**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**
**Edilaine Isabel Ferreira Aquino**

# O lugar da arte e seus processos no ensino e na vida de professores

**Taubaté – SP**

**2022**

**Edilaine Isabel Ferreira Aquino**

# O lugar da arte e seus processos no ensino e na vida de professores

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

**Taubaté – SP**

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi**
**GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI**
**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

A657l Aquino, Edilaine Isabel Ferreira
O lugar da arte e seus processos no ensino e na vida de professores / Edilaine Isabel Ferreira Aquino. -- 2022.
165 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Professores - formação. 2. Artes – Estudo e ensino. 3. Professores artistas. 4. Processos criativos. l. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

**Edilaine Isabel Ferreira Aquino**

**O lugar da arte e seus processos no ensino e na vida de professores**

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: _____

Resultado:_____

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza — Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Maria Christina de Souza Lima Rizzi — Universidade de São Paulo

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Juliana Marcondes Bussolotti — Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Dedico este trabalho à algumas pessoas muito especiais da minha história:
Anna Aquino, minha filha, que com seu jeito me mostra as cores da vida;
Givandelson de O. Aquino, meu esposo e bom amigo de caminhada;
Filipe Ferreira, meu irmão e amigo, e o melhor músico da minha família;
Esmarina I. Ferreira, minha mãe, a parceira e meu apoio sempre.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o criador dos criadores, que me deu a graça de viver e experienciar a existência nesta terra e todos os prazeres tão essenciais, como sentir, ouvir, rir, chorar, amar e cantar...

A todos os professores que aceitaram participar da construção deste trabalho.

Agradeço com o coração repleto de gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, pela orientação primorosa e sensível, pois sempre esteve ao meu lado fortalecendo e favorecendo o meu desenvolvimento profissional.

Agradeço com toda a alegria a Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti pela orientação do Grupo de Estudo Arte Educação e Processos Criativo, por apoiar, incentivar e orientar nossas criações acadêmicas.

Agradeço a Profa. Dra. Christina Rizzi pela gentileza em participar como membro da minha banca de qualificação e defesa deste trabalho. E também por suas palavras lançadas outrora, como semente de esperança afirmando que o mestrado seria um sonho possível e tornando-se hoje realidade em minha vida.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação pelos excelentes momentos de formação e compromisso com a nossa aprendizagem.

A todos os colegas do Grupo de Estudo Arte Educação e Processos Criativos pelos encontros e trocas de saberes vivenciados.

A todos os professores de Arte da rede pesquisada com quem convivi e trabalhamos juntos em prol do ensino de Arte para o desenvolvimento de cidadãos críticos, sensíveis e reflexivos.

A todos os professores de Arte que colaboraram participando desta pesquisa.

Agradeço aos amigos e as amigas especiais com as quais convivi no período em que atuei na orientação de ensino de Arte, pelas partilhas afetivas e alinhadas à educação democrática e libertadora.

A minha tia Gilda (*in memoriam*), pois foi incentivadora e me faz acreditar que é possível alcançar nossos sonhos.

Ao meu avô Geraldo Gaspar (*in memoriam*) por me escolher como neta e em sua simplicidade sempre me dizer “você será uma Dona Edilaine”.

***Canto em Qualquer Canto***

*Vim cantar sobre essa terra*
*Antes de mais nada aviso*
*Trago facão, paixão crua*
*E bons rocks no arquivo*
*Tem gente que pira e berra*
*Eu já canto pio e silvo*
*Se fosse minha essa rua*
*O pé de ipê estava vivo*

*Pro topo daquela serra*
*Vamos nós dois vídeo e livros*
*Vou ficar na minha e sua*
*Isso é mais que bom motivo*
*Gorjearei pela terra*
*Para dar e ter alívio*
*Gorjeando eu fico nua*
*Entre o choro e o riso*

*Pintassilga, pomba, mélroa*
*Águia lá do paraíso*
*Passarim, mundo da lua*
*Quando não trino não sirvo*
*Caso a bela com a fera*
*Canto porque é preciso*
*Porque essa vida é árdua*
*Prá não perder o juízo*

*Itamar Assumpção / Ná Ozzetti*.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar quais são as concepções que professores de Arte possuem sobre arte e sobre os processos de criação artística pessoal inerentes à arte e à docência. O tema da pesquisa é parte do debate do Grupo de estudo Arte-Educação e Criação compondo a rede de grupos de pesquisa em arte, mediação e educação, que pertence ao CNPq intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE-UNITAU. Analisa como os professores de Arte interpretam o processo de ensino e aprendizagem e investiga como os arte educadores, reconhecidos por seus pares como bons professores, articulam suas práticas educativas. Concomitantemente, investiga as práticas artísticas pessoais dos professores e as possíveis interligações com ações didáticas. De natureza qualitativa, esta pesquisa tem como participantes os 60 professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental de uma rede municipal de educação de um município do Vale do Paraíba Paulista. Como instrumentos para a coleta de dados, foram utilizados: (i) questionário *online* disparados para todos os professores de Arte; (ii) entrevista semiestruturada individual com os professores de arte que foram indicados por seus pares como professores que possuem boas práticas educativas. Os dados advindos do questionário foram tratados inicialmente com o auxílio do *Excel*. Os dados advindos das entrevistas foram inicialmente tratados pelo *software* IRaMuTeQ. As produções artísticas dos professores foram tratadas inicialmente a partir de suas aproximações temáticas, considerando o sentido interpretativo atribuído a elas pelos próprios professores. Após esta análise inicial, os resultados foram triangulados considerando a Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que os professores de Arte em sua maioria cursaram graduação em Artes Visuais. Pautam suas ações educativas procurando integrar as quatro linguagens, embora exista uma predominância para as propostas visuais. Os docentes mencionaram compreender a arte enquanto expressão e linguagem e procuraram desenvolver nos alunos as dimensões da estética e da sensibilidade, muito embora tenham declarado planejar suas aulas em função do que se recomenda na BNCC e no Currículo da Rede de Ensino em que estão inseridos. Em relação às experiências sensíveis em arte, os docentes apontaram quatro grandes temas: (i) vivências com arte na infância; (ii) formação inicial; (iii) contexto escolar; e (iv) processos educativos e artísticos. Tais resultados apontam a necessidade de uma continuidade formativa com esses professores, subsidiada pela abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais, de forma permanente, a fim de que possa compor seu próprio desenvolvimento profissional e dos novos docentes que vão adentrando na rede e nas escolas.



**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Docência em Arte. Professor Artista. Processos Criativos.

## ABSTRACT

This research aims to investigate what are the conceptions that Art teachers have about Art and about the processes of personal artistic creation inherent to Art and teaching.The research theme is part of the debate of the Art Education and Creation Study Group, comprising the network of research groups in art, mediation and education, which belongs to CNPq entitled Education: professional development, diversity and methodologies. The research is linked to the line of research Teacher Training and Professional Development of the Professional Master's Graduate Program in Education at the University of Taubaté – MPE-UNITAU. It analyzes how art teachers interpret the teaching and learning process and investigates how art educators, recognized by their peers as good teachers, articulate their educational practices. At the same time, it investigates the teachers' personal artistic practices and the possible connections with didactic actions. Qualitative in nature, this research has as participants the 60 Art teachers who work in Elementary School of a municipal education network in a municipality in the Vale do Paraíba Paulista. As instruments for data collection, the following were used: (i) an online questionnaire issued to all art teachers; (ii) individual semi-structured interview with art teachers who were nominated by their peers as teachers who have good educational practices. Data from the questionnaire were initially treated with the aid of Excel. Data from the interviews were initially treated by the IRaMuTeQ software. The teachers' artistic productions were initially treated from their thematic approaches, considering the interpretive meaning attributed to them by the teachers themselves. After this initial analysis, the results were triangulated considering the Content Analysis. The results showed that the majority of art teachers had graduated in Visual Arts. They guide their educational actions seeking to integrate the four languages, although there is a predominance of visual proposals. The teachers mentioned that they understand art as an expression and language and sought to develop in students the dimensions of aesthetics and sensitivity, even though they declared that they plan their classes according to what is recommended in the BNCC and in the Curriculum of the Education Network in which they are inserted. Regarding sensitive experiences in art, the teachers pointed out four major themes: (i) experiences with art in childhood; (ii) initial training; (iii) school context; and (iv) educational and artistic processes. These results point to the need for continuous training with these teachers, subsidized by the triangular approach in the teaching of visual arts and cultures, on a permanent basis, so that they can compose their own professional development and that of the new teachers who are entering the network and in the schools.



**KEYWORDS:** Professors Formation. Art teaching. Artist professor. Creative process.

# LISTA DE FIGURAS


**Figura 1 –** Modalidade de graduação 73

**Figura 2 –** Continuidade dos estudos 75

**Figura 3 –** Tempo de atuação docente 77

**Figura 4 –** Experiência em arte na infância 79

**Figura 5 –** Escolha por trabalhar e lecionar Arte 81

**Figura 6a –** Professores que produzem arte 83

**Figura 6b –** Possui obra/criação pessoal 83

**Figura 7** – Obras pessoais dos professores 84

**Figura 8** – Aspectos que atrapalham a criação pessoal 84

**Figura 9** – Processos criativos professores/alunos/pesquisa 86

**Figura 10** – Fontes de ampliação do conhecimento 87

**Figura 11** – O que é arte? 88

**Figura 12** – O que é importante que o aluno aprenda? 90

**Figura 13** – Linguagens ensinadas pelos docentes 91

**Figura 14** – Abordagem utilizada no ensino 93

**Figura 15** – Documentos referenciais utilizados na elaboração das aulas 95

**Figura 16** – Objetivo de ensino 96

**Figura 17** – Aspectos essenciais para ser um bom professor 98

**Figura 18** – Autores que inspiram os docentes 99

**Figura 19** – Características de um bom professor 100

**Figura 20** – Nuvem de palavras das Entrevistas 105

**Figura 21** – Classificação Hierárquica Descendente 106

**Figura 22** - Dendograma 107

**Figura 23** – Análise Fatorial de Correspondência 108

**Figura 24 –** Classe 3 – Formação Inicial 109

**Figura 25 -** Cartografia Formação Inicial 110

**Figura 26 – Classe 3** 115

**Figura 27 –** Cartografia da Formação Inicial 116

**Figura 28 –** Classes 1 e 2 119

**Figura 29 –** Cartografia Contexto escolar e processos artísticos e educativos 120

**Figura 30 -** Representação visual da experiência marcante com a arte 127

**Figura 31 -** Representação da experiência mais marcante com a arte por meio da música 128

**Figura 32 -** Representação da experiência mais marcante com a arte por meio da música 129

**Figura 33 -** Representação de obra pessoal do professor. 130

**Figura 34 -** Representação da vivência com a arte e educação 131

**Figura 35 -** Representação de um momento marcante 132

# LISTA DE QUADROS

**Quadro 1 –** Panorama das pesquisas sobre Arte e Educação 37

**Quadro 2 –** Principais temáticas nas pesquisas sobre Arte Educação 37

**Quadro 3 –** Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental 66

**Quadro 4** – Contagem de idade 71

**Quadro 5** – Formação inicial dos professores 71

**Quadro 6** – Ano do término de graduação dos participantes 73

**Quadro 7** – Instituição em que realizou a formação inicial em Arte 74

**Quadro 8** – Cursos de pós-graduação 76

## LISTA DE SIGLAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

D.O.U – Diário Oficial da União

DCN _ Diretrizes Curriculares Nacionais

DOAJ – *Directory of Open Access Journals*

FUNDARTE – Fundação Municipal de Arte de Montenegro

FUNDUNESP - Fundação para desenvolvimento da UNESP

HTC – Hora de Trabalho Coletivo

INSS – Instituto Nacional de Seguro Social

IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

LDBN – Lei de Diretrizes Básicas Nacionais

MAC/USP _ Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MAM _ Museu de Arte Moderna

MASP _ Museu de Arte de São Paulo

OPAE - Organização de Professores Arte Educadores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SCIELO – *Scientific Eletronic Online*

SESC _ Serviço Social do Comércio

UDF _ Universidade do Distrito Federal

UFGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNITAU – Universidade de Taubaté

USP – Universidade de São Paulo

UNESP - Universidade Estadual Paulista

# SUMÁRIO


**APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL** 16

**1 INTRODUÇÃO** 25

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa 30

1.2 Delimitação do Estudo 31

1.3 Problema 33

1.4Objetivos 34

1.4.1 Objetivo Geral 34

1.4.2 Objetivos Específicos 34

1.5 Organização do Trabalho 34

**2 REVISÃO DE LITERATURA** 36

2.1 Panorama das pesquisas sobre arte educação 36

2.2 A arte no ensino, escolas e Arte como componente curricular – perspectiva histórica 42

2.2.1 Adequação curricular da rede em estudo 54

2.3 Formação e desenvolvimento profissional de professores de arte 55

2.3.1 Desenvolvimento profissional de arte educadores 58

2.3.2 Saberes docentes 60

2.3.3 Como os professores aprendem 62

**3 METODOLOGIA** 65

3.1 Tipo de pesquisa 65

3.2 Participante 66

3.3 Instrumento de pesquisa 67

3.4 Procedimentos para Coleta de informações 68

3.5 Procedimentos para Análise de informações 69

**4. PROFESSORES DE ARTE: formação pessoal, experiências, processos artísticos e educativos** **71**

4.1 Experiências de formação profissional dos professores de Arte **71**

4.2 Experiências sensíveis pessoais dos professores de Arte com os processos artísticos. **78**

4.2.1 Escolha da formação em Arte **81**

4.2.2 Produção artística pessoal **83**

4.2.3 Fontes para ampliação de conhecimento **86**

4.3 Experiências profissionais dos professores com o ensino de Arte **87**

4.3.1 Currículo e ensino de Arte **92**

4.3.2 Profissão docente **98**

**5 EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS DE PROFESSORES DE ARTE– vida, profissão, processos educativos e artísticos: análise das entrevistas** **104**

5.1 Vivências com a arte na infância **108**

5.2 Formação Inicial **114**

5.3 Contexto escolar e Processos artísticos e educativos **119**

5.4 As vibrações da arte na vida de professores **126**

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS** **134**

**REFERÊNCIAS** **138**

APÊNDICE A – Roteiro do questionário **145**

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista **162**

ANEXO A – Ofício à Instituição **163**

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **164**

## LAMPEJOS DA MINHA HISTÓRIA:
## Vida e Arte, Afetos e Profissão

As palavras apresentadas neste memorial são frutos desse olhar para o espelho. São lampejos, fragmentos de uma vida que tinha tudo para que a deformação tomasse conta da personagem, destruindo ou confundindo a face feliz existente.

De acordo com André (2004, p. 3) o memorial "é um documento pessoal do tipo diário em que o professor registra reflexões e sentimentos sobre o próprio trabalho". Diante do exposto, esse instrumento possibilita repensar a história de vida, analisar o percurso de atuação na educação, auxilia na interpretação de muitos fatos vividos que são essenciais para a construção da identidade profissional.

Sou originária de uma família muito simples e batalhadora. Fui educada na cultura cristã evangélica na qual a música é algo muito importante. Muitas igrejas evangélicas investem na educação musical dos membros, mesmo que de maneira tradicional. Minha mãe sempre foi cantora de coral na igreja. Meu pai aprendeu a tocar clarineta no período que prestava o serviço militar e atuou por muito tempo como músico na orquestra da igreja. Diante desta cultura familiar e religiosa, eu e meu irmão fomos incentivados a aprender linguagem musical.

Foi na igreja que tive a oportunidade de desenvolver algumas habilidades, como cantar e aprender a tocar. Era uma diversão cantar no grupo das crianças! Tinha facilidade em memorizar as músicas e as coreografias. Outra experiência prazerosa vivenciada na igreja eram os ensaios para apresentação de teatro de Natal e os encontros de férias com atividades e brincadeiras para crianças. Nessas atividades de férias na igreja, com frequência, era dado como levar o maior número de amigos para participar da programação. Eu sempre ficava entre os finalistas. Em uma das vezes, ganhei em primeiro lugar porque consegui levar 21 crianças do meu bairro. A lembrança que tenho desse dia, era a nossa dificuldade em andar pela calçada de mãos dadas para chegar à igreja. Não havia adultos nos acompanhando no percurso. Eu era a responsável daquele grupo no alto dos meus 10 anos de idade.

Em relação às brincadeiras, ah! Isso sim, era algo do meu maior interesse. O importante era brincar e não importava com quem. A rua onde se localizava minha casa, apesar de ser considerada uma estrada, a famosa Estrada Velha Rio São Paulo era território livre e propriedade exclusiva das crianças e espaço das muitas brincadeiras vivenciadas com as minhas primas e vizinhos. Tenho boas lembranças de brincar de esconde-esconde, andar de bicicleta, bandeirinha, taco, elefantinho colorido, "que cor?" cantigas para pular corda: "Um homem

bateu em minha porta e eu, a-bri!...". A melodia dessa brincadeira ainda soa nos meus ouvidos com os diferentes timbres das crianças que cantavam.

Além da nossa rua, havia dois outros espaços que eram palcos das brincadeiras, ou seria palcos dos sonhos que as crianças constroem e vivem com os olhos abertos? O primeiro palco era o quintal da casa da minha avó. Como eu achava aquele quintal enorme! Os pés de limão, laranja, ameixa e chuchu eram o cenário que se transformava a cada cena criada. Já o segundo palco acontecia no quintal da casa da minha prima, ali fazíamos nossos shows, com danças e atrações. E tem um detalhe, vendíamos até ingressos, para quem quisesse participar. Com o dinheiro do ingresso minha prima comprava doces e balas, que eram as premiações para aqueles que aceitavam fazer parte das atrações.

Em nossa casa, apesar de muito simples e pequena, tínhamos muitos livros e LPs. Meu pai gostava de música erudita, instrumental, cívica e alguns cantores da MPB, como Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Gilliard, Fábio Jr. e músicos do cancioneiro internacional como Júlio Iglesias e Perla. Ouvíamos os LPs em uma sonata compacta, que eu achava linda, parecida com uma maletinha. Também fazia parte do nosso repertório cultural, assistir filmes na televisão, e quando chegava um filme novo no cinema, como os Trapalhões e Mazzaropi, era o passeio do final de semana.

Meu pai tinha um fusca que transportava umas sete pessoas nas viagens. Ele era o motorista, minha mãe, minhas tias, meu primo, meu irmão e eu, todos dentro desse carro. Eu adorava os passeios à praia! E não me recordo de reclamar em viajar no aperto, mas o cheiro da serra do mar, esse sim me recordo, era maravilhoso! No meio do percurso havia uma parada para as fotos no mirante. Como era prazeroso olhar lá do alto, o mar! Eu não saberia explicar o que eu sentia ao observar a imagem daquele lugar imenso! Hoje sei que era estesia e sinestesia, a capacidade de perceber belezas e quando essas belezas nos atravessam provocando sensações em nosso corpo.

Algo interessante dessas viagens, eram as fotografias tiradas durante o percurso e que só eram reveladas posteriormente. Abrir o envelope quando chegava do estúdio e tocar nas fotos evitando marcar com as digitais era um desafio. Depois organizá-las em ordem no álbum. Rir daquelas que o enquadramento não contemplava as pernas ou as cabeças. Ficar triste quando algumas saiam manchadas. Rever os momentos e se divertir com as expressões inesperadas capturadas pelas lentes das câmeras.

As artes sempre estiveram presentes na minha vida, mas eu não tinha essa consciência, e a igreja foi efetiva na construção do meu repertório artístico, muito mais do que a escola. Eu

nunca fui habilidosa com desenhos, não tenho sequer lembranças marcantes deles em minha educação escolar, mas na igreja sim. Lembro-me que houve um concurso para escolha de uma arte que representasse o tema do Congresso dos jovens na igreja daquele ano. Quem quisesse participar deveria encaminhar a organização do evento um desenho sobre o tema, e o primeiro lugar faria parte da arte do convite e faixas de divulgação do congresso. Como dito, em minha casa havia muitos livros, em um deles havia a imagem de uma estátua de um homem com a mão no queixo, olhando para baixo. Eu não sabia que aquela estátua se tratava da obra do artista Rodin, sob título O pensador. Olhei para imagem e então pensei: é isso! Reproduzi em uma folha e enviei para a equipe organizadora. O meu desenho ficou em primeiro lugar, pois a ideia atendia ao tema do congresso, uma vez que o tema se tratava de uma frase interrogativa: Onde está o teu Deus? Sendo assim, um "homem pensando" se configurou como uma excelente opção.

Acredito que a experiência estética pode nos acontecer em situações corriqueiras que vão sutilmente nos abraçando sem que percebamos sua importância e sentido. Sobre isto, considero que os programas de rádios ouvidos por minha mãe toda tarde na rádio local, como por exemplo o programa sobre histórias de vidas do locutor Eli Correia serviu como estímulo à imaginação. Ouvir aquelas histórias eram o exercício para criar em minha mente as cenas e todos os cenários das situações vividas pelos personagens. Essa experiência me ajudou a compor a paisagem sonora dos meus dias.

A minha infância também foi nutrida pela cultura caipira, apresentada a mim pelo meu avô paterno, mesmo que fosse avô de consideração. Ele gostava de ouvir música caipira raiz, morava em área rural, criava cavalos e aos sábados era charreteiro na feira. O meu avô materno, por sua vez, que vivia na cidade, mas oriundo do campo, era carregado da cultura do homem da roça. Esse era um alegre criador de trovas sobre as agruras da vida.

A minha vida sempre foi um misto de experiências, entretanto, a minha escolha em cursar a graduação em bacharelado em saxofone se deu porque havia aprendido a tocar esse instrumento na igreja. Considero que a Igreja teve um papel marcante na minha educação, uma vez que favoreceu para eu desenvolvesse o hábito de manter regularidade em práticas e treinamentos, bem como o estabelecimento de rotina.

A faculdade na qual cursei o bacharelado também oferecia o curso de Educação Artística. Deste modo, durante as aulas na graduação do bacharelado, nós, estudantes de música, realizamos vários trabalhos com os colegas da licenciatura em Educação Artística e, de certa forma, esta ação foi me afetando, tornando cada vez mais forte o meu interesse por um caminho

mais plural. A percepção sobre o meu perfil para as artes trouxe nitidez de que eu não mais gostaria de atuar como instrumentista.

Por ser uma pessoa determinada, decidi continuar os meus estudos e concluir o curso de Bacharelado, porém no ano seguinte estava matriculada no curso de Educação Artística. Os melhores momentos vivenciados na graduação foi o período de estudo na licenciatura. O curso proporcionava aos alunos a vivência prática em dança, teatro, música e artes visuais, o que muito corroborou para a minha atuação docente futura. Neste período conquistei boas amizades onde pudemos estudar e compartilhar experiências, inclusive entre essas amizades um amigo muito especial, meu confidente que anos depois se tornou meu esposo, pai da minha filha e meu parceiro em muitos trabalhos educacionais.

Antes mesmo de concluir o curso de Bacharelado, atuei alguns meses como professora eventual na escola em que concluí o Ensino Fundamental e Médio. No ano seguinte, já matriculada no curso de licenciatura em Educação Artística, retornei na mesma escola e comecei a lecionar como professora eventual novamente e logo chegaram as novas propostas de trabalho, dentre elas uma escola da rede particular.

Aceitei o desafio de lecionar arte e música no segmento da Educação Infantil. As aprendizagens neste período foram intensas. Atendia alunos que estavam aprendendo a falar a língua materna, mas entre eles havia filhos de pais estrangeiros que além da língua materna, deveriam aprender uma segunda língua, o idioma português. Eu, como professora iniciante, precisaria dominar as maneiras de ensinar música e artes separadamente, pois assim o colégio dividia o componente. Isso confirma com o pensamento exposto por Marcelo (2009, p. 19), em que "o Conhecimento Didático do Conteúdo aparece como um dos elementos centrais do saber do formador", ou seja, eu necessitava do conhecimento didático e pedagógico, essencial para a ação docente, coisa que não havia aprendido na graduação. A experiência prática do ensino de música que a faculdade oferecia não se adequava às exigências daquela faixa etária e por outro lado ensinar a linguagem musical da forma tradicional como eu fui ensinada, provavelmente não atingiria as crianças, causando talvez repulsa nos pequenos alunos. Por isso tive que buscar outras alternativas.

Conforme expressa Tardif (2000), posso dizer que os primeiros seis meses de atuação docente naquele ano foram de muitos erros e acertos, porém para mim entusiasmador. Vivenciei o, que afirma Huberman (1992) sobre o, "entusiasmo" inicial, sentindo-me responsável socialmente por meus alunos mais ainda por fazer parte de um corpo profissional de um excelente colégio. Diante deste compromisso, no meio do semestre, nas

férias de julho, me inscrevi em um curso intensivo em São Paulo sobre o método de musicalização *Kodály*[i]. Esta foi a primeira de muitas formações paralelas aos estudos na graduação que precisei buscar para ter repertório e didática no intuito de melhorar meu modo ensinar. Em relação ao ensino das artes visuais foi mais tranquilo. As informações nessa área são mais acessíveis. Contudo, foi necessário realizar muitas pesquisas para conhecer melhor esse campo.

De acordo com Shulman (2014), um professor transforma o seu entendimento do conteúdo por meio de formas, ações e representações para que os alunos aprendam. As ações, as representações e o discernimento sobre os processos pedagógicos foram por mim vivenciados paralelamente à minha atuação docente tanto nesse colégio, mas também em outras instituições de rede pública, como municipal e estadual.

Conforme relatado, o início da minha carreira foi intenso, com muitas frentes de trabalho, e assim permaneceu por muito tempo. No ano de 2006 fui efetivada no concurso público da rede estadual, mas a vaga disponível era em uma escola da periferia de um município da grande São Paulo. Assim passei a transitar na rotina semanal por três realidades diferentes: na rede estadual estava com aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede municipal com aulas na EJA e na rede privada com aulas na Educação Infantil.

No ano 2008 fui também efetivada como professora de Arte da rede municipal e precisei fazer uma escolha, deixando as aulas do colégio da rede particular para poder me ajustar à nova realidade com uma carga horária ampliada e lecionando em duas escolas de redes distintas. A essa altura, já havia conseguido remoção para uma escola na minha cidade. Essa fase pode muito bem ser caracterizada, de acordo com o que Huberman (1992, p. 40), como fase da estabilização. Segundo ele, "em termos gerais, trata-se, a um tempo, de escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial)." A essa altura já se completava quase sete anos de caminhada e avanços na profissão.

