educador cego ou com baixa visão de Manaus	LEMOS, Catia de	2008
6	A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana	KLAUMANN, Michelle	2009
7	Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares	BARBOSA, Frederico Kauffmann	2009
8	A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores	BRANDO, Alzira Maira Perestrello	2011
9	Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão	JUNIOR, Eduardo Meneghelli	2012
10	A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em Matemática	GONCALVES, Paloma Miranda	2013
11	Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias	SANTOS, Camila Reis dos	2013
12	Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia	SOUZA, Mariana Pinkoski de	2015
13	Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência	THOMAZ, Daiane	2016

Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

Não por acaso, as publicações sobre inclusão e deficiência começam a aparecer na década de 1990. O movimento mundial que objetiva diminuir as desigualdades e exclusão das pessoas deficientes se fortalece com a Declaração de Jomtien (1990), que trata das “necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação [...] como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4) e a Declaração de Salamanca (1994) “de que escolas deveriam acomodar todas as crianças [...] deveriam incluir crianças deficientes” (UNESCO, 1994, p. 3).

Essas Declarações são importantes marcos na educação brasileira e exercem influência na inclusão de alunos deficientes no ensino regular estimulando, conseqüentemente, pesquisas sob essa nova perspectiva de inclusão. Já, as publicações sobre alunos com deficiência exitosos em sua trajetória escolar e que se tornaram professores aparecem, na década seguinte, em 2003, com as investigações científicas de Rechico (2003) e Barros (2003) cujos temas, respectivamente, “Educação inclusiva: uma ‘escuta’ dos professores surdos” e “Fases e contrafaces dos educadores com deficiência”, de acordo com os dados

desta pesquisa, que adotou os descritores mencionados, são os primeiros trabalhos sobre o assunto.

4.2 Análise das pesquisas científicas sobre Arte, docência e professor com deficiência

Constatou-se, na presente pesquisa, ausência de trabalhos específicos sobre Arte e docência por professores com deficiência na educação básica, como se pode observar no Quadro 6, que traz as produções acadêmicas segundo as três interfaces pesquisadas.

Quadro 6 - As interfaces: Arte, professor com deficiência e prática docente

	Título	Arte	Professor deficiente	Prática docente
1	Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de Arte em um paradigma educacional emergente	X		X
2	Educação inclusiva: uma “escuta” dos professores surdos		X	X
3	Faces e contrafaces dos educadores com deficiência		X	X
4	Percepção e cegueira: a história de vida de uma professora universitária		X	X
5	Formação e práxis do educador cego ou com baixa visão de Manaus		X	X
6	A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana		X	X
7	Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares		X	X
8	A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores		X	X
9	Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão		X	X
10	A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em Matemática		X	X
11	Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias		X	X
12	Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia		X	X
13	Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência		X	X

Fonte: A Autora, baseado nos dados da BDTD - Capes.

O trabalho de Samways (2002), intitulado *Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de arte em um paradigma educacional emergente*, ressalta as tendências pertinentes à formação e ao trabalho do professor do ensino da Arte, nos dias atuais, questionando os pressupostos orientadores na construção da formação do professor de Arte, na perspectiva da Arte como “produção criadora humana”, de acordo com as demandas educacionais contemporâneas.

O estudo de Vargas (2006) trata da história de vida de uma professora universitária doutora que é cega, em dissertação intitulada *Percepção e cegueira: a história de vida de uma professora universitária*. Os filósofos Merleau Ponty e Hannah Arendt fundamentam essa pesquisa.

Klaumamm (2009) investigou a atuação profissional de professores com deficiência que atuam ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana. A pesquisadora analisou a trajetória profissional, as vivências na escola e como os sistemas de ensino e as escolas que possuem professores com deficiência estão se organizando na adequação de barreiras arquitetônicas, recursos e apoios inclusivos que possam colaborar para a qualidade de sua prática docente e, conseqüentemente, sua inclusão profissional.

Kauffmann Barbosa (2009, p. 11) apresenta como objetivo de sua pesquisa estabelecer uma reflexão sobre a inclusão profissional perante as dificuldades enfrentadas diariamente na escola e assinala que “precisamos reconhecer as diferenças do outro sob a ótica do excluído”. A trajetória formativa e profissional de três professores com deficiência no ensino superior é objeto desta pesquisa. E um dos três professores analisados é o próprio pesquisador.

A pesquisa de Meneghelli Junior (2012) – *Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão* – analisou a subjetivação, processo pelo qual se produz a constituição do sujeito, de professores com deficiência que atuam nas salas de aula nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio do estado de Santa Catarina, com base nas discussões das experiências pessoais e profissionais destes professores. O autor da pesquisa destaca a escolha do tema pela necessidade de discussão e disseminação de produção científica sobre inclusão na perspectiva do docente.

Em *A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em Matemática*, Gonçalves (2013) faz uma análise de trabalhos acadêmicos voltados para o processo de ensino aprendizagem

de alunos com deficiência visual, com o intuito de auxiliar na rotina pedagógica de professores de Matemática. O pesquisador investiga, também, a práxis pedagógica e a trajetória acadêmica de um professor com deficiência visual que ensina Álgebra em um curso de Licenciatura em Matemática.

Santos (2013), em *Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias*, pesquisa a trajetória de vida de profissionais com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Vitória. Numa pesquisa de caráter qualitativo, o autor localizou 13 profissionais com deficiência, quatro constituindo sujeitos desta pesquisa, sob análise sócio-histórica predominantemente vigotskiana.

Souza (2015), em sua pesquisa intitulada *Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia*, descreve que 23,9% da população total do Brasil possuem algum tipo de deficiência e, diante desses dados, uma instituição de educação precisa levar em conta a deficiência do indivíduo para proporcionar-lhe conforto e acessibilidade. Nessa perspectiva, investiga a percepção de professores universitários com deficiência sobre o seu processo de inclusão na instituição em que trabalham. Sua pesquisa foi constituída por dois deficientes físicos que trabalham como professores universitários.

Em *Os Desafios do Trabalho Docente pela Voz de Professores com Deficiência*, a pesquisadora Thomaz (2016) escreve sobre os desafios encontrados por professores com deficiência graduados nos cursos de licenciaturas da UNIVILLE. Foram entrevistados cinco professores, dos quais quatro com deficiência física e um com deficiência visual (cego). A pesquisadora concluiu que a presença desses professores ressignifica o conceito social atribuído à pessoa com deficiência nos locais de trabalho, contribuindo, assim, para um novo olhar junto às pessoas com deficiência.

A análise dos trabalhos revelou a ausência de estudos que tratam da prática de professores com deficiência na área da Arte. Destaca-se que esse levantamento da produção não possibilitou encontrar a totalidade de trabalhos científicos que tratam da interface Ensino de Arte e Educação Especial, pois foi necessário selecionar um banco de dados e determinar palavras-chave que delimitaram a quantidade de pesquisas.

A visibilidade dada a professores com deficiência é recente, como se pôde constatar no presente levantamento da produção. A busca indicou a ausência¹⁸ de

¹⁸ Considera-se ausência de pesquisas em face do procedimento utilizado, com a seleção de palavras-chave.

estudos referentes à presença do professor com deficiência na Educação Básica, na disciplina de Arte.

Deste modo, esta pesquisa foi direcionada no intuito de dar voz aos professores com deficiência para compreender o ensino de Arte da Educação Básica à formação docente, como destaca o próximo capítulo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“[...] Mestrado vai além, não fica só ali, guardado na gaveta. Então, eu acho muito importante para a pessoa valorizar também as pessoas que têm deficiência. A gente não é incapaz. A gente é capaz.”

Beatriz, participante da pesquisa

O relato da participante mostra a responsabilidade dessa pesquisa, que visa contribuir com o conhecimento científico, valendo-se de histórias de vida concretas, engendradas nas relações sociais. No que diz respeito à pessoa com deficiência, a psicologia histórico-cultural não reduz ao aspecto orgânico, ao contrário, compreende que o meio social pode favorecer o desenvolvimento de potencialidades (VYGOTSKI, 1997).

Para a obtenção dos dados específicos de professores com deficiência, foi necessário fazer o *download* dos microdados do censo escolar da Educação Básica disponibilizados no site do INEP e para leitura e tratamento estatístico foi utilizado o *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Esses procedimentos permitiram o acesso ao banco de dados de docentes de um município do estado do Paraná, referente ao ano de 2014, em que foram selecionadas as seguintes variáveis para localizar professores com deficiência e que trabalhassem com ensino de Arte: Código de um município do estado do Paraná. Depois foram cruzados os seguintes dados: Código do Docente; Docente com deficiência; Código da Escola; Disciplinas que leciona – Artes (Educação Artística, Teatro, Dança Música, Artes Plásticas e outras).

Os dados do censo da Educação Básica revelaram uma crescente presença e a atuação de professores com deficiência. Partindo da constatação desses dados educacionais públicos, direcionou-se esta pesquisa a fim de localizar, no banco de dados da BDTD da Capes, publicações que tratassem de professores deficientes. A busca indicou a ausência de estudos sobre a presença do professor com deficiência na Educação Básica na disciplina de Arte. O aumento do número de professores com deficiência e a escassez de produções acadêmicas sobre o assunto estimularam essa pesquisa, além disso, a visibilidade dada a esses professores é recente.

Foram encontradas cinco professoras que trabalham Arte, nos diversos níveis da Educação Básica: sendo uma da Educação Infantil, três do Ensino Fundamental I e uma docente do Fundamental II e Ensino Médio.

Após a localização dos professores que atuam na Educação Básica, lecionam e possuem algum tipo de necessidade especial, foi construído um questionário semiestruturado para a realização de entrevistas com áudio gravador¹⁹. A coleta de dados por meio de entrevistas ocorreu no mês de abril de 2016, sendo o conteúdo transcrito na íntegra e subdividido em eixos temáticos para análise das falas relevantes para a pesquisa. Segundo Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p. 27), “fontes orais são relatos ou depoimentos registrados a partir de entrevistas [...] a fonte oral se concretiza como corpo documental quando é transcrita para ser então trabalhada pelo pesquisador”.

A fase de entrevistas teve a duração de seis dias e contou com organização e preparação prévia das entrevistas.

De acordo com Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p. 27), “ampla bibliografia aponta que as fontes orais podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios. Silêncio da voz dos excluídos da história oficial”.

Os dados orais revelam os processos de constituição de um sujeito a partir das relações sociais. Nesse sentido, optou-se por dar voz às professoras com deficiência, que obtiveram sucesso na trajetória escolar, na busca pelos significados do ensino de Arte, desde a Educação Básica até a formação docente (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013).

5.1 Localização dos participantes da pesquisa e coleta de dados

A primeira entrevistada foi a **professora Beatriz**²⁰, no dia 27 de abril de 2016, em uma escola de administração municipal, o que significa que atende crianças do P5 ao 5º ano. A pesquisadora chegou antes da entrada dos alunos e foi atendida pela supervisora, que localizou a professora Beatriz pelas características apresentadas no censo escolar, entre elas a deficiência física. Em seguida, foi

¹⁹ Essa pesquisa integra um estudo mais amplo intitulado “A trajetória escolar de professores com deficiência que trabalham na educação básica no estado do Paraná”, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina.

²⁰ Todas as entrevistadas aparecem sob nomes fictícios para a preservação de suas identidades.

explicado o objetivo deste estudo, bem como os procedimentos éticos, e a professora Beatriz aceitou participar da pesquisa.

Na segunda escola visitada, de administração estadual, foi localizada a **professora Eva**. A escola atende alunos do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Em um primeiro contato com a escola, a pesquisadora foi recebida pelo diretor, que a encaminhou para a vice-diretora, a qual, por sua vez, teve dificuldade em localizar a professora descrita pelos dados do censo com baixa visão, fato que demonstrou que a professora não era reconhecida como deficiente pela representante da escola. Enfim, a professora não se encontrava na escola naquele momento, demandando o retorno da pesquisadora à escola no horário de permanência da professora Eva, que foi orientada sobre a pesquisa e os procedimentos éticos e aceitou participar da pesquisa, cuja entrevista durou cerca de 30 minutos.

A terceira escola visitada foi a da **professora Carla**. A escola atende alunos da Educação Infantil, portanto de administração municipal. A pesquisadora foi atendida pela diretora da escola, que tomou ciência da pesquisa e informou que a professora não se encontrava naquele momento, sugerindo o retorno em outro dia. No próximo contato com a escola, foi possível conversar com a professora Carla, que prontamente aceitou participar da pesquisa.

A quarta escola visitada foi a da **professora Ana**. É uma escola pequena e rural, de administração municipal. Ao chegar à escola, a pesquisadora foi encaminhada para a supervisão que localizou a professora Ana. Pelo fato de estar no final de sua hora-atividade a professora Ana aceitou participar, mas preferiu agendar a entrevista para o dia seguinte.

A quinta e última escola visitada, de administração municipal, foi a da **professora Débora**. Na secretaria depois de identificação e explicação sobre a pesquisa, a professora foi localizada. Cabe salientar que houve certa dificuldade nesta localização por parte da secretária e da diretora, pois, em razão de a professora não usar óculos, a sua deficiência visual passava despercebida pelos colegas de trabalho. A professora tem perda de mais de 90% da capacidade visual de um olho. A entrevista ficou agendada para o dia seguinte, quando a professora Débora aceitou participar e foi, então, entrevistada.