Estava, dia após dia, buscando o aprimoramento de algumas das sete categorias teóricas do conhecimento propostas por Shulman (1987), conforme expõe Almeida *et. al.* (2019), tais como: elaboração de diferentes planos de ensinos para anos e segmentos variados, compreensão dos currículos das diferentes instituições, conhecendo os aprendizes e suas características, lecionando em escolas de redes diferentes com diversas gestões.

Nesta fase da minha carreira, estava mais segura em relação às proposições do ensino do componente Arte e já havia lecionado em todos os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e em projetos especiais. Um dos

aspectos que me afetou a buscar a profissão docente foi a possibilidade de ser um agente de transformação social, oferecendo, aos alunos, a experiência estética nas diferentes linguagens da arte: música, dança, teatro e artes visuais, mesmo não sendo especialista em todas elas.

Vale sublinhar que não é fácil lecionar sobre as artes, pois é um universo mutante de possibilidades, mas é possível, desde que entendemos o objetivo do ensino para a educação básica. Quando temos a oportunidade de trabalhar em uma mesma escola por vários anos, conseguimos ver os frutos do ensino e das experiências que os alunos vão adquirindo. Nesse aspecto, a minha atuação na escola estadual favoreceu essa percepção.

A escola em que me estabeleci como professora efetiva na rede estadual, localizava-se em um bairro periférico com inúmeros problemas familiares e socioeconômicos. Nesse ambiente passei a construir um trabalho em parceria com a professora de educação física. Como atuávamos com os anos iniciais, conseguíamos fazer um horário propício para os nossos trabalhos que eram pensados em conjunto. Apesar de todas as dificuldades que vivenciávamos, era uma delícia adentrar na escola e ver as crianças se preparando para entrar nas salas e ouvi-las dizendo o meu apelido "- A professora Dila chegou!" com os lindos sorrisos banguelas nos rostos e com os olhos cintilando.

Existia resistência diante de proposta que não é comum? Sim. Não é passe de mágica, é a conquista dia após dia. Mas aos poucos os alunos vão entendendo que a aula é um jogo, o jogo é gostoso e que aprender é divertido. E mais ainda, que aprender arte é direito, não precisamos gostar de tudo, mas é importante conhecer, pois faz parte da vida e do desenvolvimento.

Assim foi a minha escolha pedagógica, entender os currículos de cada instituição e as normativas que orientam o ensino de Arte. Adaptar os conceitos e conteúdos às diferentes realidades e classes sociais. Vivenciar as mudanças, estudar os novos documentos que foram surgindo, aprendendo e me reinventando muitas vezes nos erros e acertos.

No ano de 2010 fui convidada para trabalhar em um programa da rede municipal, no qual foi possível lecionar uma modalidade específica da linguagem musical – o canto coral. Neste trabalho atuei por quatro anos. Os alunos participavam do projeto por opção. Além de toda vivência prática do canto coletivo nas aulas que aconteciam na escola, havia espaço para experiências educativas por meio de apresentações em diversos locais na cidade, além de viagens para outros lugares para apresentações e participação em festivais. Cada vez mais envolvida com os projetos da rede municipal, optei por concentrar nela minha atuação, abrindo mão do cargo na rede estadual.

Um tempo depois, no ano de 2014, participei de processo seletivo interno da rede municipal e fui aprovada, passando a atuar na função de orientadora de ensino de Arte. Iniciei na função em momento de intensas mudanças na rede, como a implantação de novos recursos e aparatos tecnológicos nas escolas para uso dos docentes, os estudos da pedagogia social e inserção da matriz de Arte que propunha a aprendizagem oferecendo o acesso a várias linguagens da arte aos alunos. Muitos dos professores de Arte da rede, agora sob minha orientação, não se sentiam confortáveis em propor atividades assim. Como eu havia me aventurado a planejar, enquanto professora, aulas contemplando as diferentes linguagens da arte, pude ajudá-los a ampliar o olhar.

Diante destas necessidades, realizei algumas ações formativas com boas parcerias, que favoreceram mudanças no ensino de Arte da rede, com entidades culturais públicas e privadas do município e artistas locais. Diante deste movimento, foi nascendo a formadora, desenvolvendo os novos saberes pertinentes ao orientador, tais como: conhecimento das características no novo público, que não eram mais estudantes e sim profissionais graduados com suas histórias de vidas e percurso profissional; os interesses da instituição, a mediação entre a necessidade de aprendizagem (currículo) e o professor; as atribuições dos diferentes atores no âmbito educacional de rede e o meu papel diante das incumbências profissionais nesta esfera.

Experiencie momentos de estudos potentes e afetivos que me atravessaram, colaborando para minha afirmação na função e como profissional da educação pública. E um dos momentos mais marcantes foi vivenciar as formações oferecidas para equipe técnica da rede, que contaram a assessoria da equipe de pesquisa do FUNDUNESP, coordenado pelo professor doutor Romualdo Dias, composta pelos pesquisadores Ivan Rubens, Luciana Ferreira, Silvio Munari Machado, Erika Hornink, Leonel Arruda Machado Luz, Maria Cristina de Arruda Campos Rodrigues Oliveira e Beatris Possato. Esse acompanhamento me provocou a pensar sobre o meu empenho na defesa da escola como uma questão pública e bem comum.

Desta forma, foi possível construir um percurso formativo com as equipes das escolas, tendo como coluna dorsal a arte e um viés humanístico, favorecendo a reflexão e estimulando a construção de um Projeto Político Pedagógico efetivamente participativo e singular de cada escola. Os professores eram incentivados a apresentar suas experiências em Seminários de Boas Práticas. As visitas que realizávamos nas escolas tinham como princípio ouvir todas as vozes, fossem alunos, professores e gestão. E por fim, muitas ações passaram a acontecer: mediação

cultural, cursos e estudos para que os professores fossem protagonistas das suas práticas educativas.

Em outro momento da minha experiência como orientadora de ensino e como criadora, então atravessada pela concepção de educação democrática, foi quando tive a oportunidade de propor aos professores de Arte estudos sobre processos criativos em horários de trabalho coletivo específico de Arte. Os professores que aderiram a proposta tinham momentos de troca e tempos para desenvolver ou continuar alguma produção artística. Os trabalhos que resultaram desta ação foram reunidos em uma exposição coletiva dos professores artistas da rede com o título *Pitaccium.* Toda a expografia e curadoria da exposição foi decidida coletivamente pelos professores, inclusive a produção de material educativo da mostra. Este trabalho aconteceu no espaço onde são oferecidas as formações para educadores, ficou aberto para apreciação nos dias de formação continuada para todos os professores da rede. Para as visitas foram organizadas equipes que tinham a função de acolher os grupos para visitação e propor a mediação ao espaço expositivo.

Essa proposta formativa tinha o objetivo de incentivar a criação do arte-educador, valorizar o artista-docente, a descolonização do ensino de Arte e a vivência da mediação cultural dos propositores. Conforme Aquino (2017), a ideia da proposta era disponibilizar tempo e espaço para que o professor criasse, pesquisasse e buscasse novos sentidos na ação educativa.

Não almejei atuar na função como orientadora de ensino de Arte, tampouco fazia parte dos meus planos de carreira exercer qualquer função burocrática, porém, posso afirmar que esta experiência de trabalho profissional me afetou e favoreceu a construção da minha identidade profissional, modificando crenças e ampliando o olhar.

Devido mudanças de concepção educacional e de ordem política, em meados do ano de 2021 em plena vigência do período pandêmico fui desligada da função de orientadora de ensino de Arte, após 11 anos de trabalhos na sede da Secretaria de Educação, sendo que 7 deles atuando na orientação, retornando assim, para as atividades como professora na sala de aula.

Essa alteração ocorreu no período em que estava juntamente com os professores de Arte realizando encontros formativos, ancorados nos estudos de Schulman (2014) e Almeida (2019) sobre os processos de raciocínio pedagógico docente, com objetivo de refletir sobre curadoria educativa e a produção de atividades a serem realizadas remotamente pelos alunos, pois com a chegada da pandemia os professores ficaram expostos ao ter que publicar suas atividades no site oficial da secretaria.

A população atendida pela rede em sua maioria tem uma visão limitada sobre arte e diante disso, a decisão do meu afastamento corrobora com tal pensamento, uma vez que minha proposta para o ensino de Arte está alinhada à concepção de ensino democrático, pautado no diálogo, reflexão e valorização do trabalho docente.

A nossa história pessoal está impregnada na ação docente presente, pois pensamos com a nossa vida, com aquilo que vivemos e fomos afetados. Deste modo, considero minha história de vida, que ainda está em construção e movimento, o fundamento para o que sou e como atuo como profissional.

Por isso defendo que o professor precisa ter claro o conhecimento da trajetória para posicionar-se conscientemente do seu papel na educação. Ao arte-educador é necessário compreender a importância de entender-se como sujeito inserido na cultura, no reconhecimento da própria identidade, ou seja, das suas raízes e estar em constante reflexão, atento às experiências que o afetam, pois elas são os princípios da atuação profissional. E, assim, sigo na lida e na luta nos diferentes espaços de atuação como arte-educadora e na defesa da escola pública.

Acredito que a história está inacabada, que este instrumento, tipo diário reflexivo, conforme expressa André (2004), ainda terá outros lampejos para complementar a obra. Com certeza novos afetos serão vivenciados e logo estarão registrados nas novas páginas da minha vida pessoal e trajetória docente profissional.

# 1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa que pertence ao CNPq intitulado: Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. Esta pesquisa está vinculada a linha: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE-UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa: Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. O tema da pesquisa é parte do debate do Grupo de estudo Arte Educação e Criação compondo a rede de grupos de pesquisa em arte, mediação e educação.

Em relação aos estudos realizados nos encontros, foi possível dialogar sobre políticas educacionais sobre Arte e contou com a presença da professora doutora Roberta Puccetti professora da Universidade Estadual de Londrina do Paraná, presidente da FAEB. A experiência em debates sobre as pesquisas realizadas dos colegas participantes e de outros grupos de pesquisa como Arte na Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP auxiliou na construção de uma rede colaborativa para análise de informação. Os estudos sobre cartografia e pesquisa-ação foram mote da reflexão em vários encontros. Sobre o processo criativo, uma das propostas foi a elaboração de um memorial, como foco e análise sobre a história pessoal de cada professor com a arte ao longo de sua vida, ancorados nos estudos de Coutinho (2004) sobre as vivências e experiências a partir do contato com a arte. Como resultado deste trabalho, os textos foram organizados em um livro e-book pela editora UNITAU intitulado como: Vida com Arte, memórias de professores.

Outro momento muito significativo foi a participação do grupo de pesquisa a convite da Isabel Marques e Fábio Brazil, diretores da Cia. Caleidos, para a gravação da Dança Manifesto, um trabalho que compõem uma série de homenagens aos 100 anos de Paulo Freire por meio da linguagem da dança e tecnologia, disponível em https://youtu.be/mqaJrOriug8.

Estiveram presentes nos encontros do grupo para contribuir e provocar reflexões pessoas como Tadeu Chiarelli para tratar sobre o tema curadoria e o papel do museu, Marisa Fonterrada e o Mauro Tanaka com vivências musicais.

Este presente trabalho tem por interesse investigar quais as concepções que os arte educadores possuem sobre arte e sobre os processos de criação artística pessoal inerentes à arte e à docência. A definição desta temática se deu devido a relevância para o aprimoramento das práticas docentes em Arte para o ensino.

De acordo com Barbosa (2002), o ensino de Arte no Brasil passou por muitas fases, desde a sua implantação oficial em 1826, com a chegada da Missão francesa, trazida por Dom João VI. Nesse período, designou-se propor a escola de artes e ofício para a classe operária. Esse objetivo inicial não aconteceu. Dez anos depois, antes mesmo de abrir as suas portas, transformou-se em Academia de Belas Artes. Essa mudança alterou sua concepção e consequentemente os rumos da produção artística e acesso às artes no país.

No primeiro período da revolução industrial no Brasil começou-se a pensar na necessidade do desenho gráfico, decorativo, industrial para a educação escolar, com intenção de preparar a classe operária para o trabalho nas fábricas. Diferente do que era proposto aos alunos das elites, com conteúdo orientado por conceitos aristocráticos de elevação do espírito e estética, como afirma Barbosa (2002).

Nas décadas de 1910 a 1930 do século XX, o Brasil viveu a valorização da livre expressão. Ao final da década de 1930, de acordo com Barbosa (2002), Anísio Teixeira, após realizar cursos com John Dewey, introduziu a educação corporal e manual nas escolas primárias no estado da Bahia, pois defendia que o desenvolvimento educacional deveria considerar o corpo. O estado da Bahia continua sendo a região do Brasil com ênfase na expressão corporal, dança e teatro, fruto desse pensamento e sistema proposto por Anísio Teixeira (BARBOSA, 2002).

O ensino de Arte polivalente tornou-se obrigatório no Brasil, conforme a reforma educacional implantada pela Lei 5694/71. Diante desta reforma foram instituídos vários cursos de licenciaturas curtas para formar professores de educação artística para atender a mudança do ensino. Esses professores também poderiam dar continuidade aos estudos, estendendo a formação para Licenciatura plena.

De forma sucinta foram expostas algumas fases das quais o ensino de Arte brasileiro vivenciou, entretanto, a década de 1980 foi marcante, pois iniciava a disseminação do pensamento pós-moderno. Barbosa (2002), neste período após muitas pesquisas, propõe a discussão da Abordagem Triangular, que se constitui por um processo de alfabetização similar aos exercícios de Paulo Freire. A Abordagem Triangular provoca a experiência de leitura, realizada no diálogo entre o professor e o aluno, permitindo uma pluralidade de respostas e apontamentos sobre um mesmo objeto de estudo, a partir da ideia da pedagogia problematizadora (BREDALIOLLI, 2010).

Esta proposta foi amplamente dialogada durante o Festival de Campos do Jordão, em 1983, cujos objetivos estavam em apresentar a situação do Ensino de Arte no Brasil e atrelar a

análise da obra de arte e/ou da imagem com a história e com a produção, ou seja, a prática. Esta proposta tomou proporção significativa. A discussão continuou em 1987, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (BARBOSA, 2012). Os dois lugares foram laboratórios para a proposição de um ensino que inserisse a imagem na escola, pois antes disso, não se discutia a imagem na sala de aula para as aulas de Arte.

O desejo em realizar o estudo desta pesquisa nasce no momento da tomada de consciência sobre o papel da escola e educação em Arte na minha formação básica. Durante o meu período de estudante no ensino fundamental, entre as décadas de oitenta e noventa, vivenciei um ensino tradicional. A escola em que frequentei nos Anos Finais do Ensino Fundamental, era uma das escolas públicas referenciais, localizada no centro da cidade.

Sempre gostei de estudar. Estar na escola era um momento delicioso, apesar de nunca ter sido a melhor aluna. Ainda tenho em mente professores marcantes e, quando penso, sou capaz de ouvir o timbre da voz de alguns. As aulas da professora de produção de texto eram encantadoras, proporcionando o contato com poesias e literatura. Ela tinha um jeito exuberante em falar e elegante em se vestir, além de sempre estar com um perfume marcante. Era possível saber se estava presente na escola pelo cheiro que passeava pelo corredor. Tenho comigo a lembrança dos seus elogios aos meus textos.

Outro professor interessante era o professor de geografia. Apesar de aulas conteudistas, suas explicações ainda são claras em minha mente e sua maneira de aplicar provas rápidas, com um processo de correção participativa, era muito interessante. A professora de português já atuava de um modo à frente do seu tempo. Na época não entendíamos e a minha opinião e de alguns colegas a respeito da professora era que a mesma não atendia os requisitos de um bom docente, pois havia muitas conversas e diálogos. Tínhamos a sensação que não havia conteúdo.

Sobre as aulas de Arte, objeto do meu estudo, não tenho muitas lembranças positivas. Tratavam-se das atividades apenas de artes visuais, realizadas em cadernos de desenhos, com a obrigatoriedade de elaborar as margens dentro dos padrões estabelecidos. Lápis de cor, lápis grafite, caneta hidrocor, tesoura e cola eram os materiais deste componente. Nunca conseguia agradar a professora, meus trabalhos não eram esteticamente adequados. Entendo hoje que atendia aos objetivos, mas a nota não era elevada porque meus trabalhos não eram “bonitos” aos seus padrões de avaliação.

Em apenas um ano deste período tive aulas sobre história da arte. A professora dizia que precisava nos preparar para o Colegial, hoje nomeado Ensino Médio. Eram interessantes. Tenho em mente a aula em que foi explanada sobre as igrejas góticas e a professora citou como

exemplo a igreja Santa Terezinha da cidade de Taubaté. Para mim, era muito familiar, pois sempre passava de ônibus em frente. Acho que foi a aula mais marcante porque aproximou a minha realidade. A citada professora não era muito simpática. Em algumas, poucas, conversas individuais me revelou que em sua graduação aprendeu a tocar flauta, mas nunca nos proporcionou contato ou alguma experiência com a música, ou mesmo com suas produções visuais pessoais.

Havia uma tentativa da escola em promover ações culturais, a gincana era uma ação para estimular show de talentos em várias áreas. O evento era realizado pela professora de educação física, e não era perceptível a ação em parceria com a professora de Arte e também não havia o seu incentivo quanto a participação dos alunos.

Neste período eu estudava música, incentivada pelos meus pais, com professor particular e com professor na igreja. Enquanto a escola não tinha a preocupação em valorizar e estimular o acesso à outras linguagens, a igreja utilizava da música e do teatro para educar e evangelizar, do mesma modo que os jesuítas, antes mesmo do ensino de Arte oficializado no Brasil pela Missão Francesa, conforme citado por Barbosa (2014). A dança não era estimulada, pois entendia-se como algo pecaminoso, também como a educação jesuítica.

A dança na escola era promovida somente com as festas juninas, mas essa ação era optativa e aderida pelas crianças apenas no início do ensino fundamental. No meu caso, eu somente ensaiava as coreografias, mas no dia do evento meus pais não autorizavam minha participação, devido à concepção religiosa.

Refletindo sobre a minha experiência na escola, eu não tive acesso à Arte por meio do diálogo crítico da minha professora, nem do espaço para ações problematizadoras, nem mesmo nas atividades das artes visuais. A escola não promovia experienciar as demais linguagens artísticas e não valorizava as aprendizagens dos alunos que eram construídas fora dos muros da escola. Sublinho ainda que, neste período, já fazia dez anos que Ana Mae (BARBOSA, 2010) discutia a Abordagem Triangular.

Vale destacar que neste momento, ou seja, na década de 1980, a arte, que consideramos arte contemporânea, estava a todo vapor, sendo produzida por artistas como Alex Flemming, Guto Lacaz, Regina Silveira, Adriana Varejão e outros. Suas obras nunca foram expostas a nós, alunos, mesmo existindo a Fundação Bienal de Arte de São Paulo, tão próxima do Vale do Paraíba, que favorece o acesso às produções contemporâneas a professores e ao público em geral.

Foi ao longo dos meus estudos na graduação que pude vivenciar as linguagens artísticas e compreender como cada uma delas favorece olhar o mundo por diferentes formas. Outro aspecto significativo sobre as aulas de Arte na graduação refere-se à exposição da produção pessoal da professora de história da arte. Quando a mesma desejava ensinar algum conceito, e não havia encontrado um referencial artístico para expor, dizia: “queria ensinar esse conceito a vocês, então ontem a noite pintei essa obra”. Lembro da poética de suas obras, suas figuras tinham os pés grandes, fato que direcionava os nossos olhos a essa singularidade.

Em minha história pessoal, trago a experiência musical. Antes da graduação em licenciatura estudava música e tocava saxofone, formação que me proporcionou uma experiência que é muito peculiar para músicos ou estudantes, em muitos momentos professor e alunos tocam juntos. É vivenciado nesta ação uma organização coletiva para que uma obra musical se torne perceptível a outros.

Ao refletir sobre a prática de tocar juntos e também a maneira da professora de história da Arte de ensinar alguns conceitos, aproximando de uma realidade concreta, trago comigo a concepção dos arte-educadores pós-modernos. Conforme afirma Marques (2014, p. 29) “Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa interagir, experienciar e atuar no mundo”.

Em minha trajetória profissional na educação passei por várias realidades e segmentos de ensino, em escolas públicas e particulares, como professora em ensino regular, professora em projetos e como orientadora de professores. Ficou evidente como precisamos de ações responsáveis e comprometidas com ensino de Arte, para que a sociedade perceba o quanto ela é necessária ao desenvolvimento humano.

Precisamos fortalecer, valorizar as práticas em arte que acontecem no chão da escola e estão ancoradas no pensamento pós-moderno, e muitas vezes, não são valorizadas pela comunidade escolar, pois ainda espera-se que uma boa aula de Arte apresente proposições com rigor técnico, sem inter-relações e sem reflexões. Para provocar a mudança Marques (2014, p. 25) acredita que “entendemos que somente o diálogo crítico entre todos os atores do ensino de Arte pode nos apontar algum caminho”.

Encontrar caminhos de partilhas e construção colaborativa poderá trazer soluções para garantir o direito de acesso a esses saberes de maneira contemporânea, interdisciplinar, que para Sales (2014, p. 295) é entendido como “progressivo descobrimento das múltiplas significações presentes no fenômeno humano” e validar o papel da escola em ampliar a relação e entendimento crítico do cidadão consigo, com a Arte e com o mundo.

### 1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O estudo desta pesquisa se fez necessário, tendo em vista a alteração do inciso 6º do art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2016), que fixa a obrigatoriedade das artes visuais, dança, música e teatro para o componente Arte. No entanto, ainda hoje encontram-se algumas práticas educativas com atividades propostas para o ensino de Arte que refletem concepções arcaicas, que destoam das ideias concebidas a partir da pós-modernidade, sobretudo em relação às pesquisas feitas por Barbosa (2000), Martins *et al*. (1998) e Marques (2014).

Neste contexto é relevante o estudo sobre o contexto histórico-cultural de professores, bem como a concepção e relação pessoal com a arte, pois muitos profissionais da arte, ao adentrar ao campo educacional, anestesiam sua essência criadora, deixando de lado as múltiplas relações interdisciplinares possíveis com o seu objeto de trabalho e sua prática pessoal artística. Diante deste tema, expõe Marques (2014):

> se percebemos a nós mesmos e ao mundo por meio das múltiplas linguagens, ou, se o mundo e as vivências cotidianas só se tornam apreensíveis se percebidos como processo de linguagem – sob essa perspectiva, será socialmente transformador. Ao incorporarmos em nossos processos de ensino e aprendizagem o conhecimento, a percepção, a criação e a experimentação das linguagens artísticas em si no trato com os trabalhos artísticos, podemos também problematizar, compreender descontruir e, se assim quisermos, transformar "o social" (p. 90).

As diferentes linguagens na escola, não somente a verbal, podem potencializar diferentes leituras de mundo, invadindo de sentidos a vida em sociedade. Essas potencialidades só acontecem se acreditarmos e atuarmos como mediadores de processos significativos, com proposições que validem a capacidade dos sujeitos e que espaços sejam abertos para diálogos e experimentações.

Essa pesquisa também pretende evidenciar a importância de os professores de Arte aproximarem o universo da arte à produção pessoal enquanto artista. Aquilo que é ensinado na disciplina de Arte na escola, com o intento de ampliar o olhar e afetividade às diferentes formas de produção artísticas, contextualizadas com o tempo, território e sociedade nas quais os sujeitos estão inseridos. E quando isso não acontece, conforme expressa Cunha (2017),

> nosso pensamento pedagógico estará subordinado às concepções de arte de outro tempo que não é o nosso, e as propostas pedagógicas, em consonância a esse pensamento, buscarão fazer com que crianças e jovens se aproximem e realizem trabalhos dentro de uma abordagem em arte distante das concepções da arte de hoje (p.12).

Diante dos conceitos expostos por Marques (2014), Barbosa (2002) e Martins *et al.* (1998) esta pesquisa anseia sensibilizar professores de Arte para a atuação como docentes criadores, de modo que reflitam e produzam práticas alinhadas à concepção contemporânea do ensino de Arte enquanto linguagem. Outro aspecto que este trabalho visa alcançar é a partilha de experiências, tendo em vista a necessidade de promover um ensino aberto às novas linguagens, novas experimentações e trocas coletivas, distante do decorar sem refletir, da técnica virtuosa e do exercício da cópia. Assim, quem sabe, será possível um percurso mais assertivo, para uma educação que condiz e dialoga com os dias atuais.

### 1.2 Delimitação do Estudo

O município em estudo está situado na região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Como grande parte dos municípios desta região, é entrecortado pela Rodovia Presidente Dutra, que tem um papel importante para a movimentação no Eixo Rio-São Paulo.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possuía, no ano de 2010, uma população de 629.921 habitantes, com estimativa para o ano de 2020 de 729.737 habitantes, e apresenta uma renda PIB per capta de 56.638,69 reais. É um município com área territorial de 1.099,409 km², reconhecido de médio a grande porte, que possui um grande polo industrial e tecnológico.

No ano de 2020, a rede municipal de ensino registra em torno de 116 professores de arte que atuam nas 47 escolas de Ensino Fundamental, nos segmentos do ensino regular, que compreende Anos Iniciais e Finais, Jornada Ampliada e Educação de Jovens e Adultos nas quais atendem em torno de 36.710 alunos.

Até o ano de 2013, as aulas de Arte eram ministradas por professores com formação em pedagogia, ou seja, professores regentes de sala, que ministravam as aulas de Arte para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apenas no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental as aulas de arte eram ministradas por professores com formação em Arte. A partir do ano de 2014, devido à mudança de carga profissional dos docentes da rede em estudo, foram incorporadas duas aulas de Arte no quadro curricular dos estudantes dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental para que fossem ministradas por professores especialistas em Arte.

É importante sublinhar que quando o professor especialista em Arte adentra a sala de aula para lecionar com as crianças que compreendem a faixa etária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, crianças na faixa etária dos seis aos dez anos, ele vivencia as dificuldades em adaptar os conteúdos, procedimentos e linguagem, de forma que atendam à especificidade dos alunos, exposto por Morgado (2011, p. 807) como "gestão curricular, domínio de concepção, metodologia inovadoras e a capacidade de adequar processos de ensino e aprendizagem".

Outro fator em destaque é o fato de que a concepção do professor pedagogo regente sobre arte e sobre o que se ensina com o componente Arte, impacta nas ações dos professores especialistas e no próprio entendimento dos alunos a respeito da área. Uma das hipóteses para esta questão se dá em função de que, em alguns anos do ensino como 1º e 2º anos, o quadro curricular da rede municipal favorece que o docente pedagogo, regente de sala, ministre mais duas (ou uma) aula de Arte, além daquelas que o professor especialista de Arte leciona. Ou seja, enquanto o professor de Arte propõe atividades que exigiam reflexão e apreciação, por exemplo, o professor regente trabalhava com construção de brinquedos semiprontos. Em um território onde a criança quase não tem garantido o tempo para brincar, as ações que estão relacionadas ao seu tema de interesse sempre serão mais atraentes e de modo natural surge um certo desinteresse nas atividades propostas pelo professor especialista em Arte.

Em relação aos professores de Arte que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a situação apresenta-se com certa tranquilidade, pois os alunos são alunos dos vários professores e não existe nesse segmento a disputa do grupo. A questão que prevalece é a desvalorização do componente em detrimento das disciplinas "mais sérias", como Língua Portuguesa e Matemática, apesar de existir um investimento da rede municipal em formações e ações interdisciplinares que validem o papel do componente Arte na área de Linguagens, bem como a propagação da concepção atual entre os professores de outras áreas, coordenadores e diretores. Tais formações aconteceram até o ano de 2020, ano do início da pandemia.

Este cenário apresenta apenas alguns dos desafios que os docentes em Arte enfrentaram no cotidiano escolar, ao adentrar no território educativo da referida rede municipal. Entretanto, os aspectos pedagógicos específicos do componente de Arte continuam presente como alvo para ser alcançado todos os dias, como aprimoramento profissional. Por outro lado, a necessidade de produção pessoal do professor de Arte é algo que muito corrobora para sua

atuação docente, pois o fazer, criar, arquitetar e comunicar esteticamente faz parte da essência desta área e para que as práticas propostas aos alunos tenham sentido, o professor precisa viver ou ter passado pela experiência criadora.

### 1.3 Problema

Desde o ano 1996, com a elaboração dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – (BRASIL, 1996), o documento que tratava do ensino de Arte já trazia orientações para o ensino das diversas linguagens artísticas para a escola. No entanto, foi somente em 02 de maio de 2016 que o inciso 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2016) foi alterado, fixando a obrigatoriedade das artes visuais, dança, música e teatro para o componente de Arte.

Apesar disso, o cenário brasileiro do ensino de Arte mostra uma intensificação de pesquisa, estudos e disseminação de proposições para as aulas desse componente na década de 1980 do século passado, com ênfase ainda nas artes visuais.

Entretanto, os estudos sobre uma abordagem problematizadora ancorada na concepção de Freire (1997) para as artes visuais, como defende Barbosa (2012), tornou-se um desafio para os professores de Arte, oriundos de experiências e formações diversas: pensar práticas que atendam o pensamento pós-moderno e também promover experiências em linguagens das quais não têm a formação específica.

Para Cunha (2017, p.10), “no Brasil [...] [o ensino ainda] configuraram nas pedagogias tradicionais, tecnicistas e expressivistas, mesclando-se e intercalando-se vários períodos históricos”. Hoje ainda percebemos essa mescla nos procedimentos didáticos. Ou seja, é importante que o professor tenha conhecimento claro da Abordagem Triangular, conhecimentos específicos em várias linguagens artísticas, sendo esses alguns dos vários desafios que precisam vencer para atender as demandas atuais do ensino.

Questão relevante ainda, trata-se do contexto histórico-cultural de cada docente, pois muitos imbuídos no ato de ensinar, deixam de lado sua essência criadora. Perdendo a oportunidade de inserir suas obras aos seus trabalhos pedagógicos, perdem a chance de explorar a possibilidade interdisciplinar e as conexões que ampliam a reflexão sobre arte e sociedade.

Para Cunha (2017, p. 16), “a dimensão criativa, transformativa, é o que os diferencia das outras espécies, [...]. Crianças, assim como adultos, precisam ser aguçadas, desafiadas, para serem mais criativas ainda.” Deste modo, em todos os períodos do nosso desenvolvimento,

precisamos criar, pesquisar, experimentar, dialogar, trocar para construção do conhecimento, como artista e como professor/artista. Assim, expressa Marques (2014, p.54), “é vital que o professor de Arte torne-se um professor/artista, um artista/docente, e não um mero passador de técnicas ou informações, um reprodutor de sequências ingênuas. ”

Considerando essas questões, surge o seguinte problema que orienta esta pesquisa:

- Quais são os processos de criação artística pessoal, inerentes à arte e à docência, que professores de Arte vivenciam?

## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 Objetivo Geral

Investigar quais as concepções de professores de Arte sobre arte e sobre os processos de criação artística pessoal inerentes à arte e à docência.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar a compreensão que professores de Arte possuem sobre o componente curricular Arte, previsto no Currículo da Educação Básica;
- Analisar como professores de Arte interpretam o processo de ensino em arte;
- Investigar como professores, reconhecidos por seus pares como bons docentes em Arte, articulam suas práticas educativas;
- Averiguar se o processo de criação em arte pessoal do docente contribui para o seu desenvolvimento profissional;
- Criar um espaço virtual para partilhas de práticas sensíveis em Arte e obras de arte em diferentes linguagens dos professores artistas.

## 1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de arte e Educação, referentes aos temas: professores de Arte e professores artistas, arte e interdisciplinaridade, e currículo de arte. Aborda também pontos relevantes sobre os assuntos que envolvem a arte no ensino, escolas e Arte como Componente Curricular e Formação e desenvolvimento profissional de professor de Arte.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Tipo de pesquisa, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Informações e Procedimentos para Análise das Informações.

Em seguida, apresentam-se os Análise e Discussão dos Resultados, as Referências, os Anexos e Apêndices.

# 2 REVISÃO DE LITERATURA

A Revisão de Literatura apresentou um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de arte e educação. Neste percurso, a revisão de literatura trata sobre as pesquisas dos últimos vinte anos referentes aos professores de Arte e professores artistas, arte e interdisciplinaridade, currículo de Arte. Aborda-se também pontos relevantes referentes aos temas que envolvem a Arte no ensino, escolas e Arte como Componente Curricular, sua trajetória na Legislação Educacional Brasileira, sobretudo ao longo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em seus documentos curriculares regulatórios, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular. De igual forma, apresenta-se uma discussão sobre os conceitos de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Arte.

## 2.1 Panorama da Pesquisas em Arte e Educação

No período de 14 de junho a 10 de agosto de 2020, realizou-se a pesquisa de artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, nas Bases de dados da SCIELO, no banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em diretório *online* gratuito (DOAJ), Banco de dissertações e teses da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) e do Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté (UNITAU) acerca da temática "arte e Educação".

Utilizou-se os seguintes descritores: "Professor artista", "Professor de Arte", "Formação de professor artista", "Formação de professor de Arte", "arte e interdisciplinaridade" e "Currículo de arte", em publicações em Língua Portuguesa. Estes descritores foram escolhidos porque se destacam em temas proeminentes para o estudo, que cooperarão com o desenvolvimento da pesquisa. Os seis descritores foram pesquisados considerando o período de produção de pesquisas dos últimos vinte anos, nas sete bases de dados.

Encontrou-se pelo descritor "Professor artista" um total de 21.891 publicações, entre artigos, teses e dissertações. Encontrou-se pelo descritor "Professor de Arte" um total de 30.286, entre artigos, dissertações e teses. Encontrou-se, pelo descritor "Formação de professor artista", um total de 28.115 produções, considerando-se artigos, teses e dissertações. Encontrou-se pelo descritor "Formação de professor de Arte" um total de 28.880 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações. Encontrou-se pelo descritor "Arte e interdisciplinaridade" um total de

27.826 entre artigos, livros, teses e dissertações. Encontrou-se pelo descritor “Currículo de Arte” um total de 28.470 produções entre, artigos, teses e dissertações, Estes dados podem ser observados no Quadro 1.

**Quadro 1–** Panorama das pesquisas sobre Arte e Educação

| PANORAMA SOBRE O TEMA -20 anos | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **DESCRITORES** | **CAPES** | **SCIELO** | **USP** | **BDTD** | **DOAJ** | **UNESP** | **UNITAU** | **Total** |
| Professor artista | 44 | 2 | 5 | 1112 | 48 | 20680 | 0 | 21891 |
| Professor de Arte | 8 | 0 | 282 | 2145 | 303 | 27548 | 0 | 30286 |
| Formação de professor artista | 0 | 0 | 0 | 552 | 15 | 27548 | 0 | 28115 |
| Formação de professor de Arte | 18 | 0 | 1 | 1113 | 200 | 27548 | 1 | 28880 |
| Arte e interdisciplinaridade | 0 | 0 | 1 | 218 | 62 | 27544 | 3 | 27826 |
| Currículo de Arte | 10 | 0 | 0 | 763 | 147 | 27549 | 1 | 28470 |

**Fonte:** Bases de Dados da CAPES, SCIELO, USP, BDTD, DOAJ, UNESP e UNITAU (2020)

O critério para a seleção dos textos foi a leitura dos títulos e resumos, procurando os temas e estudos que se aproximavam dos objetivos deste trabalho. Durante a pesquisa nos diferentes bancos de dados foi evidenciado, talvez devido à proximidade dos temas, as mesmas produções nos diferentes descritores em estudo. A partir dessa percepção foram selecionados alguns textos que inicialmente corroboraram com a investigação. Desta forma, foi realizado a primeira disposição de análise dos artigos, teses e dissertações relacionados às principais temáticas, como pode ser observado no quadro 2.

**Quadro 2 -** Principais temáticas destacadas nas pesquisas sobre arte e Educação por descritor

| **Descritor** | **Artigo/tese/dissertação** | **Universidade/Periódico** | **Ano** |
|---|---|---|---|
| **Professor artista** | Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professores artistas | Dissertação – UFRGS - BDTD | 2012 |
| | Tornar visíveis práticas invisíveis de professor de Arte | Tese – UNICAMP - BDTD | 2011 |
| **Professor de Arte** | Um olhar sensível na formação de professor de Educação Artística na UFPB: antes, o agora e o depois | Dissertação – UFPB - BDTD | 2005 |
| | Arte no processo educativo | Artigo – Revista UFSM - DOJ | 2006 |
| | Ensino de Arte: Trilhas e Caminhos Percorridos | Artigo -Caderno de Pesquisa- UTP- DOJ | 2016 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | na Educação Básica e na Formação do Professor | | |
| | Projeto Arte na Escola: formação e mediação | Artigo -Revista Latino Americano - DOJ | 2019 |
| | Formação de professores: abordagens metodológicas na arte e na ciência | Artigo –Revista Formação Docente - DOJ | 2017 |
| **Formação de Professor artista** | Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação. | Dissertação – USP - *BDTD* | 2014 |
| **Formação de Professor de Arte** | A formação continuada do professor de arte: Dialogia com a experiência | Dissertação - UNESP | 2013 |
| | Linguagens da arte e à docência: dilemas e complexidades da prática educativa | Dissertação - Unitau | 2020 |
| **Currículo de Arte** | As professoras e professores de arte e o currículo de São Paulo: Apropriações e negociações [Trans] formações | Tese – Unesp | 2016 |
| | Lei 10.639/2003: Revendo Paradigmas na Arte/Educação | Dissertação - UNESP | 2017 |
| **Arte e interdisciplinaridade** | Aula como ato criativo | Dissertação - UNESP | 2016 |
| | As representações sociais da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores: um talento ou um direito? | Dissertação - Unitau | 2021 |

**Descritor “professor artista”**

A Dissertação de Born (2012), intitulada “Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professores artistas”, aborda a investigação da formação de professor artista proposta pelo curso de Graduação em artes visuais da FUNDARTE/UFRGS, trazendo como hipótese que o fazer artístico e a prática docente tem relações significativas. A autora aborda o conceito de artista com genialidade, que está empregado no senso comum trazendo um contraponto sobre ser artista contemporâneo. Apresenta as análises de entrevistas realizadas com os professores do coletivo em arte – Ponto de fuga, sobre as instabilidades entre os fazeres artísticos individuais e coletivos que entrelaçam os fazeres pedagógicos.

A tese de Bernardes (2011), sob título “Tornar visíveis práticas invisíveis de professor de arte”, buscou compreender a prática pessoal e profissional do professor de Arte, combinando com um processo de autoformação da pesquisadora. Utilizou-se a abordagem teórico metodológica da pesquisa autobiográfica, a fim de expor a formação e atuação do professor na relação com a vida.

**Descritor “Professor de arte”**

A Dissertação de Lima (2005), que tem sob título “Um olhar sensível na formação de professor de Educação Artística na UFPB: antes, o agora e o depois”, trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores da Educação Básica, bem como o resgate da trajetória de formação de professores do curso de Educação Artística da UFPB e também as práticas desses docentes. A investigação caminhou por três momentos: a pesquisa documental sobre formação de professores, através do diálogo de alguns autores, a análise documental dos arquivos e registro do departamento de artes da UFPB e entrevistas com professores de artes plásticas, cênicas e música. A pesquisa provocou a reflexão sobre os processos formativos com fins de reconstituir as práticas vivenciadas ao longo de vinte anos do Departamento de Artes da UFPB.

No artigo de Frange (2006), intitulado “Arte no processo educativo”, a autora expõe sobre a importância da experiência criadora para o desenvolvimento do homem como necessidade de expressão simbólica e estética, e apresenta as seguintes reflexões: que tipo de educação temos tido e temos hoje? Qual a educação e as formas de educar as instituições e seus mestres oferecem? A Educação Artística presente, mesmo com o apoio das leis, está sendo aplicada a contento? Como os professores são formados? O trabalho prático é fundamentado em teorias e estudos necessários à qualificação docente? Para a autora, a formação do mestre criativo é um processo longo, que exige profundidade, ou seja, continuidade de estudos.

No artigo de Silva e Nascimento (2016), sob o título “Ensino de Arte: Trilhas e Caminhos Percorridos na Educação Básica e na Formação do Professor”, os autores apresentam discussões sobre a relação da formação do professor de Arte e a escola. Para isso, expõe uma síntese da história do ensino até os dias atuais, apresentando o panorama onde a arte passou a ser entendida como conhecimento e linguagem. Os autores concluem que as mudanças no ensino da Arte modificaram a aula de arte principalmente das escolas públicas, porém é perceptível resquícios de práticas antigas, sendo necessário apontar um novo olhar, propondo novas formas e expressões artísticas para aulas de Arte, e diante da demanda atual há necessidade de novas metodologias.

O artigo de Nogueira e Senna (2019) sob o título “Projeto Arte na Escola: formação e mediação” apresenta o relato de experiência das formações promovidas pelo Projeto Arte na Escola-Polo EFPel, com a intenção de qualificar professores de Arte da Educação Básica, em

processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de promover uma postura transformadora e sensível. A proposta formativa tem como premissa a arte como área de conhecimento, que opera algumas dimensões do saber, como: sentir, fazer, refletir, criar, criticar. O projeto inicialmente tinha o foco no ensino das artes visuais, posteriormente passou a contemplar as diversidades das linguagens artísticas e seus hibridismos. As ações relatadas têm caráter de formação continuada e de maneira colaborativa buscou experiências estéticas e cognitivas.

O artigo de Silva e Nardi (2017) intitulado "Formação de professores: abordagens metodológicas na arte e na ciência", é um relato de experiência de formação continuada para professores de Arte, Ciência, Física e Geografia. Foi proposto uma vivência interdisciplinar aos professores. A ideia foi fruto de questionamentos concebidos no curso "Arte e Ciência na Lua": projetos educativos interdisciplinares na prática docente a partir do tema Lua para professores que atuam na Educação Básica. O artigo apresenta apontamentos sobre metodologias do ensino de ciência e do ensino de Arte, esboçando aproximações interdisciplinares, tendo como base as metodologias apresentadas. O artigo expressa que só acontece a interdisciplinaridade quando uma disciplina consegue fecundar a abordagem da outra, favorecendo a sua dependência do contexto e compreendendo a prioridade e possibilidades de análise.

**Descritor "Formação de professor artista"**

A dissertação de Suziki (2014), intitulada "Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação", objetivou explorar o caderno de artista e ressignificar esse instrumento como objeto de interseção entre a arte e a educação. A autora traz a sua experiência pessoal de como vem construindo o seu conhecimento desde quando ingressou na graduação. O trabalho é dividido poeticamente por cadernos que expõem temas como: elementos da formação e prática do artista, o cenário da escola que temos e a escola desejada, e as análises de cadernos de alunos. A pesquisa apresenta questionamentos sobre o ensino de Arte contemporânea e a escola pública.

**Descritor "Formação de professor de arte"**

A dissertação de Araújo (2013), sob o título "A formação continuada do professor de Arte: Dialogia com a experiência", analisou a formação continuada de professores de Arte em consonância com a história de vida pessoal dos docentes. Evidenciou que a imaginação, a

criatividade e o diálogo são essenciais na educação em arte e necessitam de flexibilidade, improvisação e experimentação por parte do professor. Para o autor, não é possível bom profissionalismo em arte na qual o professor não se entregou a essa vivência. Acrescenta o pensamento exposto por Novoa (2007), no qual é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, e como a maneira que cada um ensina está relacionado com as escolhas pessoais.

A dissertação de Silva (2020) intitulada "Linguagens da arte e a docência: dilemas e complexidades da prática educativa" tiveram por objetivo investigar o contexto e as inquietações sobre a polivalência das linguagens artísticas no ensino de Arte e apresentou um panorama das leis que sustentaram o ensino de Arte e bem como a polivalência no ensino de Arte. Essa pesquisa teve como participantes professores e estudantes de licenciatura em arte. E constatou que o ensino de Arte orientado pela lei n° 13.278/2016 apresenta grandes dilemas, uma vez que as instituições de formação inicial fazem apenas alusão às linguagens artísticas.

## Descritor "Currículo de Arte"

A tese de Rodrigues (2016), sob o título "As professoras e professores de Arte e o currículo de São Paulo: Apropriações e negociações [Trans] formações", buscou compreender as relações das professoras/es de Arte, da rede pública estadual paulista, com o Currículo oficial de arte, implantado no ano de 2008. A autora utiliza-se de uma metáfora de uma grande viagem para investigar histórias de vidas e de formação dos professores de Arte, somados à relação com o currículo do estado de São Paulo e a própria história de vida da pesquisadora. A pesquisa revelou que a mudança das concepções que os professores têm só acontece à medida que cada um se permite e quando as políticas públicas permitem que os professores se reinventem.

A dissertação de Santos (2017), "Lei 10.639/2003: Revendo Paradigmas na Arte/Educação", buscou identificar os saberes descolonizados e a desconstrução dos saberes hegemônicos, que são pautados em concepções eurocêntricas no ensino de Arte em artes visuais. A autora realizou análise de estudos teóricos, tendo como base os trabalhos de Gomes (2011; 2012) e Gonçalves e Silva (2000), após entrar em vigor a lei 10.639/2003. Traz a compreensão a respeito da omissão às contribuições africanas e afro-brasileiras dos currículos escolares, conteúdos e livros didáticos. Apresenta ainda que, desde o pós-abolição, a população negra já vinha criando espaços de escolarização, não oficiais, com o objetivo de garantir o direito à alfabetização.

**Descritor "Arte e interdisciplinaridade**

A dissertação de Souza (2016), "Aula como ato criativo", buscou investigar a aula como ato criativo, fruto da experiência coletiva, considerando a pesquisa e a prática em arte indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem. O estudo ocorreu em uma escola estadual, com foco na Interdisciplinaridade e polivalência na arte e concluiu que a interdisciplinaridade colabora para a ampliação do pensamento estético e que em educação a inteligência se constrói na relação dos sujeitos. A autora registra a importância da aula como criação/autoria para o desenvolvimento pessoal do profissional docente em Arte. Ressalta a prática do educador como essencial no ensino e a necessidade do equilíbrio entre a autonomia do educador e a experiência do aluno.

A dissertação de Pires (2021) sob título "As representações sociais da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores: um talento ou um direito? Investigou as representações sociais de alunos, professores e gestores sobre a aprendizagem de música de 27 escolas públicas de ensino infantil e ensino fundamental. Como resultado da pesquisa, a autora elaborou de forma colaborativa com os participantes, um site de práticas e performance de alunos e professores, bem como a participação das famílias e comunidade com relatos. E por fim, atividades que serão realizadas posteriormente.

## 2.2 A Arte no ensino, escolas e Arte como componente curricular - perspectiva histórica

*"Na arte e na vida memória e história são personagens do mesmo cenário temporal"*
*(BARBOSA, 2014, p. 1)*

De acordo com os estudos de Barbosa (2014), no Brasil o ensino de Arte surgiu com a chegada dos jesuítas por volta de 1549, trazendo um modelo de ensino pautado no Barroco de Portugal, em oficinas de artesão. De outro modo, destaca Tardif (2011, p. 56) que "a escola tal como a conhecemos é o produto de uma evolução histórica bastante longa, que iniciou aproximadamente no século XVI com as "escolinhas de caridade" e os primeiros colégios".

Barbosa (2014) expressa ainda que quando a Missão Francesa chega ao Brasil no período de 1808 o Barroco Brasileiro é deixado de lado pelo Neoclassicismo, juntamente com o pensamento burguês da época. Contudo, apenas as escolas da elite ofereciam estudos tendo como base esses conceitos, pois estudantes de escolas públicas não tinham acesso aos mesmos conhecimentos que os estudantes das classes de elite. Começava nesse período a desigualdade

no ensino, pois para os alunos das escolas públicas o "currículo" era pautado no ensino de Arte ofícios, com fins de preparação para o trabalho. Essa concepção de um ensino que prepara a mão de obra se manteve por longo período no Brasil.

De acordo com os estudos de Barbosa (2014), na década de 1930, em São Paulo, fruto da ideia de uma professora da rede pública, Sebastiana Teixeira de Carvalho, foi criada a Escola Brasileira de Arte, com o patrocínio de Isabel Von Ihering, que era presidente de uma sociedade beneficente "A tarde da Criança".

Barbosa (2014) afirma que esta escola oferecia o atendimento em uma sala anexa ao Grupo Escolar João Kopke. As crianças de escolas públicas que demonstravam certo talento passavam por provas de desenho e podiam estudar gratuitamente música, desenho e pintura. Esta foi uma das primeiras iniciativas da arte como atividade extracurricular. A escola ficou conhecida por conta do seu famoso professor Theodoro Braga e defendia o método arte *nouveau*, demonstrava-se contra processos copistas e orientava um ensino voltado para a natureza estilista.

Neste mesmo período, Barbosa (2014) expressa que Anita Malfatti defendia a livre expressão em seus cursos em seu ateliê para crianças e jovens e também na Escola do Mackenzie. Logo depois, Mário de Andrade criou o curso de arte para crianças na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de São Paulo, expandindo a proposta didática de Anita Malfatti. Esta atitude de Mário de Andrade contribuiu para o início dos estudos sobre a produção pictórica da criança sob a luz da filosofia da arte.

Barbosa (2014) relata que no período de 1927 a 1958 aconteceu uma série de situações ocorridas no país como: a repercussão do movimento modernista, Semana de Arte moderna, o início dos estudos da arte da criança na universidade, e o aceite da arte como livre-expressão, arte na educação como atividade extracurricular e até extraescolar. Entretanto, nos anos subsequentes a 1937 com a ditadura militar na era Vargas, Barbosa (2014, p. 43) expressa que "sob o regime ditatorial, a educação tornou-se uma carreira débil amaldiçoada pela política e pelo perigo de ser acusada de socialista ou comunista".

Para Marcondes (2012), em 1931, com o governo provisório de Getúlio Vargas, foi um momento de publicação de muitas leis de caráter socialista, marcadas por muitos conflitos e disputas entre posições ambíguas. Sobre isso, Barbosa (2014) salienta que

> ambas as ditaduras, a do Estado Novo e a militar, afastaram das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora e exterminaram as duas mais importantes experiências de arte/educação universitária do Brasil. [...], as universidades pouco inovaram no ensino da arte no Brasil, que continua até hoje dividido em disciplinas ensinadas

> fragmentadamente, sem que o professor de uma saiba o que dá outra pretende (BARBOSA, 2014, p. 4).

Em complemento ao exposto, Barbosa (2014) registra que, foi na terceira e última fase da era Vargas, nomeado como Estado Novo, que houve um retrocesso no que se refere a arte educação no país e alguns procedimentos, como o desenho geométrico, se fortaleceram nas escolas primárias e secundárias.

De acordo com Barbosa (2014), na Europa e Estados Unidos, no período pós- guerra, o neo-expressionismo era o movimento muito presente, e o Brasil estava saindo do período ditatorial. Surgiram muitos ateliês dirigidos por artistas, como Guido Viaro, em Curitiba, Lula Cardoso Ayres, em Recife, Susana Rodrigues, em São Paulo, com aulas para crianças com o objetivo de liberar a expressão, sem a interferência do adulto. O pernambucano Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, que posteriormente recebeu incentivo de outros arte-educadores como Helena Antipoff e Anísio Teixeira, educadores dedicados à democratização do ensino. Barbosa (2014) relata ainda que esta escola iniciou cursos para formação de professores, este fato favoreceu o surgimento de muitas escolinhas de arte pelo país, que fizeram parte do MEA – Movimento Escolinhas de Arte. Pautados na concepção da livre expressão com base em teorias da área da psicologia, o MEA tentava convencer a escola comum sobre os benefícios da expressividade livre da criança.

Ainda segundo Barbosa (2014) foi pedido que Lúcio Costa elaborasse um programa de desenho para ser aplicado nas escolas secundárias. Esse programa, teria como premissa o desenvolvimento da técnica e da criação, aos moldes do pensamento da escola de Bauhaus. Todavia, a iniciativa não chegou a ser oficializada pelo Ministério da Educação, entretanto sua influência se fez presente nos programas de ensino de Arte a partir do ano de 1958.

Um artigo escrito por Amado (1958) e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos neste mesmo ano, fazia referência ao decreto de funcionamento das classes experimentais no ensino secundário, decreto esse que estava pautado na Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, definindo assim as características principais do curso:

> a) a aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de currículos; b) serão instaladas em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia; c) serão organizadas, inicialmente, para o primeiro ciclo, podendo, porém, estender-se, a juízo do Ministério, ao segundo; d) a experiência, de início, reduzir-se-á em cada estabelecimento, ao mínimo, podendo ser ampliada depois de verificados os resultados; e) seus alunos serão matriculados com prévio consentimento dos pais ou responsáveis; f) terão professores especialmente credenciados; g) receberão

> assistência especial da Diretoria do Ensino Secundário; h) só poderão ser instaladas mediante prévia autorização do Ministro, através da Diretoria do Ensino Secundário, ouvido o Conselho Nacional de Educação; i) estarão sujeitas a constantes verificações dos órgãos da administração; j) serão em pequeno número de modo a assegurar o resultado da experiência; k) seu funcionamento será regulado por ato ministerial (AMADO, 1958, p. 74-75).