Após a coleta de dados, realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com as cinco professoras, procedeu-se às transcrições das falas, na íntegra.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram deste estudo cinco professoras com deficiência que concluíram o Ensino Superior e atuam na rede pública em um município do estado do Paraná. As entrevistas foram conduzidas mediante questionário semiestruturado que permitiu a posterior transcrição dos dados, os quais foram analisados por eixos temáticos que tratam de trajetória escolar, formação docente e prática docente.

A legislação brasileira define pessoas com deficiência, como:

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Das cinco participantes da pesquisa, duas são professoras com deficiência de natureza física (BRASIL, 2009) e três de natureza sensorial (BRASIL, 2009) – duas com baixa visão e uma com surdez. Verificou-se que, no Ensino Médio, quatro professoras fizeram o magistério e a que não fez justificou que sua cidade não oferecia tal curso. Todas as entrevistadas são do sexo feminino e seus nomes, nesta pesquisa, são fictícios no intuito de preservar suas identidades.

As entrevistadas cursaram Pedagogia, Normal Superior e Arte ficando assim distribuído: uma fez Pedagogia a distância (EAD) e duas concluíram Pedagogia presencial; as outras duas docentes fizeram Normal Superior EaD. Uma delas complementou com a Pedagogia. Uma das professoras que se formou em Pedagogia também fez Arte.

Na formação continuada, a professora formada em Arte e Pedagogia, cursou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) licenciando-se também em Música. Cabe destacar que quatro, das cinco docentes participantes da pesquisa, fizeram especialização.

Outro dado sobre o perfil das docentes é que, em um período da carga horária de trabalho, todas lecionam no Ensino Fundamental e, no outro período, atuam como professora em outros segmentos, a saber: uma trabalha no Ensino Médio; uma na Educação Infantil; uma atua na coordenação pedagógica; e duas delas desenvolvem projetos de literatura.

O Quadro 7, a seguir, sintetiza a formação das professoras participantes.

Quadro 7 - Formação das docentes participantes da pesquisa

Professora	Deficiência	Ensino Médio	Graduação	Modalidade	Pós-graduação	Outros
Ana	sensorial	X	Pedagogia	EAD	1ª - Psicopedagogia 2ª - Neuropedagogia	
Beatriz	física	Magistério	Normal Superior	EAD	1ª - Psicopedagogia 2ª - Psicomotricidade	
Carla	física	Magistério	Normal Superior	EAD	Literatura Infantil e Contação de Histórias	Pedagogia (Comple- mento)
Débora	sensorial	Magistério	Pedagogia	Presencial	x	
Eva	sensorial	Magistério	Pedagogia Arte	Não informou	x	Música (PARFOR)

Fonte: Elaborado pela Autora com base em dados da entrevista.

A **professora Ana**, com 44 anos, tem surdez congênita que se manifestou após o primeiro parto. Atualmente, a docente usa aparelho e faz leitura labial para auxiliar na comunicação. Ana é docente numa escola municipal rural e atende alunos do 5º ano. Em outra escola municipal atua como auxiliar. Ela assumiu o primeiro concurso em 2010.

A **professora Beatriz**, com 40 anos, possui deficiência motora congênita degenerativa. Ela atende alunos do 2º e do 4º ano na mesma escola, nos dois períodos. Beatriz assumiu o primeiro concurso em 2011 e o segundo em 2016. Mora em outro município e vêm para a escola todos os dias de carro, pela dificuldade em utilizar o transporte público.

A **professora Carla**, com 52 anos, tem deficiência motora no braço direito em decorrência de traumatismo ocorrido durante o parto. Carla atua com um Projeto de Literatura no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), atuação que a incentivou a fazer pós-graduação nesta área. Ela também trabalha com uma turma do Ensino Fundamental I, em outra escola. A docente assumiu o primeiro concurso em 2004, perdendo a vaga por ainda não possuir a complementação para Pedagogia, chegou a trabalhar três meses. Perdeu outro concurso por concorrer pelo sistema de cotas e não conseguir comprovar a deficiência no prazo. Assumiu o novo concurso em 2011, concorrendo por vagas universais, e ainda mais tarde outro concurso, este por cota de deficiente.

A **Professora Débora**, com 53 anos, tem apenas 10% de visão, periférica, do olho direito, sua deficiência foi adquirida aos 39 anos, em decorrência de um derrame causado pelo uso de moderador de apetite. Um ano antes da pesquisa, a

professora Débora trabalhava na Supervisão e em um Projeto de Literatura. No momento da pesquisa ela trabalhava na supervisão e como professora do 4º ano. Também possui dois concursos municipais e não entrou por meio do sistema de cotas.

A **professora Eva**, com 56 anos, possui baixa visão e trabalhava, no período da pesquisa, como professora dos 6º anos. Foi a única das entrevistadas que atuava no Fundamental II e Ensino Médio, o que significa que seu concurso se deu pelo Estado e não municipal como as outras quatro entrevistadas. Por ser contratada pela administração estadual, sua licenciatura é em Arte.

Finalizada essa caracterização das participantes, serão apresentados a seguir os eixos temáticos construídos com base nas respostas.

Após a coleta destes novos dados, um novo procedimento foi direcionado, pois, “de posse desses dados orais e documentais, buscam-se os fios, as relações dessa vida em particular com as relações sociais que a engendram [...] processos de constituição de um indivíduo concreto” (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 26).

6.1 Eixos Temáticos

Com base nas transcrições e sistematizações dos dados das entrevistas, foram elaborados três eixos temáticos: 1. Ensino de Arte na Educação Básica; 2. Ensino de Arte na formação docente; 3. Ensino de Arte na prática docente.

A educação escolar tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade. A “escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”, ressalta Saviani (2008, p. 14).

Trata-se, portanto, de um instrumento para a compreensão da realidade, pautando-se nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação [...] a escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade [...]. (SAVIANI, 2008, p. 88).

Entretanto, alguns conhecimentos se tornaram secundários no currículo escolar, entre eles, o ensino de Arte (REILY, 2010). Sobretudo para pessoas com deficiência, a arte foi confundida como terapia.

No caso particular da arte, a função catártica diante do objeto estético, nas concepções vigotskiana e lukacsiana, é contribuir para transformar o arranjo da consciência dos homens, conferindo-lhes novas formas de apreensão do real e substância crítica capaz de confrontar a sociedade capitalista em sua totalidade. (FERREIRA, 2010, p. 134).

À vista do exposto, optou-se por compreender o ensino de Arte da Educação Básica ao Ensino Superior pela formação de sujeitos concretos: as professoras com deficiência.

6.1.1 Ensino de Arte na Educação Básica

O primeiro eixo discorre sobre a formação básica das entrevistadas: como foi o ensino da Arte para estas professoras. Nas décadas em que cursaram as séries iniciais, como mencionado anteriormente, a disciplina passa a ser prevista curricularmente, porém em moldes técnico-reprodutivistas e sem conteúdos específicos. Sendo assim, o ponto mais antagônico destacado na Arte enquanto experiência discente na Educação Básica pelas professoras e hoje, enquanto docentes, seria a ausência das estésias, da contextualização teórica, da prática e experiências estéticas, sobretudo, enquanto poética que, ao contrário da reprodutibilidade mecânica experienciada pelas professoras na discência, refere-se à narrativa produzida no processo produtivo que antecipa o produto final da produção artística.

Pelas análises das entrevistas e pesquisa da contextualização legislada da disciplina, no período em que cursaram a Educação Básica, fica registrado que, a mediação docente na Arte, para estas professoras, na Educação Básica, não ocorreu, assim como adaptações às suas deficiências. No caso da professora Débora, sua deficiência se manifestou após a conclusão da Educação Básica. No caso das outras docentes, com deficiências físicas ou sensoriais, elas não encontraram dificuldades na participação das atividades artísticas. Sobre a Arte, as experiências artísticas enquanto linguagem estruturada, tempo e espaço, cabe destacar que:

A arte é a linguagem do espaço, linguagem de nós todos. Veja, além da arquitetura do cérebro, que todos têm em comum, ou dos circuitos cerebrais, ou da bioquímica do metabolismo, além desses aspectos

funcionais, todos os seres humanos têm em comum certas experiências básicas, tanto físicas como mentais, que envolvem o espaço. (OSTROWER, 1998, p. 21).

Nos primeiros anos da educação escolar a Arte enfatiza as estésias. A sensibilidade, no sentido estésico, tem uma ligação direta com o criar. O espaço escolar deve proporcionar tais experiências num acolhimento de sentidos no ato da criação. Nessa trama educativa, agregam-se razão e sensibilidade em depreendimento à construção de saberes (PILOTTO; STAMM, 2012).

A deficiência se desloca, então, do “impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social” (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 20).

À vista do exposto sobre a Arte e a deficiência, a seguir, são apresentados dados sobre a trajetória escolar das participantes.

A **professora Ana** ficou surda depois do nascimento da primeira filha. A maternidade dificultou, mas não a impediu de concluir a Educação Básica, retomando os estudos do Ensino Médio. Não fez magistério porque, no período em que cursou o Ensino Médio, não havia esta modalidade de ensino na sua cidade. Assim, concluiu esta fase mesmo sem apoio ou adaptação à sua deficiência.

“minha mãe já havia falecido e o meu pai trabalhava em outra cidade, morava fora e o meu marido não queria que eu estudasse, tinha ciúmes” (Professora Ana).

A professora, enquanto aluna, não sabia como ou o que solicitar para adaptação de sua deficiência, relatando que alguns professores eram mais solidários que outros, mas também não sabiam como lidar com a situação. Terminando o Ensino Médio, teve novo contato com a escola. Trabalhou como zeladora. Neste período, ainda não usava o aparelho de surdez e comentou que se esquivava das professoras com vergonha por não ouvir e, assim, não entender o que elas diziam. Movida pela admiração pelas professoras de seu local de trabalho, colocou o aparelho e voltou aos estudos, graduando-se para ser professora.

As quatro professoras a seguir cursaram Magistério no Ensino Médio, portanto, formação docente. Entretanto, por esta modalidade também fazer parte da Educação Básica, optou-se por sua abordagem neste eixo e também no eixo formação docente.

A **professora Beatriz**, em sua formação básica, estudou em escola pública e ao ingressar na escola, ainda na educação infantil, percebeu que era diferente acreditando, assim como seus pais, ser apenas uma criança fraca.

“aquele café com leite que a molecada fala” (Professora Beatriz).

Com 14 anos, a deficiência foi se tornando mais evidente, foi

“ficando mais complicado” (Professora Beatriz).

Fez magistério por estímulo e apoio da “patroa”, que reconhecia sua deficiência e, por esse motivo, incentivou-a a ingressar no magistério. Trabalhava como babá, investigou sobre a sua deficiência e, pelo encorajamento recebido, cursou o magistério:

“nesse percurso todo, eu já estava indo atrás do meu problema [...] os médicos não encontravam o problema” (Professora Beatriz).

Dos professores, Beatriz lembra que eles não sabiam muito o quê fazer sobre a deficiência e a adaptação ao meio social, neste caso a escola. Caiado, Berribille e Saraiva, (2013) pontuam sobre uma nova vertente sobre a definição de deficiência, segundo as autoras, o foco da deficiência deixa de ser a incapacidade pessoal, ou seja, o indivíduo com deficiência, passando a ser o contexto social (BRASIL, 2009). A opressão e a discriminação social seriam então, a deficiência, que se apresenta como obstáculo às pessoas com deficiência. Essa nova definição fundamenta-se no Decreto nº 6.949/2009²¹, que passou a ser incorporado à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

²¹ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

“o professor te dá uma isolada... principalmente de Educação Física” (Professora Beatriz).

Sobre a adaptação à sua deficiência, lembra-se da dificuldade das aulas de Educação Física:

“Nas apresentações de dança, antigamente tinha muito... eu não participava... eu me adaptava,... fazia outro tipo de atividade... ia tentando achar um meio de eu ficar sempre participando dos grupos” (Professora Beatriz).

Beatriz encontrava força e resistência para continuar estudando, além da patroa, na família e nas amigas.

Ao tratar do ensino de Arte em sua trajetória discente, a participante comenta:

“nunca fui boa. Mas também, devido aos professores que tinha [...] Eu vejo, depois que eu trabalhei no CAIC,... é bem diferente da minha realidade”.

A professora faz uma comparação entre os seus professores de Arte e os professores atuais, de outra escola, onde trabalhou por 15 anos. Enquanto discente, Beatriz recebeu uma educação em Arte tecnicista e reprodutivista, por assim ser a política educacional vigente. Com o passar do tempo, porém, percebe a nova vertente da Arte. Beatriz constata, sobretudo, que a abordagem pedagógica da disciplina mudou e destaca a atuação dos professores que teve. Registra-se, portanto, que apesar de, na sua discência não ter ocorrido o ensino da Arte conforme parâmetros dispostos hoje, a professora tem plena consciência de que a disciplina passou por mudanças significativas desde então. E, ainda que não tenha recebido esta formação no magistério, busca maneiras de adaptar-se às demandas da disciplina que ministra. Tem consciência da necessidade da formação continuada em Arte ou contratação de alguém formado especificamente na área.

Beatriz relatou o apoio da família e das relações sociais no incentivo. Se a escola se mostrava despreparada para receber Beatriz, a família e os colegas de escola se adaptaram com mais facilidade, incentivando-a:

“[...] eu fui trabalhar na casa dela (patroa) e ela me deu apoio.” (Professora Beatriz)

“eles (seus pais) nunca me deixaram desanimar, ‘ah, não consegue, não precisa ficar triste, faz de outro jeito’”. (Professora Beatriz).