De acordo com Barbosa (2014), predominou o ensino de Arte nos currículos das classes experimentais, propondo alguns métodos como: naturalista de observação, como expressão de aula relacionada a projetos de outras disciplinas e algumas classes foi utilizado o programa elaborado por Lucio Costa em 1948. Porém, a prática que dominou foi a experiência de uma variedade de técnicas de pintura, desenho, impressão, estabelecidas pelo professor. Barbosa (2014) expõe a importância de algumas escolas, quando afirma que

> merecem registro as experiências em arte/educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.) Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), Sesi (especialmente de Pernambuco) Escola Ulysses Pernambuco (Recife), Grupo Escola Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borda (Recife), ginásio Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife), etc. (BARBOSA, 2014, p. 6).

De acordo com as pesquisas de Barbosa (2014), o ensino era proposto sob a luz das ideias de Sylvio Rabelo, escritor de um material que se tornou um livro "regra" para os professores da época nas escolas experimentais, pois descrevia as análises das etapas dos desenhos infantis. Sobre Sylvio Rabelo, expressa Coutinho (2014) que

> no início de sua vida acadêmica, atuou como pesquisador no recém-criado Instituto de Psicologia do Recife, integrando as atividades de pesquisa e docência quando iniciava suas aulas da escola normal nos procedimentos de investigação científica. Publicou em 1935 seu primeiro livro *Psicologia do Desenho Infantil* resultado desta ação integradora; em 1937, *Psicologia da infância*; e em 1938, *Representação do Tempo da Criança* (COUTINHO, 2014, p. 136).

Outra arte educadora de destaque para Barbosa (2014) foi Noêmia Varela, diretora da Escolinha de Arte do Recife de depois do Brasil. Ela era referência nos estudos sobre criatividade, sendo a tônica do modernismo em Arte/educação.

Barbosa (2002) afirma que, para entendermos a arte educação em nosso país, faz-se necessário o conhecimento do período de 1958 a 1963, pois os movimentos culturais dos dias atuais têm sua origem neste período.

O cenário apresentado da expansão das escolas experimentais no Brasil, foi cessado em 1964, conforme expõe Barbosa (2002) citando Berger (1976),

> o governo militar que assume o poder, entretanto se afasta ideologicamente de todas as tentativas e projetos anteriores, fazendo inclusive em alguns casos uso da força, conduzindo o sistema educacional para um novo caminho e dando novos rumos (BERGER, 1976, p. 178, *apud* BARBOSA, 2002, p. 48).

E em complemento à situação instaurada, Barbosa (2002, p. 48) acrescenta que "depois de 1964, instala-se o modelo tecnocrático, e predomina a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão".

Dito de outra maneira, neste período o Estado passa a controlar e fiscalizar, administrando de forma sistematizada os processos de ensino, e de outro lado, confirma com o pensamento de Tardif (2011) no que se refere a uma instituição com intensa burocratização.

Outro aspecto vivenciado neste momento histórico com o governo da época, trata-se das decisões do regime militar e os impactos no setor da educação, conforme exposto por Marcondes (2012), devido ao estabelecimento do AI-5 de 13/12/68, ao proibir as manifestações de livre expressão de professores e estudantes. Diante desta situação, Barbosa (2002) revela que a Universidade de Brasília, que teve um papel de suma importância na promoção de um pensamento educacional renovador para o ensino de Arte, devido a todas as mudanças políticas, sofreu demissões em massa dos docentes e de funcionários da administração. Sobre esse fato Barbosa (2002) revela:

> a expressão "em parte" está correta, uma vez que a reforma universitária de 1968 decretada pelo governo federal tentou reproduzir alguns aspectos formais da Universidade de Brasília, mas não o princípio dialógico que orientava suas práxis. A ação e elaboração teórica de Paulo Freire forma, contudo, o instrumento educacional mais poderoso para a "intervenção crítica da realidade", alcançada naquela época (BARBOSA, 2002, p.47).

Ou seja, houve uma pausa em relação a todas as influências que esta Universidade favoreceu aos processos de ensino de Arte da época, conforme exposto por Barbosa (2002) e principalmente sobre a abordagem antropológica de Paulo Freire em seu método de libertação, modelo que a autora citada considera realmente brasileiro.

Diante deste quadro, Barbosa (2014) salienta que a partir desse período o ensino de Arte nas escolas ficou reduzido ao ensino de desenho referentes às datas comemorativas, como cívicas, religiosas e outras festas. No ano de 1969, o currículo de Arte de todas as escolas

particulares da elite, focava no ensino das diferentes técnicas, porém nas escolas públicas o ensino de desenho geométrico era o que imperava.

De acordo com Marcondes (2012), no ano de 1971 foi promulgada a Lei 5692, que instituiu a Arte como atividade e não como disciplina. De acordo com Barbosa (2002, p. 48) o professor deveria ensinar "[...], obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos da primeira e oitava série e até alunos do segundo grau". Essa proposta é uma imitação dos modelos de escolas estrangeiras, apresentando um entendimento equivocado da interdisciplinaridade (Barbosa, 2002).

Tendo em vista as mudanças apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), Barbosa (2014) revela que em 1973 começaram a ser criados cursos de licenciatura em educação artística, com fins de preparar professores. Em paralelo, o Ministério da Educação organizou um convênio com Escolinhas de Arte do Brasil para preparar os técnicos das Secretarias, com o objetivo de orientar e elaborar um material curricular.

Segundo Marcondes (2012), a democratização do ensino e a preparação dos alunos para a cidadania, começou a pautar os movimentos organizados pelos professores na segunda metade dos anos 1970 até início dos anos de 1980. Um exemplo desses movimentos exposto por Barbosa (2014) foi a Semana de Arte e Ensino em 1980, realizada no Campus da Universidade de São Paulo, que conseguiu reunir mais de três mil professores.

A partir deste evento surgiu a organização de uma associação de arte educadores nomeado como Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo, imbuído pelo desejo de mudanças conceituais e políticas. No período de setembro de 1980 até o final do ano 1981, as reuniões do Núcleo ocorreram no salão de festa do prédio onde residia a professora doutora Maria Cristina Rizzi. Na ocasião, a professora Maria Christina Rizzi desfrutava da maternidade, sendo mãe de duas crianças pequenas, fato comum entre as docentes mulheres que adequam a carreira, a vida familiar e materna. Depois desse período os encontros passaram a acontecer no espaço da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), quando se instituiu a primeira direção (RIZZI, 2021).

Este evento realizado na Universidade de São Paulo – Semana de Arte e Ensino, teve uma intencionalidade precisa, de articulação política e conceitual do ensino de Arte. Os professores nutridos desses sentimentos vivenciaram a experiência formativa três anos depois, no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão. Conforme exposto por Bredariolli (2010, p.

28), este festival foi “única edição dentre o conjunto de eventos, dedicada a professores de “Educação Artística da rede pública de ensino”.

Nos estudos de Bredariolli (2010), ficou evidente que Ana Mae Barbosa considera o Festival de 1983 como o evento que trouxe à tona a importância da imagem/obra somados à prática artística, oferecendo as primeiras experimentações de possibilidades, do exercício da construção estética e da relação e percepção do seu entorno, com o espaço na qual o professor estava inserido. De acordo com Barbosa (2012), este festival foi o marco da mudança da forma de ensinar arte no Brasil, trazendo em pauta o estudo que inicialmente foi considerado Metodologia Triangular, e posteriormente reformulado pela própria propositora como Abordagem Triangular.

De acordo com Bredariolli (2010), fez parte das atividades organizadas no citado Festival a análise de obras do acervo do Palácio de Campos do Jordão, fundamentados pelo conceito de Paulo Freire como a leitura crítica. Esse exercício foi decisivo na mudança das proposições do ensino, conforme expõe Bredariolli (2010, p. 29): “tal acontecimento desencadeou uma pesquisa pela fundamentação da importância do ato de “ver” e da “leitura” crítica para a integração do Ensino da Arte, processo mais tarde consumado como Abordagem Triangular”.

Para Bredariolli (2010) e para Barbosa (2014) a Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, tendo como premissa a cultura da pós-modernidade. Suas características são a proposição da leitura de imagem, considerando as interpretações e codificações somadas à prática, ou seja: fazer-ler-contextualizar.

Mesmo em meio ao efervescente dos estudos sobre as práticas de ensino na segunda metade da década de 1986, as mudanças políticas impactaram penosamente o ensino de Arte nas escolas. Barbosa (2012, p. 1-2) expõe que: “em julho de 1986, em um Encontro de Secretários de Educação no Rio Grande do Sul, o Secretário de Educação de Rondônia propôs a extinção da educação artística do currículo, o que foi aprovado pela maioria dos secretários”.

Deste modo, em novembro do ano de 1986, de acordo com Barbosa (2012), o governo aprovou a reformulação dos currículos das escolas de 1º e 2º graus, extinguindo a área de comunicação e expressão, ou seja, excluindo o ensino de Educação Artística e apenas inserindo uma nota em um parágrafo, exigindo a educação artística. Em consequência disso, muitas escolas particulares demitiram os seus professores de educação artística, pautadas na ambiguidade do documento.

Barbosa (2012) sublinha que a década de 1980 foi um período de poucas conquistas para o ensino de Arte. Evidencia ainda que o termo "arte/educação" originou-se para marcar uma posição de vanguarda no que se refere ao termo "Educação Artística", impregnado das normativas impostas nas décadas de 1970 e 1980. Entretanto, a autora propõe utilizar o termo ensino de Arte quando se tratar de aprendizagem da Arte.

A partir da segunda metade da década de 1980, o país avançou rumo a movimentos sociais. De acordo com Marcondes (2012), uma parcela maior da população começou a frequentar a escola e foi elaborada uma nova constituição brasileira no ano de 1988.

A Constituição Federal de 1988, traz em seu artigo 23 e incisos III, IV e V o seguinte:

> Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos; IV - Impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural; V - Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (BRASIL, 1988).

No artigo 206 da Constituição Federal, no que se refere ao ensino, é garantido no inciso II "[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber". Dito de outra maneira, a Constituição Federal de 1988, nos artigos 23 e 206 afirma que a arte deve ser protegida e para o ensino deve ser garantido o espaço na educação enquanto direito à cidadania e formação da sociedade.

Diferentemente da década do ano de 1980, que não apresentou um cenário político favorável ao ensino de Arte, a década do ano de 1990 abriu um panorama de possibilidades, de acordo com Marcondes (2012):

> [...] o Deputado Jorge Hage envia para a Câmara um substitutivo como proposta da LDB e, somente em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo que, finalmente e após 8 anos de discussões e tramitação, é aprovado em dezembro de 1996, configurando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. (MARCONDES, 2012, p. 56).

Desta forma, em 1996 entrou em vigor a nova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que assegurou a formação básica comum à sociedade brasileira e regulamentou a Arte como componente curricular obrigatório, ou seja, a arte torna-se de fato disciplina nos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 1996).

Entretanto, a LDB de 1996 também afirmou que é de competência da União, em regime de colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, as diretrizes para toda a Educação Básica, que norteiam a formação de currículos e conteúdos mínimos, a fim de garantir os saberes básicos à formação básica comum.

Logo em sequência, no ano de 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apesar de não apresentar a obrigatoriedade, são orientações definidas pelo governo federal, objetivando orientar a elaboração de currículos, sistemas de avaliação de cada disciplina, e bem como subsidiar formação inicial e continuada de professores e coordenadores.

Após entrar em vigor a Lei 9.394/96 e a elaboração dos PCN, o Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular para o desenvolvimento e avaliação de proposta pedagógica de toda a Educação Básica.

Em relação ao PCN e Abordagem Triangular para o ensino de Arte, é importante destacar o descontentamento da arte-educadora Ana Mae Barbosa, responsável pela sistematização da abordagem. A autora expõe que

> quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi agenda escondida da área de arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990), com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, apreciação e Reflexão (da primeira e quarta séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (quinta a oitava séries). Infelizmente os PCNS não surtiram muito efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNS, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para a observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo de educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou (BARBOSA, 2014, p. 15).

Com os fatos relatados, é possível perceber como as decisões políticas impactaram o ensino de Arte significativamente, determinando formas e até eliminando o acesso à arte no processo de desenvolvimento educacional.

Em reflexão, diante das Leis instituídas ao longo da história do nosso país, podemos contatar que a Lei 4024/61, elaborada sob a presidência de João Goulart, considerou a Arte como atividade complementar. Com isso, a arte foi excluída do currículo de muitas escolas. Dez anos depois, a Lei 5692/71 entrou em vigor no período ditatorial, e definiu a Educação Artística como obrigatoriedade com enfoque na polivalência das artes. Somente no ano de 1996, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, a Lei 9394/96 alterou o termo Educação Artística por Arte e a instituiu como disciplina obrigatória.

É necessário evidenciar que no ano de 2010, a Lei 9394/96 teve uma alteração, Lei nº 12.287 para § 2º "O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." Esta mudança ocorreu no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e provocou educadores a evidenciarem, em seus processos pedagógicos, a aproximação com as produções artísticas culturais brasileiras e locais, favorecendo a desconstrução do pensamento hegemônico.

Vivemos tempos de mudanças constantes no que tange ao ensino, com destaque para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a elaboração de currículos de todo o país atualmente. Para compreender sua concepção, vale sublinhar que com a elaboração da Constituição Federal foi o marco histórico para a sua concretude. O Conselho Nacional de Educação, em parecer homologado sob portaria de 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, expressa que

> o conceito da formação básica comum, presente no art. 210 da Constituição Federal de 1988, é tratado em dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 26 estabelece que os currículos da Educação Básica devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da Arte, a educação física, o ensino da História do Brasil levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 2017, p.146).

Conforme exposto no parecer do CNE, portaria 1.570, a construção da BNCC (BRASIL, 2017), e concebida a partir de consulta pública, conforme a orientação da Resolução CEB/CNE nº 7/2010, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, define:

> Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução) (BRASIL, 2010).

Para a elaboração da BNCC (BRASIL, 2017), foram instituídas equipes formadas pelas Secretarias de Educação Básica e construídas por etapas, sendo a primeira etapa exposta em setembro do ano de 2015 com a apresentação da primeira versão para a consulta pública. No segundo momento, em maio do ano de 2016, com a apresentação da segunda versão também disponível à consulta pública. A partir do mês de junho a agosto deste mesmo ano iniciaram os

seminários estaduais, e em abril do ano de 2017 a entrega do documento ao CNE. Finalmente em dezembro do ano de 2017 a BNCC foi homologada pelo ministro José Mendonça Filho.

Após esse processo trabalhoso, em 5 em abril de 2018 iniciou-se o programa de apoio e implementação à Base Nacional Comum Curricular, divulgado em Diário Oficial da União, sob Portaria nº 33, com fins de apoiar e somar forças com Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital para o processo de implementação de currículos alinhados à BNCC, ou revisão para as instituições que já faziam uso de documento referencial ou curricular.

Com a implantação da BNCC, estabeleceram conhecimentos essenciais a todos os estudantes da Educação Básica do país. Diante desses conhecimentos, estados e municípios precisaram adequar seus documentos normativos ou produzi-los, favorecendo as particularidades locais, conforme a explicitado na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

> Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2017)

Em relação aos conhecimentos pedagógicos, ficaram estabelecidos no artigo Art. 3º na esfera da BNCC (BRASIL, 2017), que o desenvolvimento se dará por competências que se referem a conceitos e procedimentos, e habilidades que estão relacionadas às práticas cognitivas e socioemocionais, e deve-se dar enfoque nas atitudes e valores para resolver ações complexas do dia a dia. As competências e habilidades devem ser consideradas como “direitos e objetivos de aprendizagens” destacadas na Lei do Plano Nacional de Educação.

Contudo, é importante sublinhar que a BNCC emerge em meio a muitas mudanças políticas no país, de acordo com Aguiar (2018) esse documento tem sido a normativa de políticas educacionais pelo Ministério da Educação, principalmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Ao se conceber uma proposta centrada em competências e habilidades, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica, de direitos e objetivos de aprendizagem, e direciona-se para atender os interesses do mercado e do sistema privatista.

De acordo com Pereira e Loponte (2019), durante os anos de 2009 a 2012 a Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC, realizaram muitos estudos para que a BNCC fosse construída atendendo às especificidades propostas pelo Plano Nacional de Educação, considerando os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Essa equipe

buscava sempre estabelecer o diálogo com professores de redes públicas e universidades, analisando documentos curriculares para construir com um quadro de área dos diferentes componentes curriculares, criando um material de base para a elaboração da redação da BNCC.

Pereira e Loponte (2019) relatam que sobre o componente Arte foram instituídos especialistas das diferentes linguagens para a elaboração da redação da 1ª e 2ª versões da BNCC, sob a assessoria de Marcos Vilela Pereira, que atuou nas duas primeiras referidas versões. Logo em seguida, devido ao citado golpe ocorrido com a presidenta Dilma Rosselff, a comissão do Ministério para esse trabalho foi destituída, e não findando aquilo que se tinha planejado e estabelecendo uma nova comissão.

Essa primeira comissão entendia que cada uma das linguagens deveria ser considerada como um componente específico. Entretanto, devido a escolha de nomear as linguagens como subcomponentes na redação da BNCC, provocou um incomodo em todo grupo, incluindo todo o sistema de consulta pública.

Em relação a finalização do documento da BNCC pela nova equipe, Pereira e Loponte expressam:

> O documento final sofreu modificações substanciais na sua concepção e organização em relação as versões anteriores. Umas das modificações mais visíveis foi o retorno a terminologia competências e habilidades, e não mais "objetivos de aprendizagens". A mudança de terminologia é justificada na versão final da BNCC a partir da lei 13.415/2017, que alterou a LDB e legitimou a reforma do Ensino Médio. Além disso, o próprio documento justifica o enfoque das competências pelo alinhamento às avaliações internacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico ( OCDE), que coordena o programa Nacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da organização da Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura ( Unesco, sigla em inglês), que instituiu o laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para América Latina (LLECE, sigla em espanhol) (Pereira; Loponte, 2019, p.185).

Os autores afirmam que as mudanças finais em relação ao componente arte foram drásticas, pois resumem significativamente as especificidades de cada linguagem, incluindo uma nova "A novidade desta última versão é que cada linguagem é tratada como uma "unidade temática", sendo agregada ainda uma quinta unidade temática nomeada como "artes integradas", com poucas definições na redação do documento (PEREIRA, 2019, p.185). As linguagens são nomeadas como "unidades temáticas". Essa organização que também está disposta nos demais componentes curriculares como: História, Matemática, Geografia, portanto relaciona aos temas de estudo de cada componente, diferentemente do caso do componente Arte, que cada linguagem historicamente tem sua área de conhecimento consolidada.

Ao concluir sobre a situação da redação final da BNCC, os autores Pereira e Lopontes (2019) sublinham que a escolha de nomear genericamente as linguagens artísticas, retomam a proposta do ensino polivalente, negligenciando todo um movimento de profissionalização docente em Arte ao longo dos anos, em cursos de graduações e pós-graduações, questão de luta vencida e prescrita na LDB de 1996.

Ao se tratar de luta, apesar de todas as mudanças políticas educacionais em nível nacional, os arte-educadores em tempos atuais, continuam na organização para defesa de um ensino de Arte que valide os conhecimentos históricos, políticos, sociais, culturais e práticos consolidados de cada linguagem artística.

Deste modo, no dia 20 de novembro de 2021, à convite da professora Doutora Miriam Celeste Martins, com a equipe da FAEB/SP, arte-educadores de educação básica, professores universitários, professores de arte, pesquisadores de universidades diversas e de vários estados brasileiros, representantes de várias associações de arte-educadores do país estiveram em uma reunião online síncrona para a criação de uma nova organização para unir-se a FAEB/SP.

Na data de 20 de novembro de 2021, em assembleia os participantes da reunião, contando inclusive com a participação desta pesquisadora, confirmaram a criação da Organização de Professores Arte-Educadores (OPAE). Nasce, assim, o movimento coletivo e colaborativo de professores de várias cidades do Estado de São Paulo para divulgação crítica e intervenção no campo da Arte-Educação em todos os seguimentos nas instituições escolares, universidades e museus. Os arte educadores do Estado de São Paulo continuam em luta em movimento de colaboração para que as conquistas de várias ordens no campo das Artes não sejam dissipadas em meio a políticas atuais que desfavorecem um ensino de arte crítico.

### 2.2.1 Adequação Curricular da rede em estudo

Diante das mudanças provocadas com o movimento “Todos pela Base", a referida rede teve que promover encontros para estudos aos docentes de Arte com vistas à adequação da matriz curricular. Esta rede já dispunha de uma matriz curricular de Arte, homologada ao final do ano de 2012. Este documento apresentava a perspectiva teórica de ensino e aprendizagem na área de arte sociointeracionista e dois aspectos essenciais: a) Arte é a área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade; b) Arte é linguagem, portanto, sistema

simbólico de representação. Entretanto a organização dos saberes estava disposta por expectativas e objetivos de aprendizagens, diferente do que a BNCC propõe.

No ano de 2019 os professores de Arte do ensino fundamental foram convidados a debruçar-se diante dos seguintes documentos: matriz de Arte, currículo do Estado de São Paulo, segunda versão e currículo homologado e da BNCC para realizar a adequação curricular. Esta ação aconteceu em alguns encontros em horários de trabalho coletivo (HTC), no período da manhã para os professores que atuam com os anos iniciais (1º ao 5ºano) e no período da tarde para professores que atuam nos anos finais (6º ao 9ºano). Em torno de 37 professores aceitaram o convite e vivenciaram esta experiência.

Este trabalho tinha como foco evidenciar e garantir as particularidades da cidade nos processos de aprendizagem em arte, ou seja, com ênfase no decolonialismo. Estudar, avaliar e resolver a progressão dos verbos descritos na habilidade ao longo do ensino fundamental; analisar a necessidade de desdobramento da habilidade ou criação de nova habilidade; e definir o modificador da habilidade de maneira que atenda às características locais.

No início do ano de 2020, o documento em primeira versão foi encaminhado para a revisora da área de arte, contratada pela secretaria da rede em estudo. Esta revisão favoreceu a organização das habilidades trabalhadas pelos docentes por campos conceituais, que favorecem a ótica interdisciplinar da aprendizagem entre as linguagens artísticas (dança, teatro, música e artes visuais) e as artes integradas, ou seja, garantindo as habilidades propostas pela BNCC, acrescentando especificidade dos interesses locais, entretanto organizada por campos conceituais e linguagens, e não como unidade temática e objeto de conhecimento. A versão final do currículo de Arte foi homologada conforme PARECER CME Nº 02/2021, publicado no Boletim do Município nº 2695, páginas 02, 03 e 04, na data de 06 de abril de 2021.

### 2.3 Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores de Arte

Para a compreensão sobre o tema formação de professores, é importante revisitar a história e analisar as experiências vividas por arte-educadores que antecederam o tempo presente. Deste modo, a observação sobre a formação dos professores, em especial os professores de arte, propostos pelas universidades, escolas, festivais, congressos e museus contribuem com a reflexão da formação e desenvolvimento do professor de Arte como profissional.

Conforme Barbosa (2018), o ensino universitário é um dos mais antigos do país, entretanto é o sistema que mais sofre diante dos posicionamentos políticos. A pesquisadora

registra que no século XX, a maioria dos estados brasileiros criaram as Escolas de Belas Artes, que eram responsáveis por formar os professores de desenho para atuar no ensino fundamental da época.

De acordo com Barbosa (2018), no ano de 1935, foram criados por Anysio Teixeira a Universidade do Distrito Federal (UDF) e o Instituto de Artes. Este curso visava formar artistas e professores para as escolas, com ênfase na aprendizagem do desenho, e também o apoio à pesquisa no ensino. Barbosa (2002) revela que Anysio Teixeira foi nutrido com as ideias de John Dewey, após ter ido no ano de 1927, analisar a organização escolar nos Estados Unidos, e um tempo mais tarde realizou cursos com Dewey. Diante desta experiência, conseguiu influenciar, inclusive a universidade, como expõe Barbosa (2002),

> durante esse período, pode por em prática muitas ideias de Dewey, principalmente: 1. A ideia de "democracia como uma forma de vida baseada na experiência conjunta e na intercomunicação", 2. A ideia de desenvolvimento da individualidade através da interação orgânica com o meio ambiente; 3. A ideia da educação contínua; 4. A ideia de ciência como forma de perquirição (BARBOSA, 2002, p. 62).

Em relação à concepção da Universidade, Barbosa (2002, p. 46) expressa que, "a Universidade de Brasília, a primeira universidade brasileira moderna, [...]. Destaca-se na história da cultura brasileira como um exemplo do modelo humanista de ensino superior na concepção de Jarret e Paul Nash". A autora expõe que a organização envolveu especialistas de muitas áreas como arquitetos, educadores, psicólogos, químicos, com foco na proposta de "educação através da arte"

Barbosa (2014) sublinha que Portinari e Mário de Andrade lecionaram nesta universidade, entretanto, com o período ditatorial a universidade foi fechada, e para os alunos concluírem o curso precisaram frequentar as aulas de Arte e Pedagogia na Escola Nacional de Belas Artes.

De acordo com as pesquisas de Barbosa (2014), depois da UDF fechar as portas, muitas faculdades criaram cursos de desenho para professores e o mais reconhecido foi o curso da Fundação Armando Alvares Penteado. Porém, a partir do ano de 1971, com a nova LDB, as faculdades tiveram que adequar-se e iniciaram as graduações em educação artística com licenciatura em artes plásticas. Barbosa (2012) ainda relata que os novos cursos foram criados para formar professores nas diferentes linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais em apenas dois anos, em licenciaturas curtas. De outro modo, Barbosa (2012) expressa que

> em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar professores polivalentes. Após este curso o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, música e teatro. Os professores com diploma

> universitários de professorado de desenho tiveram que voltar à universidade para, a título de atualização cursarem mais um ou dois anos (BARBOSA, 2012, p. 10).

Barbosa (2012) sublima que em relação à formação de professores de Arte, alguns eventos foram marcantes e provocaram movimentação e estudo dos arte educadores. O primeiro aconteceu no ano de 1977, na cidade do Rio de Janeiro, sendo o 1º Encontro Latino-americano de Arte Educação, abrangendo cerca de quatro mil participantes. Neste período havia pouquíssimas pesquisas em arte. O segundo evento ocorreu em São Paulo, no ano de 1980, no campus da USP, somando a participação de três mil professores na Semana de Arte e Ensino.