“Eu lembro que eles (os colegas de escola) cuidavam. (risos) É, por que, assim, batia bola em mim eu ia pro chão [...] Eram muito amigas, são amigas até hoje [...] eu sempre me lembro das minhas amigas me defendendo” (Professora Beatriz).

Esse apoio foi essencial para que Beatriz nunca desistisse, fizesse o magistério e se tornasse professora. No magistério se lembra de que

“tinha uma professora que olhava pra mim e falava ‘você tem todo esse problema, não sei por que vai fazer magistério” (Professora Beatriz).

No magistério, se lembra das aulas de Arte. As aulas eram totalmente diferentes do que se espera de uma aula de Arte para Ensino Médio, hoje, em que a percepção, a emoção, a criatividade e a imaginação fazem parte dos processos psicológicos do aluno (VIGOSTKI, 2001), “o processo de perceber a forma artística exige determinado modo de funcionamento do psiquismo e humanização dos sentimentos” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 26).

“mas aí, era mais exigido enfeitar a sala [...] dia que tinha festa na escola faziam a gente enfeitar todas as salas, feira de ciências e principalmente dia das crianças eu lembro bem. A gente se vestia de palhaço e ia lá fazer um tipo de brincadeira [...] no magistério eu aprendi mesmo foi jogar no retroprojeter e transformar desenho pequenininho em grande” (Professora Beatriz).

No lugar de experiências que estimulassem a criação encontra-se a reprodução técnica e decoração, ambientação sem pretensão pedagógica. Criar faz parte do processo de construção das singularidades e reintegração ao coletivo. No processo criativo, são estabelecidos vínculos afetivos, aprende-se e amadurece-se. Criar é inerente aos seres humanos e está ligado às experiências. Um todo se forma entre o corpo e a mente, na absorção de sentidos e percepções, quando se cria (PILOTTO; STAMM, 2012).

A **professora Carla** teve sua formação inicial em escola particular. A escolha feita pelos pais era por estar:

“com pequeno número de pessoas” (Professora Carla).

Não se lembra de determinada situação sobre sua adaptação, na educação escolar, mas lembra do sentimento que ficou desses primeiros anos:

“lembro assim, de algumas coisas que me trouxeram assim, algumas amarguras” (Professora Carla).

Não teve nenhuma adaptação ou atendimento diferenciado na sua formação básica. Carla não apresentou uma lembrança significativa relacionado à Arte durante todo o período da Educação Básica, foi um dado interessante pois, de acordo com as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentam a disciplina:

[...] em contato com a arte, as funções psicológicas superiores são colocadas em movimento. A estrutura da arte objetiva e suscita emoções, as quais são transformadas, pelo processo de catarse, em sentimentos e são reorganizadas em vínculos semânticos mais complexos, valendo-se da imaginação. Essas transformações impactam também a consciência. (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 28).

Trata-se de toda uma função organizadora do pensamento por sua estrutura específica e processos criativos inerentes à disciplina, que não suscitaram lembrança significativa, inclusive no magistério, quando a professora não teve formação em Arte, pois já havia cumprido a carga horária no Ensino Médio.

A **professora Débora** adquiriu baixa visão quando já era docente, em 2002 aos 39 anos. Teve toda sua formação básica em uma escola particular confessional, iniciando a docência na mesma escola em que se formou no magistério. Relatou sobre a riqueza das aulas de Arte na Educação Básica e o quanto influenciaram sua vida.

“eu tenho assim, uma percepção e uma emoção pela arte [...] a minha experiência como apreciadora eu passo (para os alunos)” (Professora Débora).

Mesmo não sendo uma formação voltada para a docência, as experiências e o contato com a arte influenciaram sua docência. Ao falar de sua formação básica, descreveu com emoção sua apreciação de Van Gogh em viagem para a Holanda pela experiência e o contato com a obra nas aulas.

“a minha reação quando eu vi [...] Nossa! Eu chorei muito, muito, muito quando eu vi O quarto porque me remeteu à infância e ao que as irmãs me ensinaram” (Professora Débora).

Nas palavras de Kohl (2010, p. 58) “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimentos que, não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural, não ocorreriam”.

Nessa dinâmica de ensinar e aprender pelos sentidos, pelas estesias, na construção de significados a partir dos cenários culturais é que a Arte revela sua principal característica. Característica que a define como única dentre as disciplinas curriculares, justificando sua ampliação para toda a Educação Básica (BRASIL, 1996). A LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) amplia o ensino da Arte para as séries iniciais. Marco da superação de uma perspectiva do ensino técnico que visava preparar para o ingresso ao mercado de trabalho desenvolvendo habilidades para tal. São reconhecidos os saberes pelos sentidos articulados à criação e cognição, à percepção e emoção em detrimento da reprodução (PILOTTO; STAMM, 2012).

As emoções e as sensações afetam o cognitivo, o que significaria dizer que: a cognição se relaciona com as experiências. As experiências, sensações, estesias, também devem ser oferecidas na educação escolar. “Tão importante quanto o que pensamos e desejamos que as crianças aprendam é o que elas são capazes de aprender e o que as move para esse aprendizado” (PILOTTO; STAMM, 2012, p. 23). As aulas de Arte, neste sentido, têm a proposição de criar e transformar as realidades existentes.

A **professora Eva** discorreu sobre a Arte na sua formação escolar, comparando as aulas de Arte, hoje, com as que teve na Educação Básica:

“Era terrível! Terrível! Era mais [...] folhinha desenhada” (Professora Eva).

A professora destaca a importância da congregação da teoria com a prática na vertente atual. Considera que a Arte evoluiu muito de lá para cá e na busca constante de atualização e contextualização da disciplina com o cotidiano do aluno pontua que o saber escolar, diferente do saber cotidiano ou senso comum, deve ser elaborado, consciente e sistematizado. Mas os dois devem seguir juntos.

A função própria da escola é ensinar o que não pode ser aprendido por simples impregnação no meio de vida, vivência, imitação e precisa de um processo específico de ensino, consciente e voluntário; esse processo não transmite apenas informações, ele ensina disciplinas. (CHARLOT, 2015, p. 190).

A preocupação é que o ensino de Arte, ainda hoje, não tem participado do processo educacional formal, que deve acontecer na escola. Charlot (2015, p. 185) explica “que elementos de conhecimento das artes são abordados por outras disciplinas, notadamente História e Literatura. Mas se trata de um ‘discurso acerca de...’ (da pintura, do teatro, da poesia, etc.) e não de um ensino da própria arte”.

Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 instituiu uma “*Educação Artística*”, com professores polivalentes, e a LDB de 1996 considerou a Arte como uma componente do currículo obrigatório, a ser ministrada através de quatro linguagens, com professores especializados: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Mas, de fato, o ensino das Artes fica marginal. (CHARLOT, 2015, p. 185).

Ainda que conquistas significativas da disciplina tenham transformado o panorama nacional da educação, nas últimas duas décadas, ainda se encontram práticas em Arte nos moldes anteriores à LDBEN de 1996. As professoras entrevistadas fizeram parte de uma geração de alunos que cursaram “Educação Artística” na Educação Básica. Seus professores eram polivalentes, a disciplina não continha conteúdos específicos e sua vertente era técnico-mecanicista e ufanista. Quando a Arte se tornou componente obrigatório (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram organizados nos moldes atuais, todas já haviam concluído a Educação Básica. Registra-se, ainda, que as professoras que cursaram o magistério iniciaram a docência somente com o magistério sendo este o único parâmetro para a docência em Arte.

A mesma LDBEN (BRASIL, 1996) que estabelece novos parâmetros para Arte, determina um prazo de dez anos para que estes professores se adaptem à nova exigência de graduação em Licenciatura para continuar a ministrar aulas na Educação Básica.

6.1.2 Ensino de Arte na formação docente

Como ocorreu o ensino de Arte na graduação das docentes pesquisadas?

Verificou-se que três das cinco docentes graduaram-se nos moldes de aligeiramento e adaptação a nova LDBEN (BRASIL, 1996). “Após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, ‘somente serão admitidos (na

educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (CARVALHO, 1998, p. 84).

Das quatro professoras que cursaram o magistério, todas iniciaram a carreira apenas com o técnico. Não tendo recebido nenhuma formação em Arte para a docência, segundo relataram, de acordo com os moldes vigentes (BRASIL, 1996, 1997; PARANÁ, 2008, 2010, 2012).

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) procedem da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), a mesma que previa o nível superior para professores da Educação Básica. A partir de tais parâmetros passa a ser prevista as Diretrizes (BRASIL, 2010, 2013), trazendo para o ensino da Arte no estado do Paraná as Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) que buscam,

[...] sobretudo, atender a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade [...] expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, dentro de cada conteúdo básico definido nas Diretrizes. (PARANÁ, 2012, p.5).

Todo esse amparo e previsão legal refletem, conseqüentemente, na formação de professores. O fato é que, mesmo com a previsão legal da disciplina, a formação docente em Arte não ocorreu para as quatro docentes, como relataram, no magistério. A graduação aligeirada das três docentes tampouco contemplou a formação docente em Arte. A quarta professora relata não ter recebido formação docente para Arte e desconhecia que a Arte era obrigatória nos primeiros anos da Educação Básica. A quinta, cursou Arte na graduação.

Portanto, segundo as Diretrizes (BRASIL, 2008) a Arte na educação escolar passa a ser vista como instrumento para a compreensão da realidade.

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação [...] a escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade [...] (SAVIANI, 2008, p. 88).

Observados os pontos mais importantes que traçam as expectativas para a formação docente em Arte, a seguir são analisadas algumas falas das entrevistas das professoras sobre suas graduações e a formação docente para a Arte.

A **professora Ana** voltou a estudar depois que conseguiu o aparelho auditivo e, inspirada pela admiração que tinha pelas professoras da escola onde trabalhava como zeladora, reiniciou seus estudos cursando Pedagogia a distância em uma instituição particular. Ana relatou que, na formação docente, cursou uma matéria específica de Arte. Relata, porém, que o foco foi a história da arte. Sobre metodologia ou teoria do ensino da Arte, nada estudou:

“Muito falho! Muito falho!... eu sinto que preciso de uma formação específica”.
(Professora Ana).

Mesmo inseridos no currículo da sua graduação, os conhecimentos relativos ao ensino de Arte foram insuficientes. Assuntos sobre o ensino da Arte para as séries iniciais foram suprimidos por biografias e movimentos artísticos que se somaram para compor um conteúdo relativo à história da arte e não à docência em Arte. Essa confusão curricular nas graduações parece recorrente.

O contato com a Arte, para Ana, foi ínfimo na Educação Básica. A graduação pouco lhe acrescentou no preparo para a docência em Arte. Como sugere Buoro (2002), a prática do educador de Arte ecoa a sua própria experiência. Registra-se, então, que nenhuma experiência sobre o ensino e docência em Arte foi mediada na graduação de Ana.

Ao identificar a insuficiência na formação docente, Buoro (2002) destaca duas questões sobre essa insuficiência. A primeira consiste no enfraquecimento do processo de aprendizagem pelo pouco preparo do docente. A segunda é justamente o convencimento de que biografias de artistas e movimentos estéticos são capazes de esgotar os conteúdos da Arte, restringindo a prática docente a informações deste teor. Parece carecer de amplitude e significação para todos os envolvidos na formação docente para a Arte. A professora Ana considera sua formação inconsistente para lecionar Arte e se esforça em adaptar-se. Aposta na Formação Continuada, sobretudo a oferecida pelo empregador – neste caso o poder público municipal – mas ainda não foi contemplada nas formações. A formação continuada de Ana é emergencial, para que as aulas de Arte passem a fazer parte de sua prática docente.

Sobre a formação docente continuada Buoro (2002, p. 25) destaca que:

[...] cabe a nós educadores, [...] buscar formação continuada e investimento em novos conhecimentos, [...] Será necessário, pois, que o educador seja capaz de construir sua própria competência [...] a ação construtora permanente do sujeito em interação com o conhecimento expressa uma atitude relativamente nova na formação de educadores brasileiros e que parece ainda não ter se instalado no plano da prática.

Sem formação não há ação docente que se fundamente ou se sustente. O ensino da Arte prevê uma ação pedagógica “nossa ação pedagógica é guiada pela concepção básica de que a Arte pode ser ensinada e de que o educador é o condutor desse processo de aprendizagem.” (BUORO, 1998, p. 16)

A formação no Ensino Superior deveria dar aporte ao docente de Arte na criação de possibilidades educativas na Arte, no planejamento e desenvolvimento de proposições de arte no espaço escolar, na fundamentação de processos de criação dos alunos e na fundamentação teórica (PILOTTO; STAMM, 2012).

A **professora Beatriz** fez o Normal Superior a distância em uma universidade pública para complementar o magistério, de acordo com as exigências da nova legislação²².

“Então, o prefeito cedeu um espaço da prefeitura onde a gente tinha... (as aulas) mas, eram todos os professores do município. Então eram 200, 300 professores”. (Professora Beatriz).