A partir desses movimentos, no início da década de 1980, Barbosa (2012) registra a criação da linha de pesquisa em arte educação na USP, incluindo doutorado, mestrado e especialização. A partir da formação de professores destes cursos, outros programas de pós-graduação na linha de artes foram criados, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Santa Maria e Universidade de Goiânia. Somado a esta ação, Barbosa (2012) revela que após a implementação dos programas de pós-graduação, houve um aumento de cinco vezes mais pesquisas produzidas na área de arte entre os anos de 1981 a 1993. Tal fato impacta na mudança de concepção dos professores.

Vale ressaltar que alguns festivais e congressos contribuíram significativamente para mudança do pensamento dos professores sobre a Arte no ensino. Conforme Barbosa (2012),

> [...] festivais de Ouro Preto; o Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983, onde primeiro trabalhou na arte/educação como leitura ou análise de TV; Congresso sobre História do Ensino da Arte, em que primeiro se introduziu oficinas de arte e novas tecnologias na arte/educação (1984); Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História (MAC/USP, 1989), assim como Associações Regionais e Estaduais reunidas na Federação de arte Educadores do Brasil (BARBOSA, 2012, p. 13).

Dentre os festivais citados por Barbosa (2012), Bredariolli (2010) coloca em evidência o Festival de 1983, sendo o primeiro nos estudos da Abordagem Triangular, com o objetivo de analisar/ler a obra de arte com a história e prática. Bredariolli (2010, p. 29) expressa que "o exercício desse conceito de 'leitura' imprimiu no Festival a diferença".

Outro aspecto importante a considerar no avanço das alternativas de formação de docentes, defendido por Barbosa (2014) é a educação nos museus. Salienta sobre a década de 1980, o papel do MAC/SP e Lasar Segall oportunizaram os estudos do pensamento pós-modernos às práticas do ensino de Arte aos professores. Na década de 1990, Barbosa (2014) destaca que

> [...] o MASP recriou e museus como MAM/SP, MAM/Rio, MAM/Niterói, MARGS/ Porto alegre, MAMAM/Recife, Centro Cultural do Banco do Brasil (Rio e SP), Itaú

> Cultural, os Museus de Belém, de Curitiba, de Belo Horizonte, de Florianópolis, entre outros, criaram o seu setor educacional" (BARBOSA, 2014, p. 18).

Barbosa (2014) evidencia o papel de algumas instituições em propiciar em seus projetos educativos questões que favorecem a reflexão e interpretação de obras, porém o foco não é somente o que o artista apresenta em sua produção e sim também o que a obra diz para cada um dos apreciadores. Deste modo, a pedagogia questionadora é a premissa da ação educativa, e o pensamento pós-moderno na abordagem torna-se presente.

Barbosa (2014) registra ainda os trabalhos iniciados pelo SESC, no início da década dos anos de 1990, tanto na organização de cursos para formação de arte-educadores, como em exposições para crianças. Outros exemplos importantes na mesma linha são as bienais, dentre elas a Bienal de Arte de São Paulo, que além da visita guiada oferece estudos em parcerias com secretarias e diretorias de ensino, para preparar os professores antes mesmo da abertura do evento oficial, e também a Pinacoteca do Estado de São Paulo e MASP, com exposições e cursos disponíveis constantemente ao público em geral.

Com as programações das instituições de caráter de educação não formal, como exposições, congressos e cursos, foram produzidos muitos materiais para compreender a Arte e com abordagem alinhadas à proposta pós-modernista. Podemos pensar como a educação não formal também colabora com mudança de concepção de professores.

### 2.3.1 Desenvolvimento Profissional de arte educadores

De acordo com os estudos apresentados sob uma perspectiva história, é perceptível uma transformação importante no que se refere ao ensino de Arte e a formação do professor, pois percebe-se a profissionalização do docente, fruto de lutas e conquistas de arte educadores e em especial da educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, na qual ainda nos dias de hoje, expressa a necessidade da Arte para o ensino.

De acordo com Tardif (2013), o ensino passa de ofício para profissão quando é oferecida uma formação universitária de qualidade, capaz de dar subsídios para desenvolver capacidades, tendo como premissa os conhecimentos científicos. De certo modo, após a formulação das Leis 5692/71 e 9694/96, as universidades tiveram que investir na profissionalização de arte educadores. Certamente que há críticas sobre a qualidade da formação ofertadas de muitos cursos, porém as mudanças ocorreram.

No que tange ao ensino de Arte, em especial, e a profissionalização do docente em arte, a pesquisadora Ana Mae Barbosa (2014) favoreceu a visão reflexiva do ato de ensinar, pois de

acordo com Tardif (2013), a profissionalização está relacionada ao ensino não como algo a se executar, reproduzir, copiar e sim como uma ação crítica e problematizadora.

Entretanto, o modo de ensinar do professor de Arte, após a década de 1980, com os estudos da abordagem triangular, tendo como base a ação problematizadora, modificou-se. A proposta trazida por Barbosa (2014), e depois por outros educadores nutridos com a concepção do ensino de Arte pós-moderno, também corroborou para a transformação dos programas de estudos das universidades, das instituições culturais de educação não formal, e dos arte educadores.

Não se pode também deixar de pontuar que o desenvolvimento profissional de professores de Arte não está somente relacionado a conhecimentos adquiridos em formação em cursos de graduação, pois como revela Tardif (2013), os saberes que constituem os docentes estão intrinsecamente ligados à articulação humana.

Diante do pensamento exposto por Tardif (2000, p. 212, p. 213), o conhecimento do docente se desenvolve "no ambiente escolar, na formação inicial e continuada, currículo, e socialização, na cultura pessoal e profissional", assim o desenvolvimento acontece quando há espaço para as vivências educacionais, para o exercício do "saber-fazer" e saber-ser". De outra maneira, para Marcelo (2009) a profissionalização do professor acontece quando as instituições e os indivíduos trabalham juntos em uma atividade de forma comprometida, e essa interação é uma das características que compõem a profissão docente, favorecendo a identidade do professor.

Em continuidade ao exposto somados a particularidade referente a profissionalização do professor de Arte, Coutinho (2012) expressa que

> faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas no momento de cumplicidade (COUTINHO, 2012, p. 177).

Coutinho (2012) apresenta o sujeito reflexivo como aspecto essencialmente importante para o desenvolvimento da profissão docente, e o ponto inicial é o conhecimento da história pessoal do professor, como alavanca para compreensão da história dos outros sujeitos envolvidos nos processos educativos. Diante desse aspecto, destaca o conhecimento cultural e social, como exercício da profissão e ato democrático, ou seja, o profissional docente em Arte se desenvolve a partir da reflexão sobre questões humanas complexas, no saber transpor as experiências pessoais com a arte no ambiente escolar e no desenvolvimento da comunicação para compreensão das linguagens e expressões artísticas.

A profissionalização docente é um desafio intenso que necessita de ações múltiplas, das instituições responsáveis pela educação em várias instâncias, como federais, estaduais e municipais. Entretanto, cabe também ao professor a disposição e entrega para viver a experiência educativa na interação, na troca, pesquisando, refletindo sobre suas práticas e sobre os outros atores do processo, e aberto às transformações pessoais e sociais.

### 2.3.2 Saberes docentes

Focaliza-se neste item os saberes docentes, tendo como referências as contribuições de Tardif, Roldão, Nóvoa e Schulman. Para Tardif (1991, p.33), "os saberes docentes são diversos e oriundos de diferentes fontes, sendo eles saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experenciais". De outro modo, Roldão (2007, p. 94) expõe que "os saberes se trata de uma construção histórico-social em processo de mutação".

Tardif (1991) classifica os saberes docentes em categorias: profissional, disciplinares, curriculares e os saberes experienciais. O autor defende que os saberes profissionais são transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores, considerando a formação inicial ou continuada do professor. Em relação aos saberes pedagógicos, ele aponta o conjunto de doutrinas e concepções no sentido amplo, nas quais se orientam as práticas educativas. De outro modo, os saberes profissionais são os saberes produzidos pela ciência da educação e os saberes pedagógicos e por sua vez, as concepções que norteiam a "ensinagem".

Já os saberes disciplinares são os saberes que compõem as diversas áreas do conhecimento. Por exemplo: História, Arte, Geografia, Matemática. Estes saberes são oriundos da tradição cultural. Quanto aos saberes curriculares, segundo o mesmo autor, estes correspondem aos saberes definidos e selecionados e modelados pela cultura erudita, como os objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Por final, Tardif (1991) evidencia que os saberes experienciais são construídos no meio de trabalho. São os conhecimentos que emergem do cotidiano escolar e que são validados pelo indivíduo e/ou pelo coletivo, representando o domínio prático de ser e fazer.

De outra maneira, Roldão (2007) apresenta duas correntes de pensamento sobre os saberes docente. A primeira delas faz referência aos estudos de Schulman e Shulman (2004) e Lee Shulman (1986, 1987). O pensamento defendido nesses estudos tem como premissa a defesa do caráter normativo do conhecimento docente, na qual os professores devem saber ensinar bem. Deste modo, este "ensinar bem" está carregado de saber algo a ensinar. Ou seja,

o saber científico-pedagógico, saber os conteúdos, o saber didático, entre outros. Para Roldão, é perceptível que na abordagem apresentada por Shulman, destaca sobreposições de um professor investigador e prático reflexivo. Entretanto, investiga e analisa as ações que geraram bons resultados, nas quais professores competentes são capazes de ensinar. A segunda corrente, desenvolvida sobretudo na década de oitenta principalmente por Freerma Elaz (1983) e Conndelly e Clandinin (1984), sofreu a influência da epistemologia da prática de Donald Schon (1983). De acordo com essa concepção, o ponto central dos saberes dos docentes está na ação reflexiva a partir da experiência prática.

Roldão (2007) esclarece que as duas teorias divergem em sua concepção de origem, mas comungam na interpretação da prática. Enquanto uma tem seu foco no conhecimento inicial necessário e outra valoriza o conhecimento que emerge da experiência, frutos de reflexão. Para compreendermos melhor a natureza dos saberes docentes, a autora expõe alguns aspectos, que para ela distingue o professor dos demais profissionais. Deste modo, os saberes dos docentes se transformam, oriundos de várias naturezas, durante a experiência prática profissional e são incorporados em processo de mutação constante. Sendo assim, Roldão (2007, p. 100) expressa que, "[o professor] há de ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógicos-didáticos numa ação transformadora, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino".

A autora (2007) considera ainda a capacidade analítica como o aspecto que converge com a corrente reflexiva, bem como, salienta a capacidade de análise em situações técnicas e artísticas, apoiados em conhecimentos formais e experienciais. Outros aspectos importantes grifados por ela (ROLDÃO, 2007) são a capacidade de mobilizar elementos de natureza diversa; a capacidade de questionamento com a postura de autocrítica e também a capacidade de comunicabilidade e circulação.

De outra maneira Roldão (2007), prefere evidenciar a ação de ensinar ao invés de prática docente, pois salienta que a ação está integrada com a inteligência, sendo por sua vez, o domínio de um conhecimento. A autora (ROLDÃO, 2007, p. 102) ainda destaca que "[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular". Essa capacidade, é o conhecimento construído a partir dos diferentes saberes, como os formais e os experienciais, em constante processo de reflexão e aperfeiçoamento.

Diante do exposto, Tardif (2000, p. 213) salienta que

> os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compositórios, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se bastante diversificados, provenientes de fontes variadas.

E para entendermos essa complexidade, Tardif (2000) pautado na origem social dos saberes dos professores apresenta um modelo tipológico, na qual categoriza a natureza dos conhecimentos docentes em

> a) saberes dos professores nas quais são aqueles oriundos dos saberes pessoais, provenientes formação escolar desde a infância , a formação no magistério, conteúdos adquiridos dos programas e livros didáticos e os saberes construídos durante a atuação na profissão; b) Fontes sociais nas quais são adquiridos na família e na vida, ensino fundamenta e formação inicial e especialização, estágios e cursos de formação, utilização das ferramentas de ensino, a prática e a relação com os pares,; c) interação no trabalho docente: história de vida, formação inicial e socialização, formação continuada e socialização, uso das ferramentas de ensino, prática do trabalho e socialização profissional (Tardif. 200, p. 215).

Desta forma, observa-se que muitos saberes são construídos em lugares sociais, anteriores à formação inicial. Neste ponto de vista, Tardif (200, p. 215) expõe que "o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc".

Para concluir, podemos refletir diante dos aspectos e teóricas apresentadas que os saberes docentes são construídos em toda sua historicidade de forma empírica, metodológica e na prática da profissão, exigindo alguns domínios, tais como: emocional, intelectual, instrumental e cognitivo e que, com o tempo, somados a atuação no espaço de trabalho são adquiridos e solidificados com experiência em que computa conhecimento de si e da profissão.

### 2.3.3 Como e o que os professores aprendem

Para que obtenha êxito em sua atuação profissional, os professores necessitam adquirir alguns conhecimentos que farão toda diferença na carreira. Ancorados no pensamento de Schulman (2014) é possível considerar que esses conhecimentos são, basicamente: a formação acadêmica, os materiais de apoio pedagógico e a sabedoria social.

Os saberes docentes necessários para atuação são construídos no sentido temporal, em todo percurso de vida e tempo profissional, e, para que o aprender aconteça, é necessário a disposição em aprender, e aprender para transformar os conhecimentos em processos que corroboram na aprendizagem de outros aprendentes. De acordo com o pensamento de Schulman (2016), para que o professor possa aprender, é preciso que este esteja disposto a olhar e refletir o ensino como processo novo, ou seja, desenvolver o olhar multidimensional para as diferentes abordagens de ensino.

De outro modo, o professor precisa ter a capacidade de se engajar em estudos, transformando suas visões e concepções em ações, ou seja, a partir da experiência prática, adaptar os conceitos novos em processos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes de forma exitosa. De outra maneira, Schulman (2016, p. 129) expressa que "[...] a análise crítica da própria prática e o exame crítico de quão bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino".

Sendo assim, o ensino acontece quando o professor entende o objeto de ensino e sabe como deve ser ensinado, ou seja, o processo de ação e raciocínio, a capacidade de entender o conteúdo e elucidar, organizar, reorganizar os saberes de várias maneiras para que o outro aprenda. Dessa forma, na bagagem de saberes docentes é necessário conter métodos e estratégias de ensino, sendo a capacidade de pensamento e a transformação de um conteúdo.

Para que o processo de transformação e raciocínio aconteça em profundidade, é requerido por parte do professor uma prática reflexiva sobre os fatos e experiências, para lidar com os propósitos educacionais, envolvendo assim, várias atividades tais como: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

Ainda, segundo Schulman (2016), a atividade de compreensão supõe sobretudo entender criticamente o conteúdo a ser ensinado, sendo essencial para alcançar os objetivos educacionais. A atividade transformação é a capacidade de transformar os objetos de ensino em formas de serem aprendidas por outrem. Contudo, a transformação requer seguir alguns processos como por exemplo: a preparação de materiais, as propostas em metáforas, a escolha de métodos e estratégias, e a adequação das propostas aos diferentes perfis de sala de aula.

Aliás, ajustar o material às especificidades dos alunos, está relacionado a um conjunto de estratégias para favorecer a aprendizagem de um grupo de estudantes. Em continuidade, o mesmo autor (2014) apresenta a instrução, que inclui a gestão de sala, a boa explicação e a interação com os estudantes. Ele considera a atividade avaliação como o processo de reflexão da prática, avaliando o próprio ensino do professor, as aulas e os materiais utilizados em aula.

Outro aspecto salientado por ele é a reflexão que se refere à condição do professor olhar para o ensino e o aprendizado do estudante e reconstruir novos eventos, ou seja, aprender com a experiência. Por fim, adquirir uma nova compreensão, por meio de um ensino pensado, fruto de um processo de raciocínio pedagógico. Como expressa Schulman (2014, p. 223), "a concepção de raciocínio pedagógico enfatiza a base intelectual para o desempenho docente e não apenas olha isoladamente para o comportamento do professor".

Ou seja, é necessário considerar a habilidade do professor de pensar sobre o ensino, sobre o que deve ser ensinado, sobre os objetos de ensino. Sendo necessário elucidar as fontes do conhecimento e as complexidades que permeiam os processos pedagógicos, para compreender como os professores aprendem.

No entanto, Schulman (2016) salienta que para que isso aconteça, de forma que o docente desenvolva uma nova visão, ele precisa encontrar os colegas experientes, estudar situações e casos de aprendizagens, discutir entre os pares, estudar artigos acadêmicos, analisar fatos educacionais, assistir outras aulas, debater e refletir constantemente em seu percurso profissional. O professor precisa aprender com as experiências e com a sua própria experiência.

Assim como os alunos, os professores aprendem com a experiência, e essa experiência precisa ser reflexiva, pois o central do processo de aprender a ensinar está na reflexão-ação, para que a transformação aconteça. Só é possível melhorar a experiência de aprender com a reflexão das discussões de trabalho, a reflexão sobre o currículo, a reflexão sobre os processos avaliativos que acontecem em sala, reflexão sobre os registros dos planos e processo de ensino.

Outro aspecto abordado neste estudo, refere-se sobre imersão do professor em um ambiente colaborativo entre os pares, e em contexto de reflexão-ação, para desenvolver a condição de avaliar, rever e autocriticar a própria prática e as experiências do grupo, e sendo assim, a aprendizagem e aprimoramento aconteçam.

# 3 METODOLOGIA

Para Del-Masso (2012), a atividade científica é uma nova forma de conhecer a humanidade, a cultura e a história, mas ela requer uma metodologia, para o ser humano descobrir, reinventar e criar. De acordo com Lima e Mioto (2007, p. 39), "pode-se considerar a metodologia como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa". Para os autores, existem muitos modos de se ler a realidade e compreendê-la, e para isso há diferentes metodologias que favorecem movimentos, que facilitam maior clareza na observação do objeto de estudo. Para Minayo (2002, p. 16), a metodologia é o "caminho da reflexão e a concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade."

Para a presente pesquisa, que para Gil (2002, p.17) "pode-se definir como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos", fez-se opção por investigação do tipo qualitativa.

## 3.1. Tipo de Pesquisa

De acordo com Zamboni (2012, p. 43) "pesquisa é uma busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área de conhecimento humano". Por outro lado, Duarte (2002) relata que uma pesquisa é uma narrativa de uma viagem extensa, na qual o pesquisador apresenta diferentes formas de olhar e refletir sobre um determinado objeto de estudo.

Para o presente trabalho, ou seja, para esta viagem, conforme exposto por Duarte (2002), foi escolhida a pesquisa de natureza qualitativa, pois há interesse em aprofundar qualitativamente e não apenas quantificadamente. De acordo com Minayo (2017), a pesquisa qualitativa está mais atenta com a dimensão sociocultural, que é revelada pelas representações sociais, os símbolos, usos, costumes e as práticas de uma comunidade. São considerados aspectos relacionados às singularidades e os significados dos fenômenos.

Em complemento ao pensamento de Minayo (2017), para Zamboni (2012) a pesquisa em arte é repleta por muitos aspectos subjetivos e diante desta característica é necessário métodos que atendam essa especificidade. Deste modo, por se tratar de pesquisas que tem como participantes professores de Arte e ou professores artistas, Zamboni (2012) afirma que

> o caminho da adequação em arte não é necessariamente o mais curto e mais imediato para se atingir um objetivo, porque o processo de trabalho, principalmente na pesquisa

> artística é permeado por inúmeros fatores não racionais e não controlados pelo intelecto do artista e, portanto, pode necessitar de caminhos menos diretos para se dê a maturação necessária das soluções objetivadas pelo artista. (ZAMBONI, 2012, p. 44)

De outro modo, Gauthier (2004) salienta que as narrativas, as produções e as coletas em uma pesquisa qualitativa são possibilidades de constituição de sentido. Severino (2000) afirma que todo pesquisador precisa ter como condição a capacidade de reflexão pessoal, autonomia, criatividade e rigorosidade. Severino (2000, p. 146) ainda destaca que "[...] o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político".

Roldão (2015), por sua vez, revela que a finalidade do conhecimento científico está alinhado a dois elementos, o que é resultado de questionamento e o que é possível ser mostrado e comparado. Deste modo Roldão (2015) expõe que

> assinale-se, contudo que a investigação qualitativa não esgota a abrangência e mesmo a complexidade dos fenómenos educativos em estudo, para cuja explicação a visão extensiva, e a perspectiva de conjunto, a comparabilidade, e a identificação de tendências, se constituem como elementos relevantes aos quais só a abordagem de matriz qualitativa podem dar resposta (ROLDÃO, 2015, p. 34).

Em concordância com Roldão (2015), Minayo (2017), Bauer e Gaskell (2002) que salientam que a pesquisa qualitativa interpreta as realidades sociais em profundidade, o interesse por este trabalho afirma-se pois permite as interpretações das subjetividades singulares dos sujeitos envolvidos.

### 3.2. Participantes

Participaram desta pesquisa professores de Arte da rede municipal de ensino de um município do Vale do Paraíba Paulista, que lecionam nos segmentos de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental no ensino regular e jornada ampliada das 47 escolas desta rede.

Foram convidados a contribuir com a pesquisa, sob o critério de participação por adesão, 90 professores que lecionam Arte. O total de alunos atendidos por esses professores era de 37.130 alunos em modalidade parcial e integral de ensino, conforme os dados do censo escolar do ano de 2019 do portal do INEP, descritos no quadro 3.

**Quadro 3 -** Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental

| **Ensino Fundamental** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Ensino Fundamental** | | | | **EJA presencial** | |
| Anos Iniciais | | Anos Finais | | | |
| Parcial | Integral | Parcial | Integral | Fundamental | Médio |
| 18.227 | 2.203 | 13.419 | 1.736 | 1.546 | 0 |
| **37.130** | | | | | |

**Fonte:** Dados capturados do INEP censo do ano de 2019

### 3.3. Instrumentos de Pesquisa

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: (a) questionário e (b) entrevista semiestruturada.

Em um primeiro momento, todos os professores de Arte que atuam no ensino fundamental, foram convidados a preencher um questionário, utilizando a ferramenta do *google forms*, cujo roteiro encontra-se descrito no Apêndice A.

Para Faleiros (2016), o questionário *online* permite contato preciso e ágil com os participantes da pesquisa, auxiliando em um processo mais rápido de troca de informação e na coleta de dados.

A segunda etapa acontecerá por meio de entrevista semiestruturada individual somente com os docentes de Arte que foram indicados pela maioria dos participantes do primeiro momento. Para Lakatos e Marconi (2003), a entrevista é um importante instrumento de diálogo, a fim de conquistar informações sobre um determinado assunto, em caráter profissional. Ela busca adquirir dados a fim de tratamento de uma questão social. Desde modo, Bogdan e Biklein (1994) afirmam que

> em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 134)

A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir um aprofundamento em determinados assuntos e acesso a temas com mais complexidade.

> [...] estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005. p. 75).

Nesta pesquisa, será proposto a entrevista aos docentes em Arte, indicados pelos pares, com intuito de investigar sua concepção sobre arte, a formação, sua produção artística pessoal, bem como suas práticas de ensino aos alunos. O roteiro encontra-se descrito no Apêndice B.

Neste trabalho, foi aplicado na primeira etapa da entrevista a iconografia, ou outra forma de representação, podendo o professor optar por gestual e musical. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 348), “a linguagem é um sistema de signos que pertencem a um contexto e quando postas em outra situação irá carregar consigo algum peso do sentido original”. O

objetivo foi identificar por meio de metáforas a experiência mais marcante do contato pessoal com a arte na trajetória de vida.

### 3.4. Procedimentos para Coleta de informações/dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Anterior à solicitação de autorização ao CEP-UNITAU, apresentou-se o Projeto de Pesquisa à Secretaria de Educação do Município estudado, por meio de protocolo, para realizar os estudos. Após a análise do projeto apresentado a referida Secretaria autorizou a realização da pesquisa. Cada participante, ou seja, cada docente de Arte, que aceitou o convite assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes da pesquisa tiveram assegurados o sigilo de suas identidades, assim como estavam cientes que poderiam desistir da pesquisa se assim desejassem, em qualquer momento.

Os questionários e as entrevistas foram realizados fora do horário de trabalho e/ou em horários estabelecidos pelos participantes e de acordo com o consentimento da Secretaria de Educação do Município em estudo.

No período de abril a junho do ano de 2021 foi enviado um link do questionário para o e-mail e por *app whatsApp* dos 90 professores de arte da referida rede, que resultou em 60 respostas. A primeira questão consistiu no Termo de Assentimento, que foi assinado pelos professores que aceitaram participar desta etapa. O referido instrumento foi composto por questões abertas e fechadas. Uma das questões pedia que o participante indicasse um colega docente da mesma área que considerasse ter uma boa prática e o inspira a ser um bom professor.

Das 41 respostas alguns nomes se repetiram, resultando no total de 31 indicações diferentes, 18 nomes foram indicados apenas uma vez, 11 nomes foram indicados 2 vezes, 1 nome indicado 3 vezes e 1 nome indicado 5 vezes. As indicações apresentadas nessa questão deveriam salientar os convidados para a segunda etapa da pesquisa.

Devido a grande quantidade de indicações, foi preciso estabelecer alguns critérios de escolha. Optou-se por convidar os que receberam maior indicação. (A pesquisadora foi a que recebeu maior número de indicações, por questões de integridade da pesquisa, a própria pesquisadora se excluiu). Outro critério de seleção foi que o indicado tivesse relação com o

trabalho da rede. Dessa forma foram entrevistados 15 docentes que aceitaram participar desta etapa.

As entrevistas foram realizadas de forma remota no período de junho a agosto do ano de 2021, por meio do aplicativo *Google Meet* e do *app whatsApp* como recurso de gravação das respostas no celular do pesquisador e do professor participante, transformando o áudio em texto, por meio do *app Transcriber*. Desta forma o entrevistado pode ter contato imediato com suas respostas indicando possíveis alterações. Todas as entrevistas foram gravadas e armazenadas com a pesquisadora pelo período de cinco anos. Com objetivo de ampliar a visibilidade das experiências sensíveis dos professores, ao final das entrevistas os participantes foram convidados a compartilhar as produções e processos pessoais e educativo em um site elaborado pela pesquisadora.

Os participantes das entrevistas assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a autorização de utilização de imagens e direitos autorais. De posse do material e resultados, foi realizada a análise bem como a construção do produto/ resultados da pesquisa.

Cabe destacar que esta pesquisa apresentou riscos mínimos a seus participantes, como o constrangimento ao responder determinada pergunta. Muito embora os instrumentos para a coleta de dados tenham sido elaborados para que nenhum participante pudesse se sentir constrangido, considerando que, caso ele viesse a sentir, não precisaria responder a pergunta solicitada e poderia desistir da pesquisa a qualquer tempo. Caso a situação de desconforto se agrave, o participante será encaminhado ao serviço público de saúde mais próximo, a fim de receber tratamento adequado.