Beatriz é Pós-graduada em Psicopedagogia e Psicomotricidade. Sobre alguma dificuldade no ensino superior relativo à deficiência, Beatriz observa que não houve:

“Como eu fiz assim, (a distância). Porque, na verdade, eles nem ficaram sabendo que eu tinha deficiência, porque ficava todo mundo sentado. As aulas, eh... quando eles vinham, porque eles vinham uma vez por mês, mais ou menos. Eles vinham fazer tipo uma palestra. Ficava todo mundo sentado, também, quando eles vinham dar prova” (Professora Beatriz).

Nenhum conceito sobre docência em Arte lhe foi passado e ela só se deu conta desta necessidade ao assumir o concurso público e ter que ministrar aulas de Arte. Na cidade vizinha onde cursou a graduação e atuou durante 15 anos em projetos no CAIC, tem concurso para provimento de vagas das séries iniciais de

²² Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que postula a formação de docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste.

Arte. Beatriz se desesperou ao saber que daria aula de Arte. No processo de formação docente, conceitos sobre a ação pedagógica em Arte devem ser oferecidos para que se efetive o processo de ensino.

Além de toda essa dimensão teórica, é de grande importância que a dimensão sensível, estética, seja ofertada e explorada na ação formativa docente. Linguagens e expressões artístico-culturais intervêm na interface docente, ensino e sociedade. É fundamental que os professores, sobretudo os que lecionam para as crianças, tenham vivências artísticas, estéticas e culturais. “A educação pelo sensível é imprescindível nos processos de aprendizagem infantil, uma vez que, ao se apropriarem e internalizarem os saberes, a criança é afetada pelos sentidos, que estão articulados à imaginação, criação, percepção e emoção” (PILOTTO; STAMM, 2012, p. 22). As emoções e as sensações afetam o cognitivo, ou seja, a cognição está relacionada às experiências. Além disso, as experiências “constituem para cada indivíduo o seu caminho de conscientização e também a formação de seu próprio senso de identidade” (OSTROWER, 1998, p. 24).

A **professora Carla** retomou seus estudos e fez o magistério como complementação do segundo grau. Não recebeu, no magistério, formação em Arte. Porém, com o magistério, já exercia a docência:

“Não me lembro da aula de Arte no magistério. Eu acho que nem... não sei se eu tive aula de Arte”. (Professora Carla).

O processo de formação docente que deveria dar suporte à professora Carla na abordagem da disciplina, não aconteceu no magistério. A legislação que prevê a Arte nos primeiros anos da Educação Básica é de 1996 (BRASIL, 1996). Carla, em 2004, somente com o magistério, era docente e sem formação alguma para Arte, dava aula de uma disciplina curricular obrigatória e assim permanece.

Carla fez o curso superior para continuar na docência, concluindo o Normal Superior a distância e com uma complementação para a formação em Pedagogia em uma universidade particular, de caráter confessional. Sobre a formação em Arte na licenciatura, relatou:

“A minha formação na Arte não foi bem formação. [...] Na Pedagogia foi mais a história da arte”. (Professora Carla).

Faltou-lhe formação para a docência em Arte, certamente. A ausência e/ou invisibilidade da disciplina começa na polivalência das licenciaturas que se limitam a reproduzir conteúdos de história da arte. “É fundamental para o professor, hoje, compreender os caminhos trilhados pela arte/educação, [...] no sentido de registrar os avanços em sua memória e romper com alguns resquícios que ainda perpetuam as instituições educativas” (PILOTTO; STAMM, 2012, p. 15).

No período da pesquisa, Carla estava terminando uma pós-graduação em Literatura Infantil. E, durante a graduação, não há registros da professora sobre algum tipo de adaptação à sua deficiência.

A **professora Débora** contou sobre sua formação no magistério:

“eu não tenho habilidades artísticas, mas aprecio muito a arte. Eu tive essa formação na escola.” (Professora Débora).

Débora considera a Arte essencial para a formação “*do ser humano*” (Professora Débora). Essa observação advém do seu contato com a arte e de sua experiência pessoal que a sensibilizou para que as manifestações artísticas fossem percebidas como propiciadoras em todos os aspectos da vida. A professora relatou como a arte torna visíveis coisas que estão ali, no dia a dia, disponíveis para todas as pessoas, mas imperceptíveis para um olhar desatento. A professora identifica a necessidade da Arte para a vida humana fazendo-o intuitivamente, pois não estudou sobre isso na graduação.

A professora Débora não recebeu um direcionamento profissional para a docência em Arte na sua graduação. Sua formação, enquanto profissional da Educação, não lhe forneceu embasamento para utilizar-se de todas essas experiências que a arte lhe proporcionou na docência durante a Educação Básica. Sua licenciatura não lhe ofereceu um direcionamento que apontasse para a arte/educação. Ela não se lembra da formação em Arte com foco para a docência durante sua licenciatura. Fez Pedagogia presencial em uma instituição privada e considera que a formação em Arte foi insuficiente. Completa dizendo:

“eu sou autodidata. Eu procuro porque eu gosto” (Professora Débora).

O ambiente social do indivíduo, além do escolar, pode interferir na formação cultural. Há um interessante dado sobre a bagagem cultural, o ambiente familiar e a ascensão de estudantes de Pedagogia trazido por Gatti (2010, p. 1363):

No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. [...] Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos.

Na construção de sua bagagem cultural, além do ambiente familiar, contribuíram também a formação escolar e docente. A professora Débora faz parte dos 14,3% (GATTI, 2010) de alunos que frequentaram apenas o Ensino Médio privado. Pode-se verificar a constatação de Gatti na seguinte fala da professora:

“a gente tem viajado muito e os roteiros que as pessoas tiram: os museus [...] ‘ai, que perda de tempo’, ‘quantas igrejas’ [...] a gente vê todos, né? Porque é um... eu fui... eu tive essa formação no Colégio [...] Depois, o meu filho teve toda a formação no (Cita o nome de outro colégio confessional particular) e como ele nos acompanha, ele gosta muito também. Meu marido... Então a gente... eu tenho assim, uma percepção e uma emoção pela arte” (Professora Débora).

Sobre a formação continuada, a professora Débora relatou que, no ano de 2016, foi a primeira vez que identificou uma formação continuada em Arte pela prefeitura. Assumiu seu concurso em 2011, portanto há cinco anos:

“mas bastante restrito porque é uma só professora por escola... várias quiseram, então, a gente teve que fazer um sorteio” (Professora Débora).

Cabe lembrar que todas as professoras unidocentes do município devem trabalhar Arte nas séries iniciais. Débora não foi a sorteada e disse, ainda, que a professora escolhida deveria ser uma multiplicadora. Entretanto, diante das condições do trabalho dos docentes, é difícil que essa prática multiplicadora ocorra.

“efetivamente, não. A gente tem vários cursos que funcionam assim... é muito difícil achar um momento, com toda a equipe reunida ou, um tempo adequado para a professora” (Professora Débora).

Analisa-se, então, que a professora não recebeu formação em Arte no magistério que concluiu em 1980. Nem na licenciatura, concluída ainda na década de 1980. Ocorre que, a LDBEN (BRASIL, 1996) que incluiu a Arte nas séries iniciais e Educação Infantil é posterior à sua formação docente não existindo nenhum curso, nenhuma complementação ou formação continuada que ajuste professores que se formaram antes da LDBEN de 1996, como Débora, e estão em sala de aula. A LDBEN de 1996 trata da obrigatoriedade da formação superior para professores da Educação Básica, porém, prevendo a Arte como disciplina curricular com conteúdos específicos para toda a Educação Básica, não tratou de ofertar formação para tal demanda e os professores de Arte unidocentes aguardam por essa formação continuada e adequação à realidade da unidocência.

Desde sua formação no magistério, há vinte anos, a professora Débora ministra aula de Arte para as primeiras séries do Ensino Fundamental, sem possuir formação para docência específica em Arte. Nesse contexto, perguntou-se especificamente se a professora conhecia a Metodologia Triangular da Arte, cuja resposta foi negativa; também foi perguntado se ela conhecia o trabalho de Ana Mae Barbosa, obtendo-se a resposta de que desconhece esta referência.

Sabendo que o estado do Paraná (PARANÁ, 2008, 2010) adota a Psicologia Histórico-Cultural, em evidência, neste ano, na Formação Continuada proposta pelo município pesquisado, procurou-se registrar como a professora associa as aulas de Arte e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski:

“a nossa Proposta, o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) ele é todo baseado na teoria de Vigotski então, as professoras são orientadas por meio do nosso PPP a estruturarem seus planos de aula baseados nesta teoria. As aulas de Arte não acontecem com muita frequência” (Professora Débora).

Registra-se, portanto, que o sistema educacional vigente, por meio do qual as quatro professoras unidocentes obtiveram formação durante a graduação, negou-lhes o acesso aos conhecimentos básicos da docência da disciplina de Arte. Ainda assim, elas são as responsáveis pela manutenção da disciplina no currículo escolar.

A deficiência de Débora, vale lembrar, foi adquirida depois de sua graduação, por isso não há registros de adequação à sua deficiência na graduação.

A **professora Eva** tem magistério e cursou Pedagogia em uma instituição privada.

“não me identifiquei como pedagoga” (Professora Eva).

Fez, então, outra licenciatura: Arte. No ano de realização das entrevistas desta pesquisa, a participante concluiria sua terceira licenciatura pelo PARFOR: Música, em uma universidade pública.

“fiz Arte... e pra ajudar dentro do conteúdo de Arte que a gente trabalha as quatro áreas... busquei a música” (Professora Eva).

As quatro áreas referidas pela professora são Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Cabe esclarecer que o professor de Arte desenvolve sua docência e elabora o seu Plano de Trabalho Docente (PTD) de acordo com sua formação acadêmica, abordando, por vezes, uma única área – a área de sua formação na graduação. “A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas” (PARANÁ, 2008, p. 88).

Os relatos evidenciam a precariedade na formação unidocente no ensino de Arte. Sobre os cursos de formação em Pedagogia e a unidocência, registrou-se que “apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais, ou seja, ao ‘o que’ ensinar” (GATTI, 2010, p. 1368).

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360).

Entretanto, verificou-se que as professoras entrevistadas têm buscado a formação continuada em Arte por outros meios:

[...] Nos percursos de transformação de conhecimento do educador e na etapa das vivências em sala de aula, é preciso disponibilizar modelos variados para a experimentação, pois só com um repertório elaborado com base em experimentações e vivências será possível avaliar de fato as diferentes metodologias e então criar ou escolher aquela que responda aos parâmetros da realidade. (BUORO, 2002, p. 33).

Esta busca constante por formação evidencia-se também no âmbito das formações informais, como as trocas de materiais e a partilha de práticas bem sucedidas. Registrou-se, nesta pesquisa, até financiamento da educação pública pelos professores que recorrem a uma parte de seus salários para obterem materiais que propiciem a prática de determinada experiência discente. Diante disso, concorda-se com Charlot (2015, p. 189), ao afirmar que:

[...] uma sociedade ensina o que, em determinado momento da sua história, ela considera pertinente e necessário ensinar aos jovens [...] a sociedade deve operar escolhas entre tudo quanto pode ser ensinado. Essas escolhas são culturais, sociais ideológicas, políticas, religiosas e sempre se pode opor-lhes outras escolhas legítimas.

Ainda sobre a formação dos professores na graduação, Saviani (2008, p. 31) traz à discussão e analisa criticamente a produção da “incompetência técnica dos professores” que “impede a transmissão do saber escolar escamoteando a política opressora educacional”. O autor menciona, entre outros fatores, a pouca chance de aperfeiçoamento em formação docente como forças materiais que “não dão margem à criticidade dos professores” (SAVIANI, 2008, p. 67), prejudicando a historicização preconizada na Pedagogia Histórico-Crítica que serviu de base para preceitos (BACZINSKI et al., 2013) das DCE (PARANÁ, 2008, 2010).

Saviani (2008) esclarece que é na historicização que se encontra o principal contraponto da Pedagogia Histórico-Crítica com a Pedagogia Crítica Reprodutivista. Saviani destaca que “quanto mais ignoram o que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem” (SAVIANI, 2008 p. 67). Contrária à vontade e disposição de aprender dos docentes entrevistados há uma força muito maior: o descaso com a educação pública e a clara manutenção de poder pela ignorância. Mantêm-se padrões imperiais da arte e educação; a arte para a elite e a técnica para o povo.

A formação docente em Arte deveria buscar a superação de conceitos que ligam a Arte apenas a coordenação motora, fino acabamento, técnica reprodutiva, bom comportamento, atos de higiene e disciplina, ordem e, principalmente, buscar a superação de centrar a discência na reprodução das atitudes e do conhecimento do professor de Arte (PILOTTO; STAMM, 2012).

Igualmente importante à formação na graduação e continuada são as pesquisas e publicações acadêmicas. Os percursos de transformação de conhecimento do educador e as vivências em sala de aula, referidos por Buoro (2002) precisam ganhar dinâmica e visibilidade. A Arte evoluiu, ganhou contornos, fundamentação teórica e força política legislada, mas sua oferta, sobretudo nas primeiras séries, continua utópica e ou inexistente. E assim continuará caso não saia da invisibilidade. Tal invisibilidade dispara um círculo vicioso de desinformação e preconceito. Hoje, a Arte não está nos PTDs, na grade curricular, na prática docente na sala de aula:

[...] por não ser um componente curricular obrigatório. Elas acontecem de forma transversal permeando todos os planejamentos, mas as professoras tentam, na medida do possível, que aconteçam da forma que a teoria propõe” (Professora Débora).

Nos cursos de formação em Pedagogia unidocentes registra-se que “apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais” (GATTI, 2010, p. 1368). Fica aqui a pergunta: Destes 7,5% que já se considera ínfimo, quanto é destinado ao ensino da Arte?

6.1.3 Ensino de Arte na prática docente

Os dados do censo escolar mostram a presença de professores com deficiência somente em 2012. Isso revela que a educação brasileira ponderou recentemente a ação docente de professores com deficiência.

Como foi o início da docência para estes professores evidenciados pelos dados do censo?

A Professora Ana passou no primeiro concurso pelas vagas universais em 2008, assumindo o cargo em 2010. Em 2010, a professora usou aparelho auditivo e salienta que, no exame admissional, questionou sobre sua deficiência, não se reconhecendo como deficiente:

“Eu fui embora assim, ‘nossa, eu sou deficiente’, né!?” (Professora Ana).

Em 2016, assumiu um novo concurso, também sem utilizar as cotas.

“eu já passei uma vez sem as cotas, eu vou de novo, deixar as cotas pra quem realmente precisa mais do que eu” (Professora Ana).

A mesma resistência foi observada na fala da professora Beatriz:

“Era vergonha mesmo... de aceitar, demorei a aceitar” (Professora Beatriz).

Outro fator de resistência em assumir a deficiência é a burocracia:

“Não é só me aceitar, demorou eu ir buscar também, porque tem um agravante, os médicos não dão um laudo enquanto você não tem a deficiência definida. Então, a minha, não estava definida, então não tinha como eu pegar laudo. Entendeu? Aí até chegar no médico qualificado pra descobrir a minha doença... isso tudo levou tempo, então não foi só eu não querer me aceitar” (Professora Beatriz).

Caso semelhante foi relatado pela professora Carla:

“Tinha perdido alguns concursos por não ter levado o CID²³ na hora certa” (Professora Carla).

E, pela burocracia gerada, a professora acabou achando que não era seu direito utilizar as cotas apesar de sua deficiência ser aparente:

“eu achava, antes, que não era meu direito” (Professora Carla).

Além da burocracia em comprovar a deficiência, que é um inconveniente, é possível notar a dificuldade em se reconhecer como deficiente, pela falta de compreensão do que seria ser deficiente e também pelo fato do “estigma da inferioridade na relação com as pessoas não deficientes” (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 25).

Questionada sobre algumas adaptações ou melhorias para sua prática docente, Ana afirmou que, além do concurso, desconhece seus direitos como docente deficiente.

²³ Classificação Internacional de Doenças.

“eu nem sei que direitos eu tenho, se eu tenho algum outro direito além desses do concurso, fora ele, não sei se eu tenho alguma... algum... alguma coisa, algum respaldo, se eu tenho direito a alguma coisa a mais, não sei” (Professora Ana).

O direito do concurso que a professora cita está previsto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989 que, em seu artigo 37, assegura à pessoa com deficiência o direito de se inscrever em concursos públicos. No referido Decreto, o artigo 5º trata também da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, estabelecendo mecanismos e instrumentos legais e operacionais para assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos (BRASIL, 1999).

Sobre o direito do trabalho, a professora Beatriz relatou:

“Eles não querem nem saber [...] é mais fácil você passar no concurso porque está na lei. Aí, eles têm que liberar aquela porcentagem. Depois que você passou, se quiser ficar na sala de aula é assim, senão eles te enquadram em um lugar e te deixam lá” (Professora Beatriz).

Durante a distribuição de aula, o professor com deficiência é quem tem que verificar se a escola está adaptada e tem rampa, se tem escada, se tem banheiro na escola em que vai trabalhar,

“A gente vê que as escolas não estão preparadas para receber o professor com deficiência” (Professora Beatriz).

Além das adaptações físicas para pessoas com deficiência, é preciso que a sociedade reconheça o trabalho como um direito do deficiente, respeitando suas limitações:

“A sociedade, ela não sabe não. Esses dias, eu estava andando mais devagar aí uma mãe veio reclamar que a professora que tem... tava de muleta chegava atrasada na porta da sala, mas ela não sabe a dificuldade que eu tenho de chegar até lá na porta da sala” (Professora Beatriz).

Toda conjuntura educacional deve compreender o espaço do professor com deficiência na escola e, coletivamente, reivindicar melhores condições de trabalho, entre elas a acessibilidade.

“Por exemplo, ninguém pensa: Ai! Olha, a Beatriz vai no cinema com as crianças, né? Ninguém delas pensa... como é que ela vai subir na escada. Eu não. Antes de ir já não estou nem dormindo pensando: Meu Deus, como é que eu vou subir? Ai! Meu Deus! Não posso passar vergonha, né, com as crianças. Eu tenho muito medo [...] eu já fico combinando com as minhas amigas: Você me empurra? Você me empurra lá? Você vai junto comigo lá?” (Professora Beatriz).

Sobre acessibilidade e mobilidade nas atividades extraclasse, conclui:

“as meninas [referindo-se às professoras] me dão apoio, as meninas me ajudam” (Professora Beatriz).

Sobre o preconceito com docentes deficientes, a Professora Carla registra:

“É lógico que o preconceito acontece. Quando você chega numa escola... Nossa! O que eu vou fazer com esse professor?” (Professora Carla).

E, acrescenta, quando se entra por cotas:

“Não foi mil maravilhas, né? [...] quando você chega numa escola, ‘vou entrar por cota de deficiente’ eu sei que o pessoal fala ‘Nossa! Quem vai entrar? [...] ‘porque fulano de tal não passou e você passou na frente dele’” (Professora Carla).

As adaptações físicas, de arquitetura, da unidade escolar onde o professor com deficiência atua, nem sempre são feitas – rampas, corrimão, banheiros. Das cinco professoras entrevistadas apenas uma – Beatriz – soube dizer quais demandas foram criadas na escola a partir de sua presença, referindo-se a adaptações estruturais no prédio da escola.

A previsão da presença desses professores na legislação vigente pode ter sido um primeiro passo para a inclusão, mas a manutenção e adaptação dos mesmos precisa ser revista. O que elas relataram é que sempre há colegas de trabalho atentos a ajudar.

Sobre a prática docente específica na disciplina de Arte registrou-se, pelas entrevistas, que esta tem ocupado um papel secundário, apesar de sua previsão curricular ser obrigatória, ser legislada. Com exceção da professora Eva, que não é unidocente, sendo contratada pela administração estadual da Educação Básica, ministra especificamente na disciplina de Arte e necessita, como pré-requisito para a docência, ter formação específica em Arte.

Atualmente, no Brasil, o professor dos primeiros anos da educação pública é contratado pelo município e é unidocente. Os documentos oficiais justificam a unidocência, pois “acredita-se que a característica da unidocência²⁴ dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fortalece a possibilidade de um trabalho interdisciplinar” (PARANÁ, 2010 p. 14). Das professoras que participaram da pesquisa, que são unidocentes e é consenso entre estas professoras que, apesar de seus esforços, a disciplina de Arte deveria ser ministrada por um professor formado na área.

*“Não é uma coisa que você estudou: Arte!
A gente trabalha textura, estímulo [...] mas a gente não vê como Arte [...] não é pensando em Arte”* (Professora Carla).

Algumas cidades, no Paraná, criaram o cargo de professor de Arte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado por meio de concursos públicos que exigiam professores com formação específica em Arte. Não é o caso do município pesquisado, pois as aulas de Arte têm sido ministradas por professores formados em diversas licenciaturas que possuem magistério ou por pedagogos (BRASIL, 1996).

Ao assumir o concurso para professores, a professora Beatriz relatou que, sendo moradora de uma cidade que possui concurso para provimentos de vagas de Arte, não tinha conhecimento de que assumiria as aulas de Arte. O que demonstra que conhecimentos relativos à docência em Arte não apareceram no conteúdo previsto no edital do concurso, bem como nas questões do concurso:

“E quando eu vi que não tinha (professor de Arte) eu assustei! Falei: Nossa! Não tem? Nossa! E como se faz o trabalho? É. Eu achei muito estranho” (Professora Beatriz).

As professoras entrevistadas reconhecem a importância do ensino de Arte na formação dos alunos, e percebem que essa lacuna na formação de professores, abordada no eixo anterior, interfere na prática pedagógica. Elas declararam focar suas aulas na Língua Portuguesa e Matemática e, na tentativa de não deixar a Arte de fora, vão se adaptando:

²⁴ Refere-se ao trabalho do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que assume a docência de várias disciplinas, para uma ou mais turmas (PARANÁ, 2010).

“Eu puxo os dois assuntos, eu sempre tento trabalhar o currículo que é o mais importante que é aula de Português e Matemática, mais Português, né? Mas eu sempre puxo alguma coisa... sempre puxo para a Arte. Nunca deixo sem nada, né?” (Professora Beatriz).

A Arte tem seus próprios conteúdos e expectativas de aprendizagem (BRASIL, 1997; PARANÁ, 2008, 2010, 2012, 2013), com a mesma importância dos conteúdos das demais disciplinas. Evidencia-se, no entanto, que os conteúdos específicos previstos em Arte não são conhecidos pelo professor. O que o professor conhece sobre conteúdos de Arte?

“O trabalho de Arte ele é bem abrangente. Então não é essa coisa só do desenho. Isso, antigamente, eu tinha na minha cabeça que era só desenho livre. ‘Desenha, desenha aí!’” (Professora Beatriz).

Esse relato indica as marcas históricas do ensino da Arte, ainda presentes nas escolas. Pilotto e Stamm (2012, p. 14) explicam que a “história do ensino da Arte centrou-se no desenho fundamentado em uma filosofia de educação autoritária, que tinha no produto final seu maior triunfo, menosprezando o processo de aprender”.

A professora relatou que não conhece a Metodologia Triangular, nem os trabalhos de Ana Mae Barbosa. Entretanto, quando perguntado sobre a ligação da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e o ensino da Arte, respondeu:

“Eu nunca trabalhei, mas se você começar a estudar o método dele (e a Arte) acho que dá pra inserir bastante coisas...” (Professora Beatriz).

As professoras reconhecem que secundarizam o ensino da Arte em detrimento da alfabetização e para garantir bom desempenho em avaliações mensuráveis. O arbítrio do professor unidocente permite-lhe operar escolhas sobre quando e como ensinar as disciplinas curriculares previstas, não havendo controle de carga horária por disciplina. Revelando, assim, que a Arte não tem espaço na grade curricular.

“a gente fica muito dividida entre as disciplinas e é muito cobrada na parte de alfabetização... então a Arte fica pra quando dá tempo” (Professora Ana).

A esse respeito, Charlot (2015) lembra que a função histórica da escola ocidental nascida em Atenas era ligada à palavra, à alfabetização e aos enunciados, “isso permaneceu no mundo cristianizado, historicamente a escola foi sempre e permanece o lugar da palavra escrita”. Isto significa dizer que o ensino atual ainda não se atentou a códigos e signos cotidianos que não as letras do alfabeto. A possibilidade de representação mental e o trânsito simbólico previstos na mediação dos signos e instrumentos objetivados nas obras de Arte (VYGOTSKI, 2001) não acontecem por não reconhecerem a Arte enquanto forma de pensamento e linguagem.

“a gente se preocupa muito com Língua Portuguesa e Matemática [...] a Arte a gente aproveita as comemorações” (Professora Ana).

“O professor deve trabalhar em busca da totalidade do conhecimento em Arte, cumprindo com os conteúdos básicos da sua formação e relacionando-os com os conteúdos das outras áreas, quando possível” (PARANÁ, 2012, p. 7). O que não significa dizer que conteúdos de Arte devam ser suprimidos em detrimento a outros.

Para Saviani, confundem-se comemorações da escola e temas transversais como curriculares. Na separação do que seria curricular e extracurricular, ressalta que as atividades extracurriculares não devem substituir as curriculares, “não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las” (SAVIANI, 2008, p. 102).

Não está claro para as professoras que aproveitar comemorações, ou proporcionar lazer aplicando uma atividade diferente ou ainda ilustrar aulas ou conteúdos com obras de arte, não é aula de Arte (CHARLOT, 2015).

Saviani (2008, p. 102) alerta, ainda, para “a inversão do sentido da escola”. A escola desconsidera, muitas vezes, as atividades essenciais que não poderia deixar de desenvolver, sob pena de descaracterização e perda da sua especificidade em prol de questões secundárias e acidentais como questões principais, passando, desta forma, para o plano secundário²⁵ os aspectos principais da escola, ou seja, os elementos clássicos do currículo escolar “acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo” (SAVIANI, 2008, p. 102). É necessário “fundamentar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento

²⁵ A Pedagogia Histórico-Crítica classifica como questões secundárias as comemorações e temas transversais.

cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (SAVIANI, 2008, p. 103). A Arte tem seu conteúdo próprio, construído sobre bases epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, em consonância com as Diretrizes (BRASIL, 1997; PARANÁ, 2008, 2010, 2012). Tal conteúdo deve ser fundamentado e objetivado historicamente na compreensão do trabalho escolar curricular.

Faltam conceitos para entender o que é a Arte, a sua função, linguagem, materialidade, contextualização histórica. Informações relativas à Arte demonstram-se insuficientes, impedindo sua compreensão como disciplina curricular obrigatória.