Por outro lado, os benefícios da pesquisa se configuraram como um elemento importante deste estudo pois puderam contribuir significativamente com o campo da formação de professores de Arte, além de oportunizar momentos ricos de reflexão sobre as práticas e sobre a temática em estudo.

### 3.5 Procedimentos para Análise de informações (dados)

Para tratamento inicial dos dados coletados dos questionários foram tabulados em *Microsoft* Excel por tipo de perguntas, com o propósito de compreender a percepção e entendimento dos participantes sobre os temas questionados, além de mapear os dados referentes à caracterização sociodemográfica e de formação dos professores participantes deste

estudo. Para Minayo (2018), essas informações representam o modo de pensar, agir, frutos de crenças e valores.

Em relação às entrevistas, observou que, de acordo com Minayo (2018, p. 142), "cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos". Deste modo, os dados abertos foram transcritos com a ajuda da *App Transcriber* e após transcritas estas entrevistas foram preparadas para serem tratadas inicialmente pelo *software* IraMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*.

O software IraMuTeQ, de acordo com Camargo e Justo (2013, p. 2), é um programa que auxilia nos diferentes tipos de análises de dados textuais e "inclui outras formas de análises, como os textuais clássicas, de especificidades, similitudes e nuvens de palavras".

Para tratamento dos dados qualitativos referentes às produções estéticas em diferentes linguagens artísticas, como as gestualidades cênicas e de danças, falas e obras visuais realizadas pelos participantes durante as entrevistas, foram analisadas por pontos convergentes ou divergentes, considerando as significações simbólicas explicitadas pelos participantes após a vivência. Dito de outra maneira, foram grifadas as interpretações dos docentes sobre a própria ação artística.

Para Gauthier (2004), o corpo é um local na qual encontramos os valores inversos e expressa o que foge da intencionalidade racional, cristalizado por aquilo que não pode ser expresso. Deste modo, para o autor, a pesquisa resgata a polissemia dos signos, buscando os significados entre língua, daquilo que é expresso verbalmente no campo da racionalidade e aquilo que o corpo comunica, como escape do que é posto e não dito. Entretanto, Gauthier (2004, p. 132) expressa que esse modo de captar as simbologias é "um instrumento de identificação de sentidos que os sujeitos projetam no mundo".

Por fim, as entrevistas foram gravadas e as produções dos professores foram transformadas em imagens, a fim de realizar a análise por aproximações, concernente à expressão e o ponto de vista de cada participante. Pretende-se realizar a análise do conteúdo, que compreende a utilização de diferentes técnicas de análise, para realizar a triangulação a partir do exame dos conteúdos de todos esses instrumentos.

**4. PROFESSORES DE ARTE:** formação pessoal, experiências, processos artísticos e educativos

Nesta seção buscou-se investigar as experiências em formação pessoal, profissional e artísticas de professores de Arte que aceitaram participar do questionário com 33 questões, entre perguntas abertas e fechadas, sendo a primeira etapa da pesquisa. Trata-se de 60 docentes.

### 4.1 Experiências de formação profissional dos professores de Arte

Os dados a seguir analisados visam investigar a formação profissional dos participantes da pesquisa, a fim de compreender sua formação inicial e atuação profissional no ensino.

Pode-se verificar que a maior concentração dos docentes está nas faixas etárias entre 35 e 49 anos. Praticamente 56,6% encontram-se na faixa citada, seguido de 16,7% na faixa etária com mais de 55 anos, como pode-se observar no quadro 4.

**Quadro 4 –** Contagem de idade

| Faixa etária | Nº participantes | Percentual |
|---|---|---|
| Entre 20 e 24 anos | 1 | 1,7% |
| Entre 25 a 29 anos | 6 | 10,0% |
| Entre 30 e 34 anos | 3 | 5,0% |
| Entre 35 e 39 anos | 11 | 18,3% |
| Entre 40 e 44 anos | 14 | 23,3% |
| Entre 45 e 49 anos | 9 | 15,0% |
| Entre 50 e 54 anos | 6 | 10,0% |
| Mais de 55 anos | 10 | 16,7% |

**Fonte:** Dados da pesquisa

Com relação a formação inicial dos professores, o quadro 5 demonstra que 55% dos professores participantes têm a formação em Licenciatura em Artes Visuais, 30% dos professores têm a formação em Educação Artística com habilitação em artes visuais, 18% tem graduação em Pedagogia e 6% são Bacharéis.

**Quadro 5** – Formação inicial dos professores

| Graduação | Nº participantes | Percentual |
|---|---|---|
| Educação Artística com habilitação em artes visuais | 18 | 30% |
| Licenciatura em artes visuais | 33 | 55% |

| | | |
|---|---|---|
| Artes visuais | 1 | 1,7% |
| Bacharelado e licenciatura em artes visuais | 1 | 1,7% |
| Bacharel em artes plásticas | 1 | 1,7% |
| Educação Artística com habilitação em artes cênicas | 2 | 3,3% |
| Bacharel em artes cênicas | 1 | 3,3% |
| Licenciatura em artes cênicas | 2 | 3.3% |
| Licenciatura em música | 1 | 1,7% |
| Licenciatura em Educação Artística | 2 | 3,3% |
| Educação Artística equivalente as quatro linguagens | 1 | 1,7% |
| Programa Especial de Formação Pedagógica em Artes – Educação Artística equivalente a licenciatura | 1 | 1,7% |
| Bacharel em arquitetura | 1 | 1,7% |
| Pedagogia | 11 | 18,3% |
| Educação física | 1 | 1,7% |
| Tecnólogo em processos gerenciais | 1 | 1,7% |

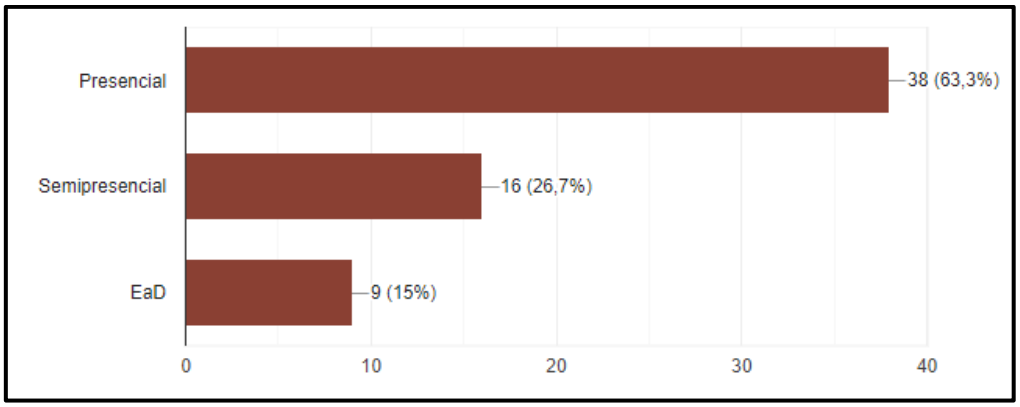
**Fonte:** Dados da pesquisa

Neste item que está relacionado à formação inicial dos professores, apresentando no quadro 2, foi utilizado a caixa de seleção como item de escolha, de modo que os participantes pudessem selecionar uma ou mais opção e ainda indicar algum tipo de graduação que não foi contemplado. Sendo assim, é possível verificar uma grande variedade de tipos de cursos de formação inicial.

Dos 60 professores, 18 deles indicaram possuir mais de um curso de graduação. Isso demonstra que, mesmo com formações diferentes no curso de graduação, ainda sim prevalece um maior número de docentes com formação inicial na linguagem de artes visuais, como é possível observar 18, 33 e mais 1 docente com formação Artes Visuais em suas diferentes modalidades. Outro fator observado foi o percentual de professores que, além da formação em arte, também possuem formação inicial em pedagogia, totalizando 11 professores.

Na figura 3 é apresentado a modalidade da graduação dos participantes, se presencial, semipresencial ou à distância. Verifica-se que 63,3% dos participantes realizaram graduação na modalidade presencial. 26,7% dos participantes optaram pela modalidade semipresencial e 15% dos correspondentes realizaram a graduação na modalidade EAD.

**Figura 1** – Modalidade da graduação




**Fonte:** Dados da pesquisa

Quanto a modalidade de ensino cursado durante a graduação, é possível observar na figura 3, há uma predominância de professores formados em cursos na modalidade presencial, muito embora seja perceptível o crescente número de professores que cursaram a formação inicial em modalidade à distância e a modalidade semipresencial. Deste modo é possível afirmar, como exposto por Gatti (2014) a mudança da procura por cursos de licenciatura presencial para licenciatura à distância acontecendo também nos cursos de arte no Brasil.

Quanto ao ano de conclusão do curso de graduação informado pelos participantes, é possível informar uma grande variação desse período de formados, como demonstra o quadro 6.

**Quadro 6 –** Ano do término da graduação dos participantes

| Ano graduação | Quant. | Percentual | Ano graduação | Quant. | Percentual | Ano graduação | Quant. | percentual |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1980** | 1 | 1,7% | **2003** | 2 | 3.3% | **2013** | 2 | 3.3% |
| **1983** | 1 | 1,7% | **2004** | 3 | 5.0% | **2014** | 4 | 6,7% |
| **1986** | 1 | 1,7% | **2006** | 2 | 3.3% | **2015** | 2 | 3.3% |
| **1989** | 1 | 1,7% | **2007** | 2 | 3.3% | **2016** | 4 | 6,7% |
| **1993** | 1 | 1,7% | **2008** | 2 | 3.3% | **2017** | 4 | 6,7% |
| **1999** | 1 | 1,7% | **2009** | 2 | 3.3% | **2018** | 5 | 8,3% |
| **2000** | 1 | 1,7% | **2010** | 9 | 15% | **2019** | 5 | 8,3% |

**Fonte:** Dados da pesquisa

Se somados os participantes que concluíram a graduação no período de 2010 a 2020, tem-se um total de 39 professores, que correspondem a um percentual de 65%. Isso revela que a maior parte dos docentes concluíram a formação na última década, caracterizando uma tendência de renovação do quadro dos professores na rede estudada.

Outro ponto relevante sobre as formações nesse período, trata-se da elaboração de ações políticas educacionais, como as DCNs, no qual estabelece a arte no mesmo nível que as demais

áreas do conhecimento e em seguida, a alteração da LDB 9394/96, entrando em vigor a Lei nº 12.287, focalizando o ensino de Arte para valorização da cultura brasileira.

Deste modo, entende-se que houve uma ação política que colabora com mudanças nos processos de formação dos docentes. Ou seja, o maior percentual de professores participantes desta pesquisa concluíram a graduação no período em que ocorrem mudanças significativas no ensino de Arte.

Em relação às instituições em que os docentes concluíram a formação inicial em Arte. Percebe-se no quadro 7 uma maior concentração dos professores concluiu a formação na Faculdade Santa Cecília, seguido do Centro Universitário Claretiano e pôr fim a Universidade do Vale do Paraíba.

**Quadro 7 –** Instituição em que realizou a formação inicial em arte.

| Instituição | Participantes |
|---|---|
| Faculdade Santa Cecília | 11 |
| Centro Universitário Claretiano | 7 |
| Universidade do Vale do Paraíba | 6 |
| Faculdade Mozarteum de São Paulo | 5 |
| Faculdade de Belas Artes de São Paulo | 3 |
| Universidade Metropolitana de Santos | 3 |
| Universidade Estadual de Campinas | 3 |
| Centro Educacional Vale do Paraíba | 2 |
| Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson | 2 |
| Universidade do Norte do Paraná | 2 |
| Universidade Braz Cubas - Mogi das Cruzes | 2 |
| Centro Universitário Leonardo da Vinci | 1 |
| Universidade Estadual de Londrina / PR | 1 |
| Centro Universitário de Jales | 1 |
| Universidade Braz Cubas | 1 |
| Escola Superior de Arte e Design | 1 |
| Universidade Metropolitana de Santos | 1 |
| Universidade Federal de Juiz de Fora | 1 |
| Escola Superior de Arte e Design | 1 |
| Universidade da Cidade de São Paulo | 1 |
| Centro Universitário Teresa D'Ávila | 1 |
| Universidade Federal de São João Del Rei | 1 |
| Anhanguera Educacional | 1 |
| Universidade de Taubaté | 1 |

**Fonte:** Dados da pesquisa

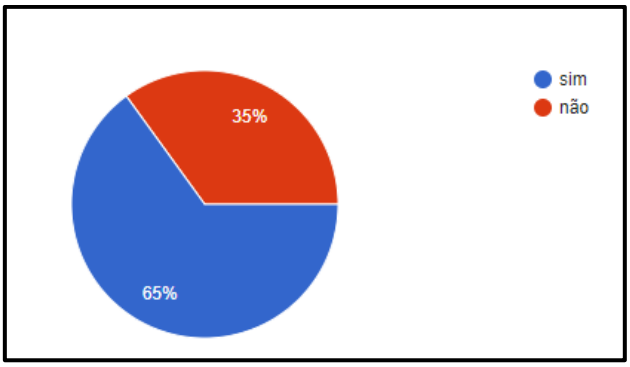
Considerando as 3 instituições de ensino superior nas quais concentram-se o maior número de docentes participantes dessa pesquisa formados, verifica-se que são oriundos da Faculdade Santa Cecília, 11 docentes em Arte. A Faculdade tem sede na região do Vale do Paraíba, na cidade de Pindamonhangaba, localizada a 61 quilômetros de distância da cidade de São José dos Campos. Outro ponto relevante a ser considerado, é a modalidade presencial e a composição curricular do curso de Educação Artística desta instituição que privilegiava as práticas de ensino das quatro linguagens da arte, sendo artes visuais, dança, teatro e música, conforme citado por alguns participantes que também participaram da etapa das entrevistas:

> O curso que eu fiz tinha muita prática, a gente produzia bastante, o curso era polivalente. Que tinha todas as linguagens [...] (Professor 4).
>
> Ela serviu muito, porque a gente teve oportunidade de estudar as quatro linguagens (Professor 13).

São oriundos da segunda instituição  o Centro Universitário Claretiano 7 docentes, com polo na cidade de São José dos Campos-SP, que oferece o Curso de Artes Visuais, na modalidade à distância. A terceira instituição que mais formou os docentes participantes desta pesquisa, sendo 6 professores formados, foi a Universidade do Vale do Paraíba, com sede em São José dos Campos-SP, cuja tônica do curso é licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial, conforme site da instituição.

Com relação a continuidade dos estudos em formação, a figura 2 representa o percentual dos professores participantes que realizaram um curso de pós-graduação, totalizando 65% dos professores.

**Figura 2** – Continuidade dos estudos




**Fonte:** Dados da pesquisa

Dos 65% dos docentes que afirmaram ter realizado cursos de pós-graduação, observa-se uma variedade na escolha destes cursos, ainda que a predominância seja por curso de graduação lato sensu, conforme pode ser observado no quadro 8.

**Quadro 8** – Cursos de pós-graduação

| Cursos | Participantes |
|---|---|
| Mestrado em Arte | 2 |
| Mestrado em Educação | 2 |
| Mestrado em Desenvolvimento Humano | 1 |
| Doutorado em Educação | 1 |
| Ensino de Arte | 3 |
| História da Arte | 3 |
| Arte Terapia | 9 |
| Arte e Tecnologias | 1 |
| Educação Musical | 3 |
| Técnica Klauss Vianna | 1 |
| Museografia | 1 |
| Psicopedagogia | 7 |
| Gestão Escolar | 4 |
| Gestão de Currículo | 1 |
| Educação Infantil | 2 |
| Docência no Ensino Superior | 1 |
| Docência na Educação Básica | 1 |
| Orientação e coordenação | 1 |
| Alfabetização e Letramento | 1 |
| Educação, Cultura e Diversidade | 1 |
| Educação Étnicos Raciais | 1 |
| História e Cultura Afro-brasileira | 1 |
| Atividade física e qualidade de vida | 1 |
| Educação Especial | 4 |
| Educação para Dotados e Talentosos | 1 |
| Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual | 1 |
| Libras | 1 |
| Educação 4.0: Aluno como protagonista | 1 |
| Arqueologia | 1 |
| Cursando Psicopedagogia | 1 |
| Cursando biblioteconomia Aestslbem Bibliotecas Privadas e Educacionais | 1 |

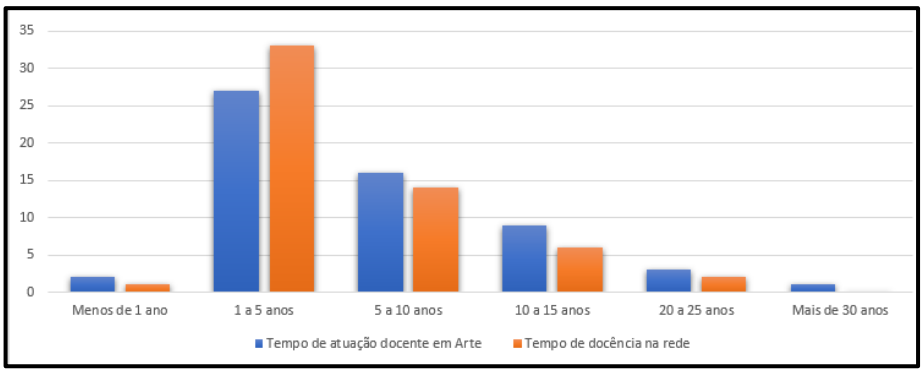
**Fonte:** Dados da pesquisa

Muito embora o quadro 8 apresenta essa predominância de cursos *lato sensu* é possível verificar que 2 professores possuem mestrado em arte, 1 professor tem mestrado em Desenvolvimento Humano e doutorado em Ciências da Educação, 2 professores têm mestrado

em Educação. Dos participantes que realizaram os cursos de lato sensu, é possível observar que 17 professores têm cursos na área de arte em diferentes assuntos, 4 professores têm curso em gestão escolar, 7 professores têm cursos em psicopedagogia, 3 professores têm cursos na área de educação, cultura e relações étnico raciais, 7 professores tem cursos na área de educação especial em diferentes especificidades e 2 professores estão cursando psicopedagogia. Observou-se que alguns professores realizaram mais de um curso de pós-graduação, sendo que 6 professores realizaram 2 cursos, 3 professores realizaram 3 cursos, 1 professor realizou 4 cursos e por fim 1 professor realizou 5 cursos de pós-graduação.

Em relação ao tempo de docente dos participantes e o tempo de atuação na rede, os dados da Figura 3 (Tempo de docência em Arte e tempo de docência em Arte na rede) apresentam uma concentração equivalente nas faixas de 1 a 5 anos e 5 a 10 anos de atuação como professor de Arte e atuação como professor de Arte na rede.

**Figura 3** – Tempo de atuação como docente em Arte e Tempo de atuação docente em Arte na rede




**Fonte:** Dados da pesquisa

Observando a figura 3, 27 professores encontram-se com menos de 5 anos de atuação como docente em Arte, e 35 professores encontram-se com menos de 5 anos de atuação como docente em Arte na rede estudada. De acordo com o estudo de Huberman (1992) sobre a carreira docente, no qual o autor busca categorizar a mesma em fase ou ciclos, os professores que atuam nos períodos de 1 a 5 anos estão na fase nomeada como “exploração”, período em que os docentes vivenciam processos de investigação sobre a profissão. Para o autor, a entrada na carreira é um misto de sobrevivência e descoberta, a experiência entre a teoria e prática, o ideal e a realidade, entretanto repleto de entusiasmo. O autor ainda revela que muito embora o professor seja experiente em uma rede, quando ele vivencia uma mudança de rede, ele continua iniciante naquele novo lugar, ainda que esse período inicial seja menor.

Já os professores que encontram-se entre os períodos de 5 a 10 anos estão na fase nomeada por ele de “estabilização”, tempo no qual os professores se comprometem com a sua escolha, e estão imbuídos de sentimento de pertença a um corpo profissional e sentimento de competência pedagógica. No caso desta pesquisa são 16 professores que estão no período de 5 a 10 como docente e 16 docentes que estão atuando na rede no período entre 10 a 15 anos.

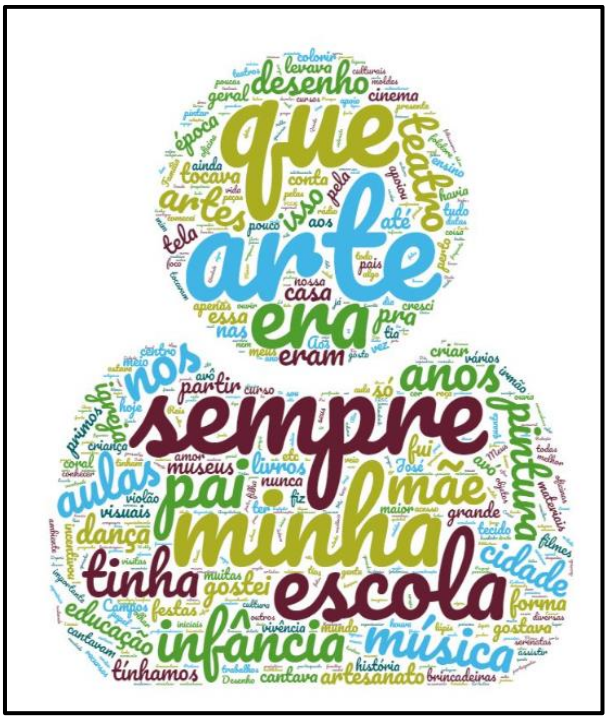
## 4. 2 Experiências sensíveis pessoais dos professores de Arte com os processos artísticos

Em relação às perguntas abertas do questionário, as análises serão apresentadas utilizando o recurso Nuvem de Palavras conhecido como *WordCloud*. É um estilo de visualização gráfica, onde as palavras mais utilizadas aparecem em evidência. Ou seja, é possível realizar uma análise das palavras que aparecem com uma frequência maior, são apresentadas com tamanho maior que palavras menos utilizadas. O recurso não filtra palavras consideradas “neutras”, como “tínhamos”, “isso” e “essa”.

Assim, foi utilizado a Nuvem de Palavras com o objetivo de interpretar e compreender as respostas dos professores participantes sobre as narrativas que expressam as relações do contato pessoal com a arte na infância: família, sociedade e escola; a opção pela graduação e estudos em Arte e a produção pessoal em arte e processos educativos, triangulando com o referencial teórico que trata do ensino de Arte e a formação do professor artista.

A seguir a figura 4 apresenta uma análise sobre a experiência pessoal com a arte na infância dos professores participantes.

**Figura 4 –** Experiência com a arte na infância




**Fonte:** Dados da pesquisa

Verificou-se que as palavras: “arte”, “sempre” e “escola” destaca-se nas narrativas sobre a experiência com a arte na infância, como expressados pelos professores:

> Quando pequena fiz escolinha de Arte no R.J. Fazíamos um pouco de tudo e sempre gostei de criar, era muito curiosa, criativa e minha mãe me ajudou muito me colocando nesta escolinha. Sempre tive uma queda por Arte e por História da arte (Professor 51q).

> Tive contato na infância de uma forma mais efetiva com a arte através de um professor de arte do ensino fundamental, através das falas dele fui me aproximando e gostando cada vez mais de arte. Quanto a minha família, um dos meus irmãos gostava de esculpir em madeira, e outros materiais, isso me aproximou também da arte (Professor 40q).

Seguida das palavras: “infância”, “pai” e “mãe”, aparecem em evidência, ou seja, como os responsáveis por proporcionar as nutrições em arte, como é possível observar nas respostas dos professores:

> Meu pai era músico por *hobby*, tocava os instrumentos: acordeom/sanfona, cavaquinho, violão, pandeiro e pano. Fazia festa de casamento, cantava com o irmão (Professor 21q).

> O contato que tive com arte foi na infância e adolescência através da minha família. Meu irmão é uma daquelas pessoas que nascem artista, aos oito ano já desenhava, apresentava uma poética muito singular e admirável. Sempre acompanhei e observei muito seu trabalho, me influenciou como arte educadora e amante da arte contemporânea (Professor 23q).

> Minha mãe é arquiteta e professora de Arte, onde desde minha infância tive o contato com maquetes, projetos, telas de pintura, livros etc., o que me influenciou muito, fora a aptidão natural no interesse por arte (Professor 33q).

Dos 60 professores participantes da pesquisa, 36 relataram que a família colaborou ou incentivou de algum modo o contato e a experiência com a arte, 8 professores sinalizaram a escola como a responsável por nutrir com propostas de tal aproximação.

Em relação a igreja como segmento da sociedade que influenciou as experiências artísticas, 4 professores sinalizaram e apenas 2 professores pontuaram a sociedade como propulsora do convívio em festas populares, eventos com bandas e em manifestações artísticas.

> Meu contato com a arte veio do meio religioso, porque participei de coral e na criação de painéis teatrais (Professor 29q).

> Na minha infância não tive muito contato com arte em geral, sempre morei em cidade pequena, o mais perto de arte que consumia era as festas populares da cidade, mas que na época não reconhecia como arte, até mesmo porque na época de estudante arte era apenas artes visuais, pelo menos não tenho lembrança de ser trabalhado outras linguagens (Professor 5q).

Os demais professores expressaram que a "família e sociedade" ou "família e escola", foram responsáveis pelas mediações com a arte em suas histórias de vida. Sendo possível observar nas respostas dos participantes do questionário:

> Sempre fui muito ativa nas artes em geral, minha família sempre apoiou. Sempre desenhei, fazia aula de dança, se tinha teatro na escola eu participava, eu tive aulas de música na escola na infância e adolescência, ia em cinema, em espetáculos, exposições. A vida toda assim (Professor 4q).

> Minha mãe foi cantora lírica e professora primária; regente de bandinha da escola. Meu pai era muito criativo e habilidoso. Fazia trabalhos manuais muito bem-feitos. Também escrevia acrósticos. Ambos eram cultos e estimulavam a leitura. Em nossa residência, havia uma biblioteca imensa. Todas as coleções, meu pai comprava para nosso deleite. Meu pai gostava muito de passear e nos levava a diversos lugares: feiras para conhecer a cultura local; museus, exposições, festas populares (religiosas, ou não). Sendo simples (sem regras, normas ou frescuras) ele nos levava! (Professor 9q).

Nesta mesma questão os participantes relataram as linguagens artísticas nas quais foram nutridos e ficou em destaque a pintura, em seguida a música, depois desenho e teatro, artesanato e manifestações populares, e por último a escultura. Como pode se observar nas narrativas dos professores:

> Minha família sempre foi interessada em arte e cultura, quando pequena perceberam meu dom e me matricularam em uma escola de arte, onde comecei a fazer aulas de desenho **e** pintura em tela (Professor 8q).

> Família de músicos com instrumentos diferentes e um avô maestro (Professor 1q).

O resgate das memórias dos professores são elementos significativos para entender suas propostas educativas e processos artísticos pessoais, e como eles estão empregados em suas histórias de vidas, como isso, expressa Coutinho:

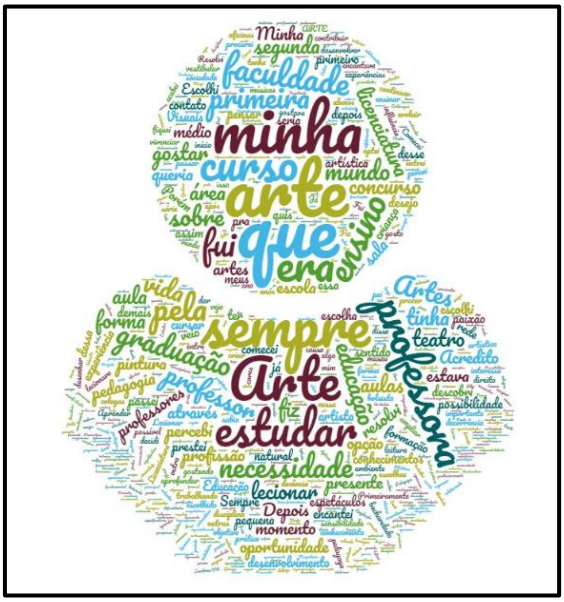
> Essas memórias oferecem acesso a informações que são centrais para a compreensão de como o ensino de Arte tem sido praticado em nossas escolas. Elas nos dizem como as pessoas se sentem em relação ao que aprenderam e como aprenderam. Elas nos revelam o que ficou impresso desse aprendizado (COUTINHO, 2004, p.149).

De acordo com a autora, como arte educadores precisamos saber como se constitui nossa identidade cultural, nossas raízes e como fomos nutridos esteticamente, para mediarmos e selecionarmos conteúdos com qualidade para nossos alunos. Desta forma a autora expressa "Influímos a partir de nosso repertório na constituição de outros repertórios" (COUTINHO, 2004, p.152).

### 4.2.1 Opção pela graduação e estudos em Arte

A figura 5 apresenta uma análise sobre a escolha dos professores por trabalhar e lecionar Arte. Sendo assim, é possível perceber as palavras em destaque arte, estudar e professora.

**Figura 5 –** Escolha por trabalhar e lecionar Arte




**Fonte:** Dados da pesquisa

Entretanto, ao analisar as respostas descritas no questionário foi possível perceber que 16 professores sempre gostaram de arte e por isso optaram pelos estudos, como evidenciado nas falas dos professores:

> Por gostar de desenhar desde pequena, fazer cursos de arte desde sempre e pelo meu pai ser artista, sempre quis repassar meus conhecimentos sobre arte! (Professor 8q).

> Sempre fui afeita às artes. Gostava de inventar! Quando criança, fazíamos shows em casa. Distribuíamos ingressos a dez centavos; servíamos pipoca e limonada. Apresentávamos peças de teatro, músicas, brincadeiras! Minha vontade sempre foi fazer Arte [...] (Professor 9q)

> Cheguei à conclusão de que, se não trabalhasse com arte, minha vida não faria sentido (Professor 12q).

Outros 14 professores escolheram graduar-se em arte depois que concluíram a pedagogia, como expresso:

> Já era pedagoga, atuava em escolas e observando colegas de arte resolvi fazer a segunda licenciatura em arte (Professor 14q).

> Embarquei em arte quando já estava trabalhando como pedagoga, sendo que pedagogia foi minha primeira graduação. As demais professoras com quem eu trabalhava sempre destacavam a minha satisfação com o trabalho artístico (Professor 29q).

Foi observado uma variedade de razões pelos quais os professores escolheram a docência em arte, dentre esses motivos, 5 professores justificaram a escolha com objetivo de ampliar os conhecimentos, em torno de 4 professores alegaram que a arte sensibiliza, e outros revelaram que primeiro queriam ser artistas e à docência veio em segundo plano, como dito pelo professor:

> Na verdade, eu não escolhi, tinha outra profissão e procurei a faculdade de Arte porque queria ser artista. Na primeira aula que me dei conta que a faculdade era Arte educação, lembro que pensei: puts, vou ser professora!!! A profissão que me escolheu. Rsrs (Professor 23q)

> Fui pintora antes de ser professora (Professora 17q).

Alguns professores relataram ainda que a sua escolha por lecionar Arte foi uma possibilidade de renda, como expresso:

> No início foi necessidade de trabalhar. Depois, apaixonei-me pela arte de ensinar e aprender (Professor 54q).

Entretanto, foi observado nos discursos de alguns professores que lecionar Arte é uma forma de ter mais proximidade com a arte e lutar por ela, sendo possível observar na expressão:

> Possibilitar o conviver com/pôr a arte (Professor 20q).

Diante do cenário exposto, expressa Huberman (1989, p. 40), “para os professores de uma disciplina de Artes ou desporto, há sempre uma possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva”. O autor ainda indica que a escolha pela atuação docente é a tomada de decisão consciente dos compromissos da vida adulta. Ou seja, tendo em visto as situações na vida que

são desfavoráveis a atuação no campo artísticos, os professores conscientes de seus compromissos enveredam pela educação.

### 4.2.2 Produção artística pessoal

Em relação à produção artística pessoal dos docentes foi perguntado se o professor produz arte e se tem alguma produção? A figura 6a apresenta o percentual de professores participantes deste trabalho que produz arte. Totalizando 56,7 % dos professores que lecionam e tem produção artística e 43,3% dos professores que não tem produção de arte. Já a figura 6b – apresenta o percentual de 51,7% dos professores que tem produção/obra artística pessoais e 48,3% não tem produção/obras pessoais.

**Figura 6a** Professores que produzem arte

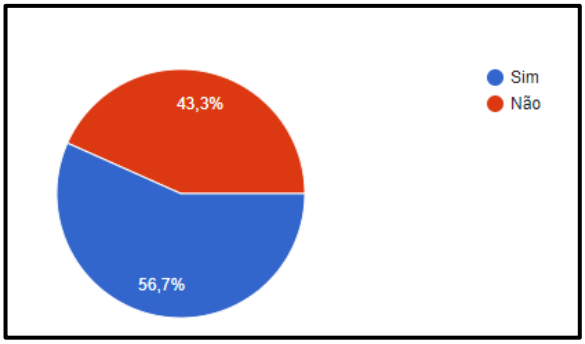
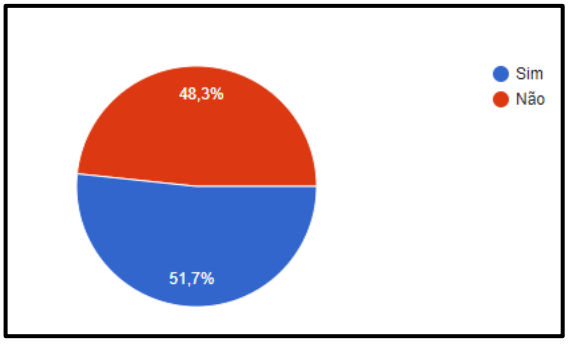



**Figura 6b** – Possui obra/criação pessoal




**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao observar a figura 6a percebe-se que 56% dos professores participantes lecionam e realizam alguma produção artística, entretanto 43% professores não vivenciam a experiência criativa. Entretanto, a figura 6b releva que o percentual dos professores que não tem em pose a a obra/criação tem um aumento, ou seja, 5% não tem alguma produção de arte. Sobre essa questão, Marques (2014) sinaliza a importância de o professor de Arte vivenciar a arte para que possa lecionar com mais compromisso e competência.

Quando questionado sobre em quais linguagens artísticas os professores vivenciam seus processos criativos, houve uma predominância na área de artes visuais conforme se observa na figura 7.

**Figura 7 –** Obras pessoais dos professores




**Fonte:** Dados da pesquisa

Muito embora seja possível perceber maior concentração nas propostas relacionadas às produções artísticas em artes visuais, com destaque para as modalidades de desenho, pintura, colagem e modelagem, também aparecem outras linguagens como: dança, arranjos musicais, poema e teatro.

Dos professores que mencionaram a produção em artes visuais, destacam as seguintes as narrativas:

> Minhas produções artísticas têm o cunho pessoal, dispondo o enfoque em pinturas em telas, fotografias e entre outras atividades artesanais. Atualmente estou praticando desenho com lápis de cor (Professor 10q).
>
> Tenho rascunhos e desenhos minimalistas (Professor 29q)

Essa predominância das práticas no campo das artes plásticas está relacionada com a formação inicial dos professores participantes, no qual 55% dos docentes têm a formação em artes visuais, conforme já exposto.

Quando questionados sobre os aspectos que desfavorecem a experiência criativa pessoal, os professores apresentaram diferentes questões, como pode ser observado no quadro 8.

**Quadro 8:** Aspectos que atrapalham a criação pessoal

| Aspectos que atrapalham a criação pessoal | Participantes |
|---|---|
| Sem resposta | 21 |
| Falta de tempo | 14 |
| Excesso de trabalho | 7 |

| | |
|---|---|
| Outros fatores | 4 |
| Não tem dificuldades | 3 |
| Espaço adequado | 2 |
| Materiais caros | 2 |
| Energia pessoal | 2 |
| Medo de não aceitação | 1 |
| Família (filhos) | 1 |
| Saúde | 1 |
| Falta de incentivo | 1 |
| Desvalorização da sociedade | 1 |

**Fonte:** Dados da pesquisa

É evidenciado que a falta de tempo e o excesso de trabalho são os fatores que comprometem o professor de exercer suas produções pessoais. Em conformidade com isso, Novoa (2017, p. 1121) salienta que “nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais, sendo necessário o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria”. Assim, o autor destaca que, para que os alunos tenham uma boa formação, o professor deverá ter afinidade com as artes.

Muito embora 29 professores relataram que não tem produção pessoal, 16 professores optam por vivenciar processos juntamente com os alunos ou em grupos de estudos e pesquisa como expresso na figura 9. Em reflexão aos 21 professores que escolheram não responder, evidencia um total de 35% dos professores participantes do questionário que não criam individualmente em arte e preferem não expressar os impedimentos.

Uma reflexão sobre os pensamentos de Freire (2014), no qual apresenta a palavra como essencial no processo de humanização e a ação antidialógica como fruto de educação autoritária, que compõem a “educação bancária”, deve ser notada. A prática da educação bancária condiciona os modos de pensar e agir e está inserida na cultura opressora. Ou seja, o emudecimento pode ser fruto de uma cultura silenciadora por parte do sistema ou mesmo o condicionamento na aplicação de conteúdos prontos.

**Figura 9** – Processos criativos professor/aluno/pesquisa




**Fonte:** Dados da pesquisa

Conforme é possível identificar na Nuvem de palavras, alguns termos aparecem em destaque como produções, processos, alunos, criação. Em segundo plano os vocabulários sempre, sala, criação criativa, arte, aula e faço. Analisando as palavras produções e criação, aparecem como sinônimos e percebe-se que fazem parte do repertório técnico dos entrevistados. Da mesma maneira que as palavras alunos, aula e arte apresentam relação com o contexto educacional. Já o termo processo é inerente às aulas relacionadas às práticas em arte.

Dessa forma, observa-se que os professores vivenciam processos criativos, sejam individuais ou com os alunos na sala de aula, como dito por alguns participantes:

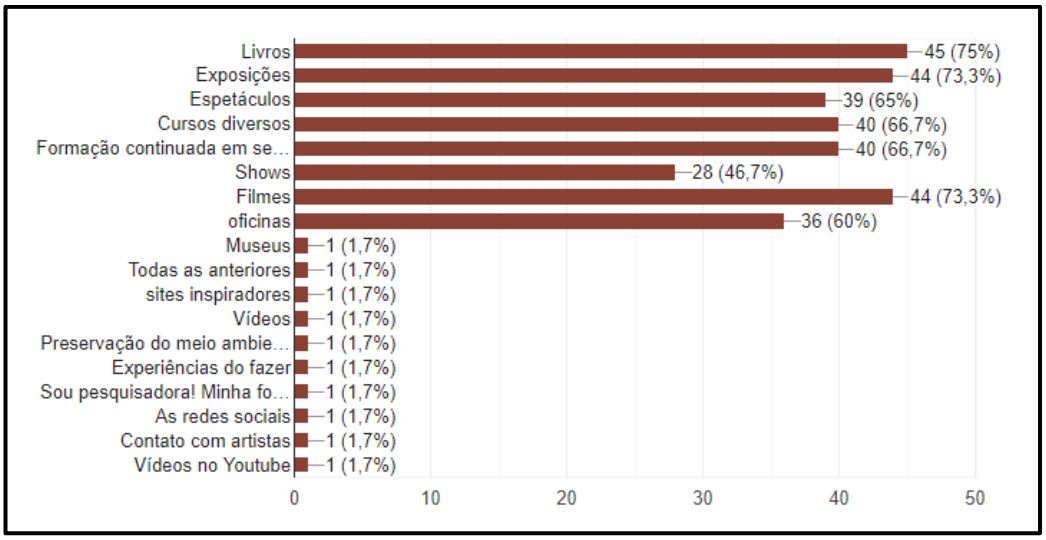
> No ano de 2016 e 2017, juntamente com turmas de 4° e 5° Anos, fizemos uma pintura coletiva no muro da escola que lecionava (Professor 43q).

> Com os alunos acabo sempre me atentando muito porque sempre surgem novas maneiras (e muito despojadas!) de pensar a criação artística, seja um novo meio de usar o pincel, a tinta ou de mover o corpo. Sempre gosto de criar junto e transmitir a seriedade do trabalho coletivo e pessoal. Na escola, fundamos durante as aulas "coletivos artísticos" para viver as criações, discutir ideias e contextualizar as ações. [...] (Professor 34q).

### 4.2.3 Fontes para ampliação de conhecimento

A figura 10 demonstra quais as fontes que os professores recorrem para ampliar os conhecimentos em arte.

**Figura 10 –** Fontes de ampliação do conhecimento




**Fonte:** Dados da pesquisa

É possível observar que 75% dos participantes buscam ampliar seus conhecimentos em arte em Livros, 73,3% em exposições, 65% buscam espetáculos artísticos, 66,7% participam de cursos diversos, 66,7% aproveitam a formação continuada em serviço, 46,7% prestigiam shows, 73,3% buscam nutrir-se assistindo filmes, 60% dos professores participam de oficinas, 1% dos professores buscam conhecimentos em sites inspiradores, vídeos, experiência do fazer, como pesquisador, em redes sociais, contatos com artistas e vídeos do *Youtube*.

Percebe-se ao analisar as respostas que 73,3% dos professores prestigiam exposições e apenas 1,7% têm o hábito de frequentar museus. Uma das hipóteses em relação a esse dado, deve se o fato de que no período em que a referida pesquisadora atuava como orientadora de ensino de arte junto ao grupo pesquisado, foi promovido em horário de formação continuada muitas exposições no espaço de formação do educador, onde havia a mediação direta do artista e obra com os professores. As exposições aconteciam nos espaços e tempos formativos para que os professores da rede pudessem participar e compor a formação continuada.

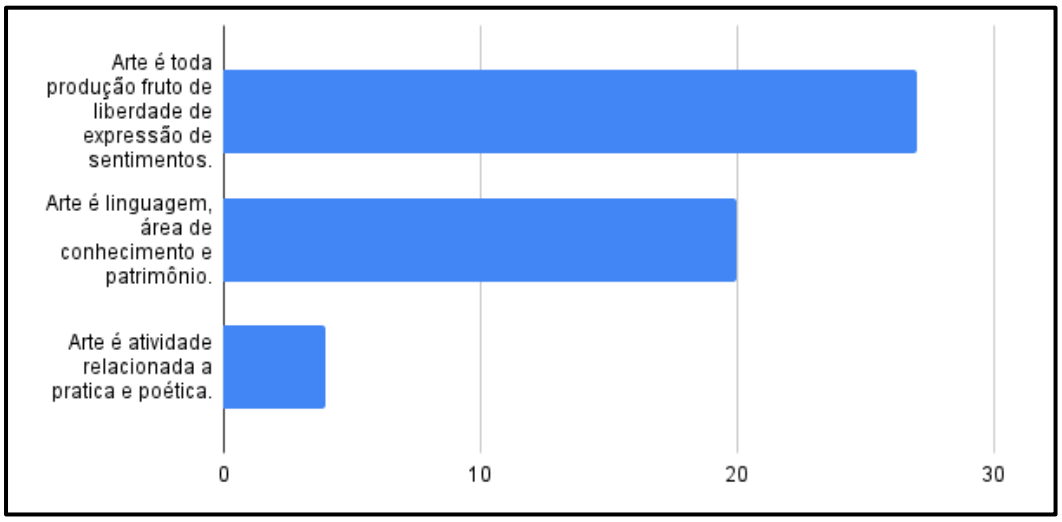
### 4. 3 Experiências profissionais dos professores com o ensino de Arte

Nesta questão “O que é Arte?”, existiam 4 respostas fechadas em que o professor poderia escolher uma das definições ou expressar com suas palavras suas concepções. Dentre as definições que os professores poderiam escolher estavam:

(1) Arte é técnica, ou seja, atividade humana submetida a regras.
(2) Arte é atividade relacionada a prática e poética.
(3) Arte é linguagem, área de conhecimento e patrimônio.
(4) Arte é toda produção fruto de liberdade de expressão de sentimentos.

Como resultado das opções dos professores, pode ser observado na figura 11.

**Figura 11** – O que é arte?




**Fonte:** Dados da pesquisa

Esta análise identifica que 45% dos professores acreditam que "Arte é toda produção fruto de liberdade de expressão de sentimentos", 33,3% dos professores acreditam que "Arte é linguagem, área de conhecimento e patrimônio", 6,7% dos participantes registram que "Arte é atividade relacionada a prática e poética".

Ao observar o resultado é possível perceber um antagonismo em relação aos conceitos sobre o que é arte expressados pelos professores desta entrevista, se comparado com a figura 10, uma vez que o livro é destacado como fonte primeira para ampliação dos conhecimentos, pois em muitos estudos a arte é entendida como linguagem, conforme expresso por Martins (1998, p.41), "a arte é uma forma de criação de linguagem – a linguagem visual, a linguagem cênica, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras". De outra maneira, para Schroeder (2011), ancorada na concepção de Bakhtin, entende-se a arte como linguagem em suas complexas particularidades e afirma que

> as linguagens artísticas são alguns dos principais modos que o ser humano criou para significar o mundo e a si mesmo, e tanto o contato com produções artísticas da nossa ou de outras culturas quanto a prática em arte podem ser instrumentos poderosos de desenvolvimento e educação. (SCHROEDER, 2011, p. 2)

Ou seja, a autora diz que a arte em suas diferentes formas, foi a maneira que o ser humano criou para entender e representar a si e o mundo.

Dos 8 professores que optaram por expressar suas definições, foi possível perceber um alinhamento com as concepções de liberdade, técnica e linguagem. Em relação a liberdade, seguem as definições dos professores:

> Reuniria as definições acima, excluindo a submissão de regras e a exigência de técnicas. (Professor 9q).
>
> Toda definição de arte por palavras é para mim uma intenção de aprisionar em conceitos aquilo que só pode ser realmente apreendido pela experiência. No mais, as definições servem bem para os manuais (Professor 18q).
>
> Acho que uma combinação de todas as opções, mas não muito de técnica. A técnica é parceira de criação, Sempre evoluindo, mas não pré-requisito (Professor 34q).

Sobre a linguagem e técnica, estavam as seguintes definições:

> Muito difícil elencar uma opção. Arte é linguagem, tem exemplos ótimos de técnicas, e é atividade relacionada a prática e poética. É também área de conhecimento e patrimônio (Professor 4q).
>
> Que pergunta difícil. Para mim ela está dentro do campo da linguagem, uma maneira de decodificar e significar a passagem humana. Sendo assim é expressão, linguagem e poética (Professor 7q).

E por fim, sobre linguagem, técnica e liberdade, o professor definiu conforme a seguir:

> Esta pergunta é difícil de responder. Acho que a arte pode ser todos os itens e em diferentes níveis. Até no caso da técnica/regra, talvez a alternativa mais controversa, a arte permite extrapolá-la, mas existem casos em que determinados "resultados" precisam seguir procedimentos específicos (gravura em metal, por exemplo). Acho que a arte transita entre essas alternativas, às vezes para seguir o código, por vezes para subverter. Talvez o consenso seja em que arte é criação, seja pela técnica, pela prática ou poética, por meio dos sentimentos ou pelos conhecimentos e heranças transmitidas (Professor 42q.

Nessa perspectiva, expressa Morgado (2011), a identidade profissional é construída ao longo da história de vida dos professores e todas as experiências, valores de cada pessoa pode assumir características distintas.

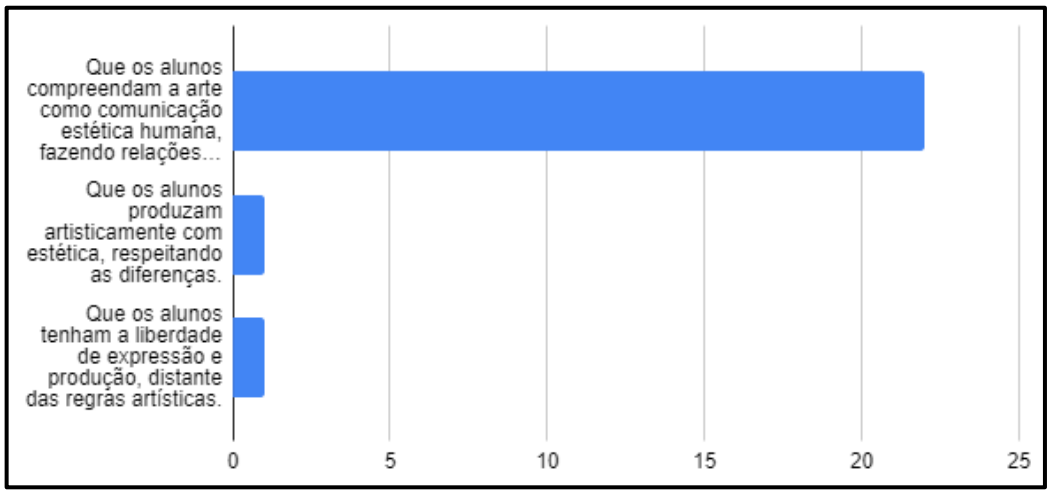
Em relação à questão sobre o que é importante que o aluno aprenda em Arte, também existiam 4 respostas fechadas em que o professor poderia escolher ou poderia expressar com suas palavras suas ideias sobre esse aspecto. As alternativas foram elaboradas inspiradas na pesquisa de Barbosa (2002) sobre a influência de John Dewey no Brasil, que trata da Cronologia da Dependência, somados aos estudos de Rizzi (2012) sobre os Caminhos Metodológicos no ensino de Arte. Dentre as definições que os professores poderiam escolher estavam:

1) Que os alunos aprendam as mais diferentes técnicas artísticas, para produzir e compreender as artes.
2) Que os alunos produzam artisticamente com estética, respeitando as diferenças.

3) Que os alunos tenham a liberdade de expressão e produção, distante das regras artísticas.
4) Que os alunos compreendam a arte como comunicação estética humana, fazendo relações e conexões sociais, históricas, filosóficas, criando e valorizando as artes em geral.

Como resultado das opções dos professores pode ser observado na figura 12.

**Figura 12** – O que é importante que o aluno aprenda.




**Fonte:** Dados da pesquisa

A figura 12 apresenta que 85% dos professores participantes acreditam que é importante que os alunos compreendam a arte como comunicação estética humana, fazendo relações e conexões sociais, históricas, filosóficas, criando e valorizando as artes em geral. 5% dos professores defendem ser importante que os alunos tenham a liberdade de expressão e produção, distante das regras artísticas e 3% que os alunos tenham liberdade de expressão e produção, distante das regras artísticas.

Muito embora 85% dos professores expressaram que é importante que os alunos compreendam arte como comunicação estética humana, fazendo relações e conexões sociais, históricas, filosóficas, criando e valorizando as artes em geral, conceito este relacionado a uma proposta que permite um ensino de Arte dinâmico e relacional com outras disciplinas e áreas, com ênfase em diferentes contextos, é possível perceber uma contradição ao analisar as respostas de 45% dos professores sobre o que é arte, ou seja, quase 50% dos professores acreditam que a arte está relacionada a definição de liberdade e expressão de sentimentos, concepção tendenciosa a teoria da pedagogia experimental, com a valorização da livre expressão da criança.

Já os professores que optaram por narrar suas ideias, é possível perceber que há uma concordância com algumas alternativas somados a outros objetivos que abrangem as questões econômicas e socioemocionais, como relatados pelos professores:

> Completaria este último item, acrescentando o que acho de mais importante na Arte: que ela traga alegria ao aluno; que preencha sua necessidade de satisfação, de se encantar, de se sentir pertencente a um mundo lindo, cheio de desafios e de possibilidades. Se houver alegria, ele se entregará ao prazer de aprender; ele necessitará de mais e mais; ele irá se esforçar para com seguir mais daquilo! A Arte está sufocada pela burocracia! (Professor 9q).

> Todas as opções, principalmente a última. E também que entendam que é um meio possível de se viver e garantir outras condições de vida (Professor 34q).

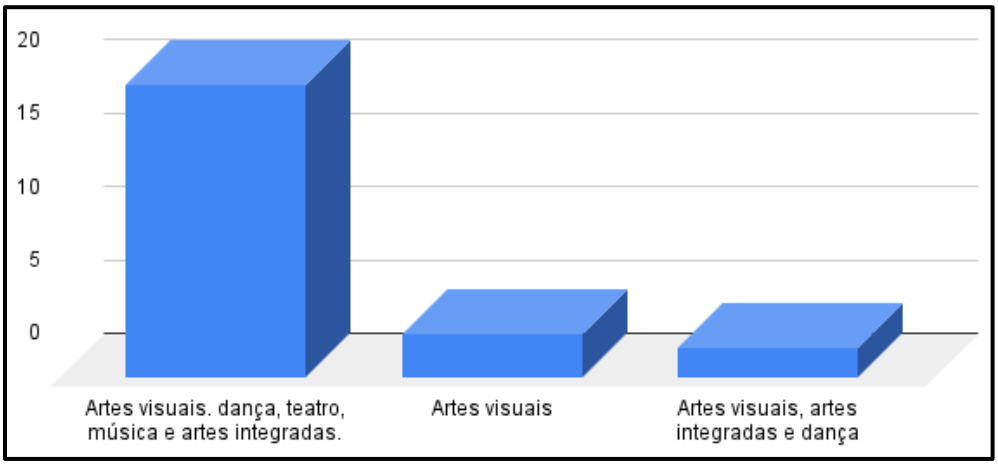
Desta forma, encontram-se nas narrativas dos professores alguns princípios, frutos de conceitos oriundos de uma cultura educacional de determinada época somados às práticas atuais.