A arte como construção do conhecimento que é, exige para a inteligência de sua sistematização, o desenvolvimento de certas competências do sujeito, que lhe possibilitam o acesso a um saber que tem seus poderes. Como a estruturação sensível e cognitiva, a arte requer então do desenvolvimento de competências para poder ser sentida e significada. O caminho para o desenvolvimento dessas competências do professor de arte [...] tem uma trajetória, cujo ponto de partida é a presença da arte. (BUORO, 2002, p. 10).

Observou-se, nas falas das entrevistadas, a ausência de experiências com a Arte em sua formação docente, salientando um potencial não explorado enquanto conteúdo específico da disciplina:

“arte aqui é quase todo dia, né?... a gente se expressa artisticamente com as crianças, com a pintura, com releitura... Esses dias, fizemos uma apresentaçõzinha teatral com eles. É legal!... com o corpo né, motricidade, que eu não sei se entra em Arte ou não” (Professora Carla).

“O ensino da Arte fica marginal [...] muitas vezes foca em apresentações [...] cujo objetivo remete menos à pedagogia do que ao marketing: permitir ao papai bater fotografias bonitas da sua criança fofinha” (CHARLOT, 2015, p. 185). A “*apresentaçõzinha*” soa mais como marketing do que representação pedagógica. A docente acredita que teria que ter um professor formado em Arte, principalmente por ser CEMEI.

“eles têm mais domínio do conteúdo do que a gente, mesmo que a gente faça... eu não sou artista” (Professora Carla).

“eu não sou muito artista [...] eu uso a arte na questão do teatro, da oratória, da imaginação...” (Professora Débora).

A professora Carla declarou não conhecer a Metodologia Triangular, nem as propostas de Ana Mae Barbosa. Sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Arte, assim manifestou-se:

“Eu acho que dá pra gente perceber algumas coisas [...] A gente começou estudar a Histórico Cultural agora, neste ano, a prefeitura estabeleceu essa meta de pedagogia mas ainda a gente não teve cursos.[...] Eu acho que podia ter mais esclarecimento” (Professora Carla).

Mesmo sem conhecerem a Metodologia Triangular e os trabalhos publicados por Ana Mae Barbosa a releitura foi citada por todas as professoras. Sobre a Metodologia Triangular a professora disse:

“Nunca ouvi falar” (Professora Ana).

E sobre a Psicologia de Vigotski e a Arte, fica mais claro para a professora como a Arte poderia ser abordada nesta vertente:

“Eu acho que a história é muito importante e ela está sempre ligada a Arte. Porque tudo que a gente vai fazer a gente procura na história, nos artistas que já passaram, a gente procura saber a vida deles e as situações do dia a dia e com isso mostrar pras crianças como elas podem criar a arte delas” (Professora Ana).

A releitura é uma prática que pode ser um instrumento da Arte, conforme propõe a Metodologia Triangular (BARBOSA, 1989) desde que esteja claro que é preciso ler para depois reler. Ler significa decifrar códigos aprendidos e sistematizados. Um sujeito que lê interpreta o mundo e não um objeto em que faltam pedaços ou cores. A leitura permite colocar o aluno em situação de diálogo cognitivo cujas potencialidades devem ser exploradas (CHARLOT, 2015).

A problemática que se constitui em torno da palavra “releitura” está centrada na significação que o termo adquiriu na prática do educador, reduzindo-se assim seu significado. Fica, pois, claro que há necessidade desse mesmo educador aprofundar-se na compreensão e na contextualização da produção de releituras. (BUORO, 2002, p. 23).

Nessa linha de reflexões, a professora Ana assim se manifestou:

“pego na internet telas e pintores” (Professora Ana).

A presença de reprodução de obras de arte nas aulas (BARBOSA, 1989) acontece, como foi possível perceber, porém a abordagem não diz respeito à Arte demonstrando desconhecimento das Diretrizes (PARANÁ, 2010, 2008).

Buoro (2002) reforça a importância da obra de arte na sala de aula, mas somente sua presença não significa que o professor, na atividade proposta, tenha desenvolvido o entendimento da obra e contextualizado esse conteúdo no processo de ensino e aprendizagem. O referido autor questiona a respeito das práticas e interpretações dos professores sobre a releitura.

“Ficou muito lindo, um trabalho bem legal. Aquele... a releitura da Tarsila do Amaral lá da fábrica. [...] eles fizeram as carinhas, cada um desenhou a sua carinha, outros recortaram em EVA, uns recortaram de revista, cada um fez do seu jeito” (Professora Ana).

Um dos objetivos da obra de arte dentro das salas de aula “é desenvolver no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania” (BUORO, 1998, p. 16). Apresenta-se, assim, a vertente materialista histórico-crítica que se contrapõe à “arte como objeto decorativo” ou do aluno “como mero reproduzidor de técnicas” (BUORO, 1998, p. 16).

A docente Carla também afirmou trabalhar com a releitura:

“[...] você passa para eles, né? Por exemplo, a gente tem muita dificuldade com releitura. O que é uma releitura de obra [...] porque releitura não pode copiar a obra, porque releitura você olha e faz do seu jeito, mas com criança pequena é difícil trabalhar, a criança às vezes não enxerga o que está ali, né? Então, essa... eu mesmo tenho bastante dificuldade na releitura de obra” (Professora Carla).

A problemática que se constitui em torno da palavra “releitura” está centrada na significação que o termo adquiriu na prática do educador, reduzindo-se assim seu significado. Fica, pois, claro que há necessidade desse mesmo educador aprofundar-se na compreensão e na contextualização da produção de releituras. (BUORO, 2002, p. 23).

Rangel (2005, p. 48) sinaliza que “releitura, no âmbito do Fazer Artístico, significa fazer a obra de novo, acrescentando ou retirando informações. Rer ler uma obra subentende adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização

histórica”. Deste modo, a Arte possibilita ao aluno a leitura e interpretação do mundo, favorecendo desenvolvimento de suas potencialidades.

“eu tenho assim em CD todas as aulas minhas, eu procuro ilustrar porque é o olhar de cada um, não é o meu olhar, é o olhar dele, o aluno. Então ele olha, tudo o que eu vou falar, depois que falo, e que eles olharam, eh... eles fazem o desenho da releitura deles, da criação deles” (Professora Eva).

“A obra impõe-se ao que a olha, faz com que ele a percorra, saia dela perquirindo maiores saberes para compreendê-la [...] é uma atividade sensível e inteligível” (BUORO, 2002, p. 11).

A proposta de releitura de imagem como exercício de cópia, contudo, tem predominado como modelo de trabalho nas salas de aula do ensino fundamental, tal abordagem – a da leitura como cópia – termina ainda por discriminar aquelas crianças que se sentem menos capazes de realizar reproduções mais precisas, ou seja, representações semelhantes ao objeto apresentado, o que gera frustração e um conseqüente afastamento das imagens originais, diante da evidente dificuldade de reproduzi-las. (BUORO, 2002, p. 23).

Para realizar uma releitura, é necessário saber ver e saber ler. Saber ver e saber ler está ligado à educação do olhar pela Arte. As histórias da arte constituem as fontes de pesquisa nas quais se busca situar os artistas no seu tempo, assim como em relação aos seus predecessores e aos que os seguiram. Rer ler é adentrar os juízos de valor, de gosto (CHAUÍ, 2000), construir um posicionamento próprio, atribuir um sentido. E atribuir um sentido pode ser interagir, mudando as angulações do olhar para ver como cada obra se faz ver por si só e pelas experiências do expectador, indicando outras obras ou situações com as quais dialoga (BUORO, 2002).

Como a estruturação sensível e cognitiva, a arte requer então do desenvolvimento de competências para poder ser sentida e significada. O caminho para o desenvolvimento dessas competências do professor de arte [...] tem uma trajetória, cujo ponto de partida é a presença da arte. (BUORO, 2002, p. 10).

A presença do objeto artístico na sala de aula se torna preocupante na medida em que se constata a distorção da releitura que reforça mitos, como o de genialidade e o da predisposição para a arte, que acabam por afastar os alunos das

práticas sensíveis e do desenvolvimento de poética própria, por tentarem imitar a obra relida. Além de experimentarem, os alunos têm a oportunidade de propor e criar objetos artísticos novos na releitura.

A reflexão que se espera sobre a presença de obras de arte na sala de aula seria a mediação entre o aluno e o mundo:

[...] tem-se a estesia como condição do estético, condição que, se é mais perceptível na arte, não lhe é exclusiva, sendo requerida amplamente nos enfrentamentos da vida [...] trabalhada nos anos da escolaridade, abrem possibilidades para a formação de sujeitos mais competentes para a construção da inteligibilidade desafiante, [...] o entendimento do mundo pode se dar pelo entendimento da arte. (BUORO, 2002, p. 12).

A arte e as estesias estão ligadas, mas não aparece na prática docente esta ligação:

“A gente usa muitos estímulos aqui [na Educação Infantil]. Todos, naturalmente, né? Então não é... não é pensando em Arte” (Professora Carla).

Existe uma urgência em investir na formação continuada de professores unidocentes “com a finalidade de capacitá-los para a prática de leitura de imagem da arte de modo mais sistemático e significativo” (BUORO, 2002, p. 13).

“A gente passa pelo currículo meio..., né? [gesticula]. Só que, conforme você vê, se você for trabalhar uma literatura você pode trabalhar Arte. Se você for trabalhar, eh... ah... uma alfabetização ou contou uma história da baleia você pode trabalhar dobradura. É Arte também. [...] não deixa de ser [...] então, aí a gente pega livros de literatura e transforma em peça de teatro com as crianças” (Professora Beatriz).

“[...] mesmo que a gente faça... eu não sou artista [...] Por exemplo, uma história que às vezes você acaba fazendo virar uma... né, uma arte [...] eu não sei fazer um teatro, eu não sei, é... como? É mais intuitivo, né?... É o que a gente... tá no coração, assim...” (Professora Carla).

“às vezes penso; acho que a gente não está fazendo nada de Arte, mas quando você vai lembrando, assim... é transversal. Não sistematizado” (Professora Débora).

Ampliando a discussão da prática docente e sobre os conteúdos da Arte, Saviani (2008, p. 102) alerta para o papel social da escola, cujos elementos clássicos do currículo escolar “acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo [...] invertendo o sentido da escola”.

Reafirma o autor supramencionado, que é necessário “fundamentar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (SAVIANI, 2008, p. 103). A Arte tem seu conteúdo e é disciplina curricular, e tais conteúdos devem ser fundamentados e objetivados historicamente na compreensão do trabalho escolar na Arte.

“Elementos de conhecimento das artes são abordados por outras disciplinas, notadamente História e Literatura. Mas se trata de um ‘discurso acerca de...’ (da pintura, do teatro, da poesia etc.) e não de um ensino da própria arte” (CHARLOT, 2015, p. 185).

Com relação à apreciação, ela é perceptível na fala das professoras, não só pelas obras que procuram na internet para seus alunos, mas pelo acesso de seus alunos a lugares como museus, cinemas, exposições, monumentos.

“a escola tinha que ter um veículo próprio para pegar esses alunos e levar numa peça de teatro, num museu, numa apresentação de um artista que vêm, eles não têm contato com isso, quando mostro no computador ficam como se eu tivesse contando uma história de fada, de conto de fada” (Professora Ana).

A distância entre a arte e os alunos, seja por qual motivo for, revela a elitização da arte. Segundo Charlot (2015, p. 186) “do teatro, a escola só conhece o texto e, na maioria das vezes, o aluno nunca ouviu falar do teatro como gesto, cenário, luz, maquiagem, nem como voz que pronuncia o texto frente a uma plateia”. A relação com o objeto, neste caso o artístico, previsto nas experiências tanto dos alunos como da professora que seriam imprescindíveis no desenvolvimento da consciência, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico dialético previsto (PARANÁ, 2008, 2010) estão distantes da concretização.

Ainda sobre esse distanciamento, as falas das professoras revelaram em tom de desabafo:

“Demanda muito recurso e o professor ganha pouco” (Professora Ana).

“o professor de Arte é o que mais gasta dinheiro... porque senão você não consegue produzir nada” (Professora Eva).

“a arte é distante, é um sonho” (Professora Ana).

Na escola de Ana não existe espaço físico adequado para as aulas de Arte:

“o povo fica bravo porque sujou a sala [...] a gente evita mexer com tinta quando mexe é aquele trauma ‘Toma cuidado!’” (Professora Ana).

Em geral, as escolas ainda não se adaptaram às possibilidades asseguradas e legisladas da disciplina (BRASIL, 1996). Não que Arte dependa apenas de limites físicos como uma sala específica para acontecer, mas algumas experiências previstas ultrapassam o paradigma de organização de sala de aula tradicional. Além disso, na (re)organização do espaço após a atividade proposta, muitas vezes é necessário espaço para a limpeza de materiais utilizados, espaço para guardar a produção dos alunos enquanto secam. Tinta, argila e gesso entre outros materiais têm seu tempo para ficarem prontos (PARANÁ, 2008, 2010).

Nessa perspectiva, Ana comentou que é comum considerarem a experiência na disciplina de Arte como se os alunos estivessem fazendo bagunça ou sujeira e não uma experiência estética, estésica e pedagógica, prevista como tal, e no currículo há quase duas décadas (BRASIL, 1996):

“Minha mãe vai ficar brava!”, tem aluno que chora [...] mas eles amam, são apaixonados [...] o aluno quando fala da aula de Arte, lembra é desse dia” (Professora Ana).

Ostetto e Leite (2010, p. 16) ressaltam que “o conhecimento não se constrói apenas com textos e livros, mas, também, ganha sentido quando compartilhado com o outro, alcançando sua esfera de significação”.

No ambiente cultural de Beatriz estão presentes duas vertentes. A primeira, o ambiente informal de aprendizagem de Beatriz, como os 15 anos no CAIC que passou observando as práticas de Arte, que aponta para as possibilidades do ensino da Arte; e, a segunda, o ambiente formal responsável por sua formação docente que não lhe forneceu subsídios. A licenciatura cursada deveria dar condições para sua profissionalidade.

A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, [...] Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. (GATTI, 2010, p. 1360).

Beatriz está sempre em busca de sua formação docente. Concluiu duas especializações: Psicopedagogia e Psicomotricidade. Não tem nenhum curso de formação continuada em Arte.

Uma estratégia da professora no ensino de Arte é o uso da tecnologia como ferramenta para Arte. Com o computador, afirmou ter um contato, ainda que virtual, com a arte. Um contato que abre caminhos e possibilidades de mediação:

“conhecer autores, pintores artistas plásticos, ver obras de arte [...] me lembro que uma vez, ele (o professor de Arte) mostrou a arquitetura de Paris [...] as crianças vinham fazer aula de informática comigo e elas queriam ver mais [...] ‘professora, vamos em tal país, agora?’ eles queriam conhecer mais [...] o incentivo veio da aula dele [...] a gente quase não trabalha Arte se for ver” (Professora Beatriz).

A professora tem noção da dimensão do universo da disciplina de Arte e das condições em que esta ocorre, ou não

“a gente quase não trabalha Arte se for ver” (Professora Beatriz).

Na visão vigostkiana (PARANÁ, 2008, 2010), as obras de arte seriam a mediação entre o aluno e o mundo. Esta é a reflexão que se espera sobre a presença de obras de arte na sala de aula.

[...] tem-se a estesia como condição do estético, condição que, se é mais perceptível na arte, não lhe é exclusiva, sendo requerida amplamente nos enfrentamentos da vida [...] trabalhada nos anos da escolaridade, abrem possibilidades para a formação de sujeitos mais competentes para a construção da inteligibilidade desafiante, o entendimento do mundo [...] o entendimento do mundo pode se dar pelo entendimento da arte. (BUORO, 2002, p. 12).

Analisando as falas da professora e sua prática docente, foi possível perceber que há clareza, por parte da professora, do que poderia ou deveria ser uma aula de Arte. Porém, falta a materialidade do saber pedagógico (SAVIANI, 2008), uma vez que a professora não passou por essa formação em Arte, nem no magistério, nem na graduação. Desse modo, relatou que sabe pouco mais do que as experiências que observou enquanto era docente no CAIC.

Tanto Beatriz quanto seus alunos têm uma potencialidade a ser desenvolvida em Arte, contudo, “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações

propícias a aprendizado” (OLIVEIRA, 2010, p. 59). Beatriz não passou por essa situação de aprendizado replicando a falta de oferta destas situações que propiciam o aprendizado com os alunos.

Quanto à sua deficiência e a prática na Arte relataram não ser barreiras. Todo o apoio que Beatriz recebeu de seus colegas de escola, de seus pais, de sua “patroa” que foi a grande incentivadora para que ela fizesse magistério, e suas atuais colegas de trabalho.

Sobre os alunos com deficiência Beatriz fez a seguinte colocação:

“Então, assim, quando ele [o aluno deficiente] consegue fazer, qualquer tipo de coisa, eu falo: ‘Nossa! Olha o que o [nome do aluno] fez!’ Então eu estou... aí, é uma forma dele fazer mais, mais,...] eu tento... mas é bem difícil pra gente que tá com 26 alunos ter uma criança deficiente. Eu vejo, porque eu sou deficiente” (Professora Beatriz).

O que ela trabalha em Arte com os outros alunos, também trabalha com o aluno deficiente:

“ele também tem que ir, com a dificuldade dele, mas, ele tem que fazer o dele também. Então, eu sempre adaptei de uma forma que ele pudesse fazer e concluir sozinho. E eu gosto muito de elogiá-lo” (Professora Beatriz).

A professora Beatriz relatou que insiste em ficar na sala de aula e sua vontade é respeitada. Ela já foi convidada, por sua deficiência, a ocupar outros cargos na escola. Sua deficiência tem caráter degenerativo e enquanto for possível, é o contato direto com alunos o que Beatriz deseja. Esse desejo é respaldado legalmente (BRASIL, 1999).

A instrumentação teórica dos professores e alunos deve ter como intuito dar a visibilidade à arte, levando-a a ser reconhecida no seu cotidiano.

Só com investimentos de toda sorte a construção de conhecimento a arte deixará de ser uma ficção ou de se manter restrita a um universo de privilegiados para encarnar-se de fato na realidade concreta, passando assim a participar da vida dos brasileiros. (BUORO, 2002, p. 27).

A despeito de conhecer a dificuldade de conquistar novos espaços que engendrem novas práticas, tem crescido nas instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores; uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e

movimentos sensíveis despertar linguagens adormecidas [...] é o convite da arte que chega, chamando ao ensaio de novos olhares. (OSTETTO; LEITE, 2010, p. 12).

A professora Débora revelou que teve várias oportunidades de contato a arte, decorrentes do fato de ter estudado em tradicional escola confessional que abordava a Arte e em virtude das viagens realizadas para fora do Brasil. É a professora com repertório artístico-cultural e com acesso e visibilidade para a arte. Seu repertório artístico cultural tornou seu olhar mais atento às formas de arte no cotidiano.

O repertório artístico, ou bagagem cultural, como será abordada neste estudo, faz parte do ambiente sociocultural do indivíduo, além do escolar. Lembrando que a educação não ocorre somente no âmbito escolar (SAVIANI, 2008), pois as reminiscências da bagagem cultural do docente são replicadas em ambiente escolar, além do familiar. Gatti (2010, p. 1363) traz um interessante dado sobre a bagagem cultural, o ambiente familiar e ascensão de estudantes de Pedagogia:

No que se refere à *bagagem cultural* anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. [...] Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos.

Na construção de sua bagagem cultural, além do ambiente familiar, contribuíram a formação em escola particular e a docência em escola particular. A professora Débora faz parte dos 14,3 % (GATTI, 2010) de alunos que representam a proporção que frequentaram apenas o Ensino Médio privado. Deu aula e se aposentou numa escola particular onde o acesso à arte por seus discentes era diferente dos de seus atuais alunos de escolas públicas. A escola onde Débora se formou e atuou como docente possuía até palco (teatro) com piano e sala ambiente de Arte. É fato que Débora replique no ambiente familiar e, naturalmente, no ambiente escolar a percepção para as artes proporcionada pela sua formação. Pode-se verificar a constatação de Gatti na fala da professora:

“a gente tem viajado muito e os roteiros que as pessoas tiram: os museus [...] ‘ai, que perda de tempo’, ‘quantas igrejas’ [...] a gente vê todos, né? Porque é um... eu fui... eu tive essa formação no Colégio [...] Depois, o meu filho teve toda a formação no [cita o nome de outro colégio confessional particular] e como ele nos acompanha, ele gosta muito também. Meu marido... Então a gente... eu tenho assim, uma percepção e uma emoção pela arte” (Professora Débora).

As percepções e emoção pela arte, estruturadas e suportadas pela bagagem cultural (GATTI, 2010) trazem significância à arte no cotidiano das pessoas, despertando os indivíduos para o contato e as experiências que a arte proporciona. Como se pôde perceber, na fala da professora, o seu ambiente familiar e escolar proporcionou esse contato e as experiências com a arte. Esse ambiente e contato são trazidos pela professora para a sala de aula. Porém, “é preciso que nossa ação educacional revista-se de autoridade fundamentada também por amplo saber do assunto” (BUORO, 2002, p. 28). Apenas a bagagem cultural e a formação discente para a Arte não é suficiente.

O processo ativo de educação/aprendizagem em Arte dialoga com as diferentes linhas teóricas que discutem a Arte como linguagem, constituída de um sistema de signo e articulada por uma sintaxe própria e estudos sobre os mecanismos da percepção, da imaginação criadora, da visualidade. (BUORO, 1998, p. 18).

A professora Eva atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, especificamente em Arte. O concurso que prestou para provimento de cargo de Arte exigiu formação específica. A docente procura ilustrar a teoria abordada no ensino de Arte fazendo o uso de recursos tecnológicos disponíveis, tais como CDs e TV pen drive²⁶. Também relatou que procura estabelecer relações entre a teoria e a prática. Eva conhece a Metodologia Triangular e o trabalho de Ana Mae Barbosa. A professora tem uma sala ambiente, a qual é utilizada especialmente para as atividades da disciplina de Arte.

“Na arte a gente, pinta, desenha, recorta, faz colagem... usa o corpo como instrumento musical...” (Professora Eva).

A escola em que Eva trabalha apoia seu trabalho se mostra receptiva ao ensino de Arte, atendendo a demandas solicitadas pela professora:

²⁶ Televisão adquirida pelo governo do Paraná com entradas multimídias para uso em sala de aula.

“a gente faz apresentação aqui no pátio. [...] se vocês saírem tem tipo uma escadinha, a gente senta lá pra apresentação, aí eu uso aqui [faz um gesto indicando o local], pedi pro diretor, ele colocou uma mesa” (Professora Eva).

Para o Ensino Médio, elabora apostilas, não usa o livro fornecido pelo Estado. Percebe-se, no ato de montar apostilas, a preocupação da professora em criar uma fonte alternativa de consultas em busca da teoria, provavelmente, visando também ao preparo para o vestibular.

“Vieram apenas dois (livros) e não vem na organização que a gente precisa” (Professora Eva).

A professora Ana explicou como adapta a sua deficiência à docência, criando alguns códigos e combinados com os seus alunos para sua adaptação na sala de aula e na docência em geral. Nesta fala, pode-se perceber como os alunos são receptivos e inclusivos:

“eles são muito colaborativos [...] Eu explico: Olha! O meu aparelho aumenta muito o barulho de arrastar cadeira, uma pancada na mesa, mas a voz mesmo, [...] ele [o aparelho] ajuda muito pouco [...] um aluno alerta o outro e assim colaboram bastante” (Professora Ana).

A professora Beatriz, relatou sobre sua relação cotidiana com os alunos e sua deficiência, esclarecendo que os orienta desde os primeiros dias de aula.

“eu trabalho a dificuldade, falo da deficiência [...] que eu tenho na perna. Outros têm na visão, outros na audição...” (Professora Beatriz).

“eles gostavam de mim, então se eu caía, eles corriam pegar a cadeira. Até aqui já aconteceu, um menino jogou o carrinho no meu pé, eu virei para menininha, ela já falou, ‘eu vou buscar a cadeira” (Professora Beatriz).

O que a docente pode fazer para sua inclusão, proporcionando condições do exercício da docência, ela busca fazer. Mas, há situações que fogem do seu alcance:

“A gente vê que as escolas não estão preparadas para receber o professor com deficiência” (Professora Beatriz).

Sobre a adaptação da sua deficiência à docência, a professora Carla relatou que escolheu trabalhar com alunos menores porque tem receio de como alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental reagiriam com sua deficiência. Não saberia o que fazer em caso de preconceito ou violência. Escolheu então os pequenos:

“Eu tenho um pouco de receio de pegar alunos maiores [...] ai meu Deus, vão me... vão me..., tipo,... ai, aquela professora. Não sei, né, tem essa deficiência ou às vezes até pode... mas, né, falar mesmo pra gente... e a gente perder o rumo” (Professora Carla).

Então, se manteve reticente, preferindo relacionar-se com as crianças por acreditar lidar melhor com os questionamentos deles:

“Falo: ‘Não... porque... a tia quando era pequenininha...’, e assim, eu explico direito... falo: ‘quebrou’ pra esses aqui, né?” (Professora Carla).

Para Caiado, Berribille e Saraiva (2013, p. 30), “ao se deparar com quem não tem deficiência, a pessoa deficiente busca a superação da diferença, da impossibilidade; esta seria a fonte de compensação”.

Das reminiscências, as docentes trazem sua força “se nas interações sociais encontram o sopro da vida, as lembranças também revelam a solidão” (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 30) e das mágoas quase nada sobra pelo brilho de suas vitórias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte está presente na educação brasileira desde os primeiros registros formais com os jesuítas. Atualmente, a disciplina de Arte encontra-se no foco de um cenário político que se encaminha para a sua inexistência do currículo escolar.

A Psicologia Histórico-Cultural aborda a importância da Arte e compreende a superação do indivíduo particular, na possibilidade de elevação do humano pela efetivação das estésias e elaboração estética. Também faz parte da constituição histórica da disciplina de Arte, a compreensão da história por meio do desenvolvimento material e das condições materiais da existência. Nas palavras de Barroco e Superti (2014, p. 23), “encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si conjunto de características humanas mais complexas, construindo ao longo de sua história por meio de trabalho e atividade”.

Verifica-se que o sensível, o histórico e o cognitivo da Arte na educação escolar podem propiciar uma transformação social e, deste modo, não parece ser interessante a superação da propagação de ideias da Arte que a reduzem ao ensino técnico, manual, reprodutivista e esvaziado de sentidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e Estaduais (PARANÁ, 2008, 2010) destacam o conhecimento artístico em um caráter formal e sistematizado, como produção histórica humana e científica. E é no entrelaçar das temáticas – Ensino de Arte, da educação básica à formação docente, e professoras de Arte deficientes – que os limites desta pesquisa se definem.

As recentes políticas de educação inclusiva (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011) podem ter influenciado o número de produções acadêmicas voltadas para as pessoas com deficiência, no que diz respeito à arte (REILY, 2010). Entretanto, para as pessoas com deficiência, a arte foi, e ainda é, utilizada no direcionamento com o viés terapêutico, sobretudo em instituições especiais, homogêneas.

Neste contexto, as professoras que apresentavam deficiência desde a infância, expuseram que, na educação básica, estudaram em escolas regulares, heterogêneas, e frequentaram a disciplina de Arte, junto aos demais alunos, pautada na reprodução técnica e mecânica.

As participantes da pesquisa são docentes concursadas que trabalham na Educação Básica no ensino de Arte e que apresentam experiências com o ensino de Arte no processo escolar, na formação docente e, atualmente, na prática pedagógica.

Sem o intuito de julgar as práticas do ensino de Arte das docentes com deficiência, cabe registrar as dificuldades encontradas no trabalho docente, entre elas: adaptação física, sensorial; materiais artísticos; remuneração; trabalho coletivo; e formação inicial e continuada. São fatores que comprometem o processo de ensino e aprendizagem da Arte e a produção contínua da sua própria existência (VYGOTSKI, 2001; SAVIANI, 2008).

Foi possível verificar que essas professoras compreendem as insuficiências do ensino de Arte durante a trajetória da Educação Básica e formação docente e, diante das possibilidades, buscam melhorar sua prática pedagógica, sendo recorrente nos relatos a indicação da necessidade de formação continuada ou de um professor formado na área.

Deve-se deixar claro que o foco desta pesquisa não foi incitar comparação do ensino da Arte por pessoas com deficiência versus sem deficiência, pois compreende-se que a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico interfere no desenvolvimento e leva a perceber a singularidade de cada indivíduo como ser social, apesar de, historicamente, registrar-se uma sociedade excludente, como demonstrou a história da disciplina, que apresenta a Arte como assistencialismo aos deficientes nos liceus e, também, o segregamento dos deficientes na criação de escolas regulares.

Nas interações fora da escola, registra-se o incentivo dos familiares, da patroa, ou, a admiração pelas docentes no seu local de trabalho – conforme mostraram os relatos – como influentes no prosseguimento dos estudos e na prospecção como docentes, fazendo parte da tessitura das experiências incentivadas por outras pessoas em contexto sócio-histórico que favoreceu a conclusão dos estudos e a conquista do cargo docente.

Uma das reflexões neste estudo é que o ensino de Arte, que apresenta um histórico de disciplina secundária na educação brasileira, seja revisto e discutido. Outra visão é a de não pertencimento, no sentido do indivíduo considerar que a Arte não faz e não deve fazer parte do seu contexto social. A Arte é para todos. Há ainda a reflexão sobre a formação unidocente, insuficiente para a docência em Arte, excluindo docentes e discentes da compreensão do contexto sócio-histórico.

Apesar dos avanços da disciplina, cabe ressaltar que faz parte de um sistema que prevê a Arte nos primeiros anos da Educação Básica, mas inviabiliza sua efetiva presença na estrutura curricular. Este estudo aponta como esta ausência interfere

na formação para professoras, unidocentes, em Arte. A previsão legal (BRASIL, 1996) da disciplina nas séries atendidas por professores unidocentes completa duas décadas e verificou-se a constante busca na formação continuada dos participantes da pesquisa.

A objetividade presente nos objetos artísticos, enquanto signos e instrumentos trazidos para a educação escolar pela mediação docente, permitiria, por meio das experiências vividas por discentes e docentes, novas prospecções como indivíduos humanos culturais e históricos bem como novas significações sociais vislumbradas, discutidas e modificadas pelos conteúdos da Arte, mas continuam à margem nas salas de aula de quatro das cinco entrevistadas. Ainda não se registra, para estas quatro docentes, a Arte como saber elaborado e “a escola diz respeito ao saber elaborado” (SAVIANI, 2008, p. 14).

A cognição desenvolvida nas aulas de Arte está ligada às experiências que são concretizadas e mobilizadas na realização de diferentes atividades, que estruturam processos mentais e as relações com os objetos, mudando a estrutura básica do aprender (VYGOTSKI, 2001). Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização destas diferentes tarefas. Apesar da complexidade do ensino de Arte, o interesse dos professores em trabalhar com objetos artísticos na educação escolar, ainda que sejam virtuais ou reproduções, vêm aumentando e é um bom aceno para a superação do ensino de Arte centrado no fazer concreto e na produção de objetos (BUORO, 2002) com fins exclusivamente técnicos ou reprodutivistas.

A formação unidocente pode direcionar a prática docente a considerar a Arte como disciplina de menor valor na alfabetização com a justificativa de transversalidade e interdisciplinaridade tornando-a invisível ou inexistente, sem planejamento das aulas e sem a formalização curricular.

A presença de professores com deficiência na escola regular pode representar um avanço na história da área da educação especial, entretanto, as falas das participantes revelaram o preconceito: “*Nossa! O que eu vou fazer com esse professor?*” (Professora Carla). Além disso, identificou-se falta de adaptação de infraestrutura no ambiente de trabalho das professoras com deficiência.

O que se propõe refletir, em face do exposto, é sobre a escola: espaço social.

Verificou-se, ainda, insuficiência ou inexistência dos conteúdos da disciplina de Arte no curso de graduação que forma unidocentes.

Vale salientar que a deficiência não se mostrou como impedimento para a prática docente em Arte. Os dados indicaram que as dificuldades encontradas pelas docentes com deficiência na disciplina de Arte, da educação básica à formação docente, são as mesmas registradas por professores sem deficiência.

Diante dessa formação fragilizada no ensino de Arte, constatou-se a falta de compreensão da disciplina como área de conhecimento. Ao mesmo tempo, registrou-se o comprometimento das professoras buscando a formação continuada.

As professoras com deficiência se tornaram visíveis, nesta pesquisa, por meio do censo escolar (BRASIL, 2014), que demonstrou que elas existem e aumentam a cada ano. Porém, é preciso que esta visibilidade seja ampliada.

Conclui-se, na certeza de que os conhecimentos artísticos podem contribuir para a formação integral do homem, possibilitando a compreensão da realidade social, política e econômica e, neste caso específico, num contexto inclusivo de pessoas com deficiência seja na trajetória discente, seja na formação em nível superior, seja na prática docente.

Deste modo, as pesquisas acadêmicas são um caminho para dar voz aos professores, no aprimoramento das políticas educacionais, currículo escolar e formação docente.

REFERÊNCIAS

- BACZINSKI, A. V. M. et al. A implantação da pedagogia histórico-crítica no Paraná: considerações a partir de uma atividade de extensão. In: JORNADA DO HISTEDBR, XI., 2013, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. p. 1-16.
- BARBERENA, C. F. R. **Educação e constituição do sujeito surdo**: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010. 167 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989.
- BARBOSA, F. K. **Professores com deficiência física no ensino superior**: estudo de trajetórias escolares. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- BARROS, A. C. de C. **Faces e contrafaces dos educadores com deficiência**. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- BRANDO, A. M. P. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- _____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- _____. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.
- _____. Ministério da Educação. **Censo da Educação superior 2011**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.296, 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino a arte. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M.(Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. v. 1, p. 17-33.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2015.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia: O Universo das Artes**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Iniciação a filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, M. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sumus, 1992.

DE LIMA, C. K. T.; FRANCISCONI, L. A. A dinâmica do universo simbólico cultural religioso para alunos de EI-6. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, XII, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 10665-10675.

DENIS, R. C. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgar Blücher, 2000.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FERREIRA, N. B. P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino da literatura. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 121-138.

FORTY, A. **Objetos de desejo: design e sociedade desde 1750**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. A. Necessidades educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-17, jun. 2007.

GASPARIN, J. L. **Grandes educadores: Comênio**. São Paulo: Atta Midia e Educação, 2010. 1 DVD.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 65-83.

GONÇALVES, P. M. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática.** 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2013.

HAYASHI, C. R. M. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação**, v. 5, p. 89-102, 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KLAUMANN, M. **A Trajetória Profissional de Professores com Deficiência atuantes na Rede de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana.** 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LEMOS, C. **Formação e Práxis do Educador Cego ou com Baixa Visão de Manaus.** 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

LISBOA, A. C.; KERR, D. M. Villa-Lobos e o canto orfeônico: análise de discurso nas canções e cantos cívicos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - ANPPOM, XV., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 415-422.

MENEGHELLI JUNIOR, E. **Processos de subjetivação de professores com deficiência: experiências de inclusão.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2012.

OLIVEIRA, K, M. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

OSTETTO, L. M.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. **Educação profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V., 2008, Aracajú. **Anais...** Aracajú: SBHE, 2008. v. 1. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretária de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ (Estado). Secretária de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2014.

PILLOTTO, S. S. D.; STAM, E. **Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte**. Curitiba: Fael, 2012.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Acervo Permanente. São Paulo, 2016.

RANGEL, V. B. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. Revista **NUPEART**, Florianópolis, v. 3, p. 23-43, 2005.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010.

SAMWAYS, E. **Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de arte em um paradigma educacional emergente**. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2002.

SANTOMAURO, B. O que ensinar em Arte: O ensino da área se consolida nas escolas sobre o tripé apreciação, produção e reflexão. **Nova Escola**, São Paulo, mar. 2009. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao-427722.shtml?page=4>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SANTOS, C. R. **Professores com Deficiência no Município de Vitória: Vidas que compõem histórias**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, p. 110-129, 2011.

SOUZA, M. P. **Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão) – Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, 2015.

TEIXEIRA, E. **Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural**. Pato Branco, PR: FADEP, 2005.

THOMAZ, D. **Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016.

UNESCO. Conferencia Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/08629por.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

VARGAS, G. M. S. **Percepção e cegueira**: a história de vida de uma professora universitária. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. (Tomo V).

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE ARTE COM DEFICIÊNCIA

Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

Dados de identificação

Nome completo:

Data de nascimento: __/__/____

Idade atual:

Sexo:

Formação e titulação:

Tempo que está na escola:

Tempo que está na escola na função que exerce:

Tempo que leva para chegar à escola e condução:

Componente curricular que ministra:

Série/Ano:

Roteiro para entrevista

- 1- Quando você iniciou sua escolarização? Estudou na educação infantil?
- 2- Como foi sua trajetória escolar?
- 3- Quais dificuldades você encontrou nesse percurso?
- 4- A(s) escola(s) que você frequentou ofereceu(ram) atendimento educacional diferenciado? Como foi?
- 5- Como era a sua relação com seus professores?
- 6- Como era a sua relação com seus colegas?
- 7- Você teve algum apoio familiar na sua trajetória escolar? De quem? Conte-me como foi.
- 8- Você teve alguma dificuldade em seu processo de escolarização? Conte-me como foi.
- 9- Você teve algum colega que interrompeu a escolarização? Por quê?
- 10- Por que você escolheu ser professor de Arte? Cursou o magistério ou foi direto para a licenciatura?
- 11- A licenciatura foi a sua primeira opção? Em qual IES estudou? Por que escolheu essa IES?
- 12- Como foi cursar o ensino superior?

- 13- Você fez especialização? PDE (no caso de professores do Estado)? *Strito sensu*?
- 14- Você teve algum material de apoio durante sua escolarização (básica e superior)?
- 15- Ingressou na carreira por concurso? Em que ano? Teve algum atendimento diferenciado no concurso?
- 16- Por que escolheu como trabalho o ensino de Arte (ser professor de Arte)?
- 17- Como eram as suas aulas de Arte?
- 18- Conte-me sobre a organização do seu trabalho docente.
- 19- Como desenvolve o ensino de Arte? Quais os métodos que você utiliza para ensinar Arte para todos os alunos? E para o aluno com necessidade educacional especial?
- 20- Como é a sua organização para a aula de Arte? Há alguma adaptação no espaço ou na sua aula por alguma necessidade especial?
- 21- Como você trabalha com a estesia e a experiência estética (conceitos basilares a serem desenvolvidos nas aulas de Arte que se utiliza dos cinco sentidos) nas aulas, adaptando para alguma necessidade especial?
- 22- Na rede, municipal ou estadual, existe alguma orientação especial para os professores com deficiência? Quem orienta? Como são essas orientações? Que tipos de materiais adaptados são oferecidos?
- 23- Quais são os apoios que você recebe para desenvolver seu trabalho pedagógico?
- 24- Como você vê a relação que os demais docentes da escola estabelecem com o professor com deficiência?
- 25- O professor com deficiência de sua escola recebe atendimento educacional especializado na Formação Continuada? A escola recebe orientação sobre como orientar o professor com deficiência? Qual é essa orientação?
- 26- Há materiais adequados e disponíveis na sua escola para você trabalhar com as adaptações para a sua deficiência? Quais são? Você os utiliza?
- 27- Hoje, a lei reserva um percentual para cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência. O que você tem visto de positivo na vinda desses professores com deficiência para a escola? Você conhece outros professores nesta situação?

28- Quais são as dificuldades que você encontra para desenvolver sua prática pedagógica?

29- Conhece a Metodologia Triangular da Arte?

30- Conhece Ana Mae Barbosa?

31- Consegue identificar a Psicologia Histórico-Cultural na Arte? Como ocorre?