Foi perguntado aos professores quais linguagens artísticas são priorizadas em suas práticas em sala de aula. Essa questão tinha 8 respostas fechadas e a resposta aberta como possibilidade para narrar outras práticas. As alternativas fechadas foram compostas por:

1) Artes visuais
2) Dança.
3) Teatro.
4) Música.
5) Artes visuais, artes integradas e dança.
6) Artes visuais e teatro.
7) Artes visuais e música.
8) Artes visuais, dança, teatro, música e artes integradas.

Sendo assim, a figura 13 apresenta as linguagens artísticas nas quais os professores participantes contemplam suas práticas.

**Figura 13** – Linguagens ensinadas pelos docentes



**Fonte:** Dados da pesquisa

Deste modo é possível perceber que 76,7% dos professores contemplam as linguagens artísticas: artes visuais, teatro, música e artes integradas, 10% dos professores relatam que priorizam as artes visuais, 5% dos participantes dão ênfase ao trabalho de artes visuais, artes integradas e dança. Apesar do percentual significativo de professores que contemplam em suas práticas as diferentes linguagens artísticas, vale sublinhar que 55% desses professores participantes concluíram a formação inicial em Artes Visuais, ou seja, são professores que, de algum modo, buscam conhecimento para exercer a sua função.

Dentre os 9% dos professores que optaram pela resposta aberta, os professores expressaram outros arranjos, acrescentaram linguagens convergentes e justificaram apenas cumprir o currículo, como expresso a seguir:

> Artes visuais e música (Professor 3q).
>
> Todas as anteriores, mais design, cinema, arquitetura, moda etc. (Professor 6q).
>
> Eu não priorizo, como disse acima, executo o programa do currículo, porque não nos é oferecida a possibilidade de declinar ou de ter professores para as diferentes linguagens, não é uma escolha (Professor 17q).
>
> Meu preenchimento não foi porque priorizo, mas sim porque está no currículo do município (Professor 35q).

Desta forma, observa-se um percentual menor que 10% dos professores não comtemplam todas as linguagens em suas práticas e aqueles que apresentam seus pareceres sobre a proposta de ensino.

### 4. 3.1 Currículo e ensino de Arte

Nessa sessão foi investigado sobre quais são as abordagens e currículos utilizados pelos professores de Arte participantes da pesquisa. O ensino de Arte tem como primeira referência a Abordagem Triangular, indicativa do fazer, ler e contextualizar, desenvolvida e estudado no início da década de 1980 por Barbosa (2014), que norteou a construção dos diferentes documentos curriculares em Arte do país.

De acordo com a própria autora, ao final dos anos 1990 foi elaborado os PCN (1997) inserindo a abordagem, entretanto com uma visão alterada da proposta inicial propondo a produção, apreciação e reflexão para os anos iniciais do ensino fundamental e produção,

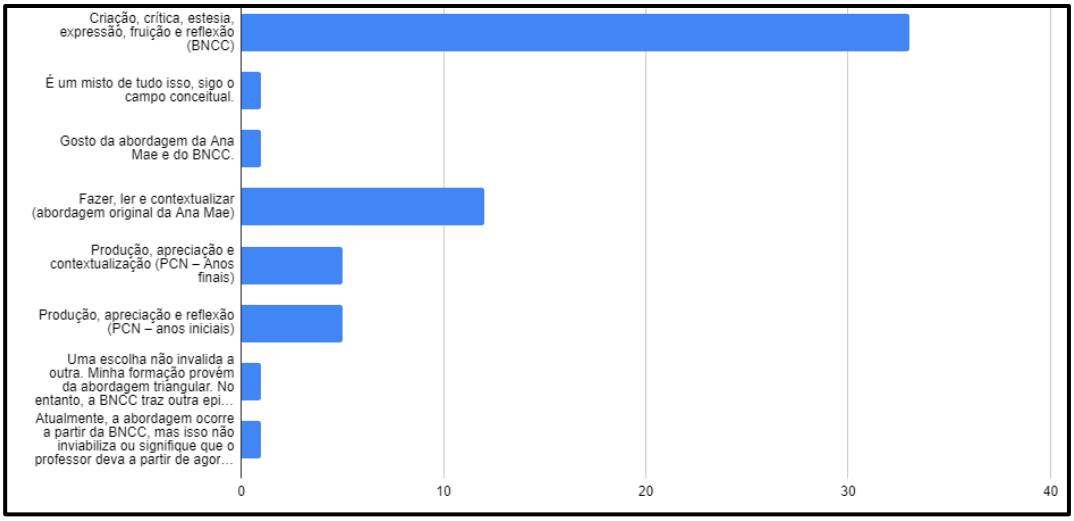
apreciação e contextualização para os anos finais do ensino fundamental. Já a BNCC (2017) apresenta as Dimensões do Ensino, composta por criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Nesta questão sobre as abordagens no ensino, existiam 5 respostas fechadas e a resposta aberta em que o professor poderia escolher ou expressar com suas palavras as abordagens utilizadas. Dentre as opções que os professores poderiam escolher estavam:

1) Produção, apreciação e reflexão (PCN – anos iniciais).
2) Produção, apreciação e contextualização (PCN – Anos finais).
3) Fazer, ler e contextualizar (abordagem original da Ana Mae).
4) Criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BNCC).
5) Não utilizo as abordagens expostas.

Sendo assim, a figura 14 apresenta a abordagem que os professores utilizam em suas práticas nas aulas de Arte.

**Figura 14** – Abordagem utilizada no ensino




**Fonte:** Dados da pesquisa

Observa-se na figura 14 que 55% dos professores utilizam a abordagem proposta pela BNCC (2017), em relação a dimensão do ensino, sendo elas criação, crítica, estesia, expressão, reflexão e fruição, 20% dos professores utilizam  a abordagem triangular no ensino das Artes e culturas visuais (RIZZI, 2017) proposta por Ana Mae Barbosa, fazer, ler e contextualizar, 8.3% utilizam a proposta dos PCNs (1997) para Anos Iniciais Produção, apreciação e reflexão e 8.3% utilizam a proposta dos PCNs(1997) para Anos finais Produção, apreciação e contextualização. Totalizando 91,6% dos professores que sinalizaram utilizar uma das abordagens em suas práticas.

Os 9,4% dos professores que não escolheram as respostas fechadas, justificaram suas escolhas como expresso a seguir:

> Uma escolha não invalida a outra. Minha formação provém da abordagem triangular. No entanto, a BNCC traz outra epistemologia, que analisada contém os elementos da Abordagem Triangular, que fora apropriada pelos PCNs. A BNCC deve ser utilizada por estar prescrita nos documentos, mas isso não quer dizer que agora só exista a BNCC dentro da cabeça dos professores. É uma determinação curricular (Professor 18q).

Em análise as respostas, observa-se que 100% dos professores fazem uso de uma abordagem nas práticas educativas e estão em fase de estudo das dimensões de ensino proposta pela BNCC (2017) para o ensino de Arte.

Ao se tratar da abordagem triangular, vale sublinhar a sua extrema importância para as práticas do ensino de Arte para sala de aula. A propositora Ana Mae Barbosa, atualizou o termo para abordagem triangular no ensino de Arte e culturas visuais, pois salienta que é uma abordagem flexível, aberta a interpretações, entretanto o contexto é muito importante para compreender a Arte e Cultura (BARBOSA, 2010).

A abordagem triangular no ensino de Arte e culturas visuais, abre um leque de possibilidades de leituras de imagens na escola, provocando a reflexão sobre o mundo e a humanidade, expandindo pensamentos para além dos tempos, ampliando o conhecimento de inter-relação social, cultural, estética e históricas.

As imagens então, tornam-se narrativas necessárias para a leitura das pluralidades humanas, como as produções cinematográficas, propaganda de tevê, texto publicitário, imagens em movimento, imagens estáticas, obras de arte, figuras, desenhos de crianças, imagens de artistas, imagens de software art, hibridismo, são algumas dentre tantas possibilidades do mundo imagético que vai para sala de arte como proposta de leitura crítica.

A abordagem triangular no ensino de Arte e culturas visuais tem como tônica a leitura densa, provocando a perceber o que está oculto nas imagens, para além da sua aparência, considerando a forma e conteúdo, a linguagem, os processos de criação, o contexto de sua produção no qual o produtor está inserido, a relação com a obra de forma síncrona e assíncrona, as questões de ordem política, social e histórica. Todas essas questões abertas as múltiplas interpretações dos leitores aprendizes.

Essa concepção desloca o ensino de Arte somente do fazer para ler criticamente, tendo o ato de ler como um processo investigativo de argumentos e ampliação de repertório imagético,

essencial para o exercício analítico. Essa prática insere-se no processo dialógico de todos os envolvidos, alunos e professores.

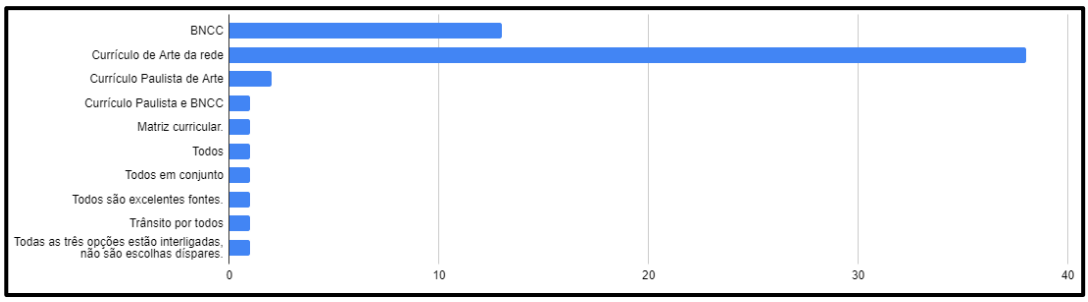
É possível perceber que os professores estão inseridos na concepção da abordagem triangular no ensino de Arte e culturas visuais, mesmo tendo que atender novas nomenclaturas do novo documento norteador, e tem consciência de tal importância para o ensino de arte crítico.

Em relação ao documento referencial, utilizado pelos professores para a elaboração das aulas de Arte, foi proposto para a questão 3 possibilidades de resposta e uma resposta aberta. Dentre as opções estavam:

1) BNCC
2) Currículo Paulista de Arte
3) Currículo de Arte da rede

A figura 15 apresenta o percentual que indica qual o documento os professores utilizam como parâmetro para elaboração das aulas de arte.

**Figura 15** – Documento referencial utilizado para elaboração das aulas




**Fonte:** Dados da pesquisa

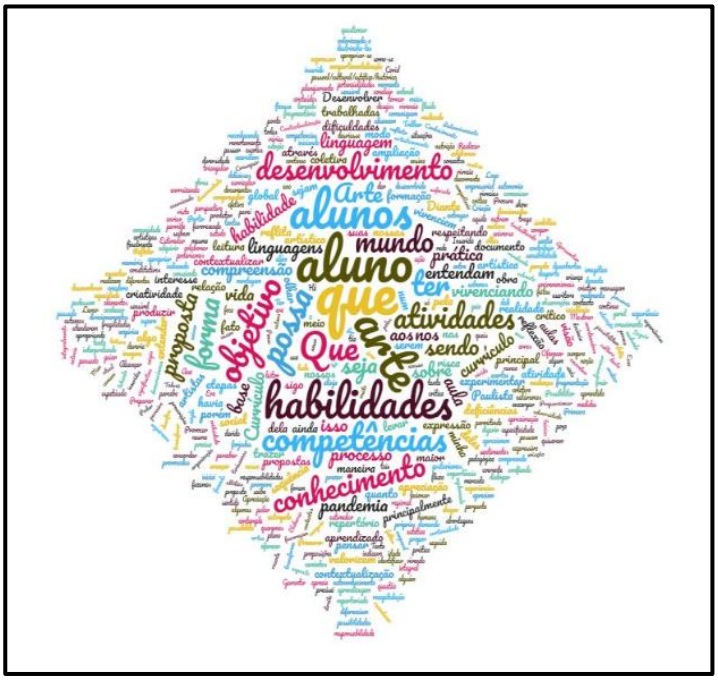
É possível identificar que 63% dos professores de Arte participantes da pesquisa utilizam o currículo de Arte da rede, 21,7% dos professores utilizam a BNCC (2017) e 3.3% se reportam ao Currículo Paulista e 1,7% indicaram as opções: Currículo Paulista e BNCC. Na resposta aberta, as opções sinalizadas pelos professores foram:

> Transito por todos à medida que tenho tempo pra estudar e aprender (Professor 1q).
> Todos são excelentes fontes (Professor 4q).
>
> Todos em conjunto (Professor 34q)
>
> Enquanto estava na sala de aula utilizava a Matriz da rede (Professor 41q).
>
> A mesma ponderação, de uma maneira geral todas as três opções estão interligadas. Não são escolhas díspares, mas que se suplementam (Professor 18q).

Muito embora um percentual menor que 10% dos professores optaram por descrever suas escolhas, as respostas estão relacionadas ao uso de um documento alinhado a BNCC (2017).

Foi perguntado sobre o principal objetivo dos professores na elaboração das aulas, tendo como base os documentos citados. Segue a análise das respostas por meio de nuvem de palavras conforme a figura 16 a seguir:

**Figura 16** – Objetivo de ensino




**Fonte:** Dados da pesquisa

Na figura 16 identifica-se em destaque as palavras: “aluno, habilidades, competências, conhecimento, arte, atividade e desenvolvimento”. É possível relacionar esse grupo de palavra com objetivo no desenvolvimento de competências e habilidades em arte por meio de atividades. E em segundo plano as palavras: “processo, entendam, linguagem, prática, currículo, pandemia e mundo”. Dessa maneira, relacionar aos objetivos atrelado a compreensão da arte como linguagem, a prática e processo em mesmo nível, e entendimento do mundo e contexto atual.

Em relação aos professores que responderam outra concepção de ensino ou proposta pedagógica, foi solicitado o registro sobre quais são suas crenças ou diretrizes que o inspiram a pensar suas práticas em arte, e 4 professores registram suas escolhas e 4 posicionaram criticamente a respeito dos documentos balizadores dos processos educativos em arte, como expresso a seguir:

> Aprecio e acredito na proposta pedagógica Waldorf, muito ligada às artes, ao contato com a natureza; sem a obrigatoriedade de discriminar notas ao grau de aprendizado atingido pelo aluno. Promove o aprendizado pelo prazer de aprender; pelo encantamento; pelo convivo com a natureza a pelo intercambio entre as pessoas, crianças e adultos (Professor 9q).

> Acredito em uma proposta pedagógica, onde não haja uma avaliação sistemática, gerando competições e pressões psicológicas. Aonde o saber virá através do despertar e da responsabilidade de cada um (Professor 25q).

> Sim. Não vou usar a palavra crença, por considerar que essa se reveste de um sentido religioso ou dogmático. Mas, como profissional penso numa concepção educacional que não esteja totalmente alicerçada nas concepções individualistas, de Competitividade, de desenvolvimento de habilidades somente que visam atender ao mercado de trabalho. Mas, um processo educacional que acolha o diverso, sem a preocupação excessiva de exercer o controle sobre o outro. Uma educação que promova o senso crítico de verdade e não crítico somente sobre o que se quer que se seja crítico, ou meia crítica. Uma concepção de educação que valorize mais a economia solidária do que o empreendedorismo, ou o empresário de si mesmo. Mas, nada disso é novo, já foi proposto por vários educadores, inclusive Paulo Freire, que não sendo compreendido muitas vezes é chamado a respaldar o que temos hoje por educação, liberal e excludente (Professor 18q).

> Acredito na concepção de ensino que eduque para a emancipação, para o reconhecimento das diferenças, para postura crítica diante do mundo. Tenho como diretrizes a pedagogia crítica e pós crítica (Professor 57q).

Embora um percentual menor que 10% sublinharam suas escolhas apresentando-se contra o modo de educação acrítico, salientando que os documentos atuais não dialogam com a concepção de Freire (2014) que é contra a educação bancária, a favor de uma proposta dialogal entre professor e aluno, na qual ambos olham para a realidade, refletem, problematizam o conhecimento, agindo em liberdade, propondo a educação como essencial para a libertação dos homens.

De outro modo, a educação libertadora não é transmissiva e não tem função doutrinadora, e sim, a educação como prática de liberdade, que só tem sentido na crítica, no pensamento e no diálogo. Como exposto pelo professor 18, Freire (2014) enfatiza, que na educação bancária, o educador é o executor, conduzindo os estudantes a memorizações mecânicas dos conteúdos, como um ato de depositar, onde os educandos recebem e memorizam, sem criticidade, sem saberes e sem a transformação necessária. A lógica bancária nega o conhecimento como processo dialógico, de busca e de reflexão, anulando o poder criador dos educandos e de educadores, impondo conteúdos distantes da realidade.

Ao analisar as respostas dos professores sobre os objetivos educacionais em arte, a nuvem de palavras revela em segundo plano de vocabulários que estão atrelados a uma educação que prioriza o ensino de Arte com o foco a entender o mundo, a arte como linguagem e a prática como processo. Ou seja, mesmo os professores que não verbalizaram suas crenças,

também vislumbram em seus processos educativos ações relacionadas a uma educação que não visa a atender o mercado.

### 4.3.2 Profissão docente em Arte

A figura 17 apresenta uma análise utilizando o recurso nuvem de palavras sobre as anotações mais recorrentes dos aspectos que para os professores são essenciais para ser um bom professor.

**Figura 17:** Aspectos essenciais para ser um bom professor




**Fonte:** Dados da pesquisa

Observa-se que ficou em destaque as palavras: aluno, arte e conhecer, e a segunda classe de palavras foram: formação, conhecimento, criatividade, linguagens e estudar. conforme sublinhado pelos professores:

> Bom professor é um bom pesquisador, ele sempre dever estar disposto a necessidade de desenvolver estratégias que contribuam de forma significativa para os educandos, buscando sempre, ampliar processos metodologias nos diferentes trabalhos que realiza. Estar sempre atento a realidade da sala de aula, seus alunos, ter um olhar amplo a essas realidades, colaborando no processo de desenvolvimento dos seus alunos (Professor 10q).

> Conhecer o aluno, conhecer o currículo norteador da rede, e pesquisar mediante ele e adaptar os conteúdos para a realidade dos meus alunos (Professor 12q).

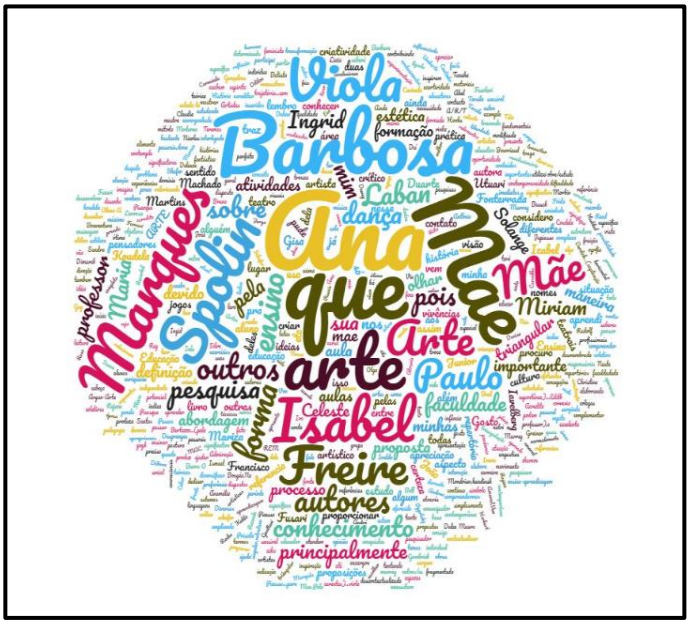
> Compreender que arte é uma área de conhecimento com todas as relevâncias necessárias para a elaboração de suas propostas de aula. Perceber - se um produtor de

> arte. Conhecer e buscar mais saberes sobre a faixa etária a qual trabalha (Professor 21q).
>
> Conhecimento, formação continuada e ter autocrítica (Professor 45q).

Desta forma é possível analisar que para os professores participantes, ser um bom professor e ensinar o aluno, é necessário conhecer arte, conhecer o aluno, ter formação, conhecimento nas linguagens artísticas e criatividade para criar novas estratégias considerando as diferentes realidades.

Já a figura 18 apresenta uma análise sobre os autores que são referenciais e inspiram os professores participantes na elaboração de suas práticas.

**Figura 18**: Autores que inspiram os docentes




**Fonte**: Dados da pesquisa

Observa-se que ficaram em destaque em duas classes de palavras nomes que contribuíram e contribuem ainda com o ensino das artes. Na primeira classe de palavras é possível perceber: Paulo Freire patrono da Educação Brasileira, Ana Mae Barbosa a referência principal do Ensino de Arte no Brasil, além de ser responsável por instituir a mudança do ensino de Arte no país, devido à proposição da Abordagem Triangular, foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP e presidente da INSEA - *International Society of Education through Art.*. Criou e presidiu o CLEA (Conselho Latino-americano de Educação através da Arte); Viola Spolin fundadora do teatro-improvisação e referência em teatro-educação e Isabel Marques pedagoga, diretora de dança e escritora de livros referenciais em dança educação no Brasil,

Na segunda classe de palavras aparecem os nomes: Miriam Celeste professora universitária, foi presidente da Associação de Arte Educadores de São Paulo nos anos de 1985 a 1989, secretária da FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil e escritora de vários livros referenciais sobre o ensino de Arte e mediação cultural; Marisa Fonterrada, professora doutora aposentada do Instituto de Artes da Unesp, tradutora dos livros do Schafer no Brasil e Ingrid Koudela professora universitária brasileira, escritora, encenadora e a principal responsável pela introdução do sistema de jogos teatrais  para o teatro da Viola Spolin.

Por fim, os participantes tinham que indicar um colega que teria boas práticas e justificar os motivos pelas quais realizaram a indicação. Essas justificativas podem ser observadas na figura 19.

**Figura 19** – Características de bom professor




**Fonte**: Dados da pesquisa

Observa-se na figura 19 ficaram em destaque as palavras: “fala, prática, sensível, fundamentada, forma dedicada, atividades, arte e expor”. Entretanto, outros adjetivos são evidenciados em segundo plano, como: “crítico, criativo, generoso, humano, segurança e competência”. Como é possível observar nas falas dos professores a seguir:

> [...] criativo, sensível, comprometido, crítico (Professor 23q).
>
> [...]É generoso na fala, nas vivências. Acho que isso faz diferença compartilhando conhecimento (Professor 34q).

> [...] conhecimento, criatividade, domínio da área, por estar sempre atualizado com as novas manifestações artísticas, pela forma como expõe seus conteúdos (Professor 39q).
>
> [...] Ensina dança com leveza, leva para seus alunos coreografias, mas leva também sentimento, letras e músicas que não são de seu convívio, faz com que eles apreciem a dança e adquiram amor pela mesma. Admiro como estuda e como passa todo seu conhecimento com extrema segurança e competência (Professor 40q).
>
> [...] Sua prática pedagógica é muito bem fundamentada, desenvolve atividades que são significativas com os alunos, procura desenvolver ações teórico-práticas nas diversas linguagens da arte e demonstra um conhecimento sólido das artes e seu ensino (Professor 45q).

Verifica-se que as justificativas estão relacionadas à prática em arte sensível, fundamentada e somadas à capacidade de se expor. Em segundo plano são apresentados os adjetivos como: “criativo, crítico, competente”, e são sublinhadas as qualidades: “humano e generoso” que se relacionam com o termo sensível destacado em primeiro plano.

Quanto aos aspectos não mencionados no questionário, foi proposto um item de palavra aberta e 16 professores se manifestaram. O conteúdo das narrativas pode ser observado em 4 grandes eixos, que tratam de: desvalorização da arte, censura e verticalização das ações, currículo e formação.

Em relação ao eixo desvalorização da arte, segue os relatos de 6 professores:

> Sim, gostaria de ressaltar o quanto a rede desconhece a necessidade de um professor de arte e quanto dificulta quanto não investe no acesso dos alunos a espaços de arte dentro e fora da cidade (Professor 1q).
>
> Gostaria que a teoria fosse verdadeiramente possível na prática, e não somente uma "prática quase que vazia, mais para cumprir com obrigações e formulários". Gostaria de oferecer aos alunos o que eles merecem! De promover a sua reaproximação com a natureza; de favorecer a experimentação, a pesquisa, a fruição; de oferecer mais tempo de aula, ter mais verde, mais recursos, menos preocupação com planilhas, com notas, documentação, burocracias massificantes, desgastantes. Gostaria de encantá-los para que eles queiram aprender; para queiram pesquisar; queiram ampliar seus conhecimentos!
> Sinto que hoje sobrevivemos. Estamos à margem da Educação. Como docentes de Arte, ainda somos considerados desnecessários; tapa buraco e que recicláveis são lixo, e não uma forma de oferecermos possibilidades viáveis e sustentáveis para a criação! Enfim, sinto que não consigo ser uma professora melhor. Estou atada (Professor 9q).
>
> Acredito que precisaríamos lutar para acréscimo no número de aulas, temos apenas 2 aulas semanais, e os professores de ensino fundamental 1, mais duas aulas, que poderiam ser revertidos a nós professores especialistas. Acredito ser essa uma maneira de estarmos mais próximos dos alunos e de seu crescimento como ser atuante (Professor 16q).
>
> Infelizmente, apesar de muito empenho e dedicação da coordenação da arte e de professores comprometidos com sua função, a secretaria de [...] não valoriza o trabalho realizado. Muitos estudos na área da educação, mais especificamente na educação infantil, no processo de alfabetização e psicomotricidade apontam o papel

> preponderante da arte e da educação física, no entanto, a rede supervaloriza a disciplinaridade da língua portuguesa e matemática. Há um discurso multidisciplinar, no entanto, na escola há separação e supervalorização de um ensino particularizado. A escola está longe de colocar em prática o que "vomitam" em teoria (Professor 24q).
>
> As condições de trabalho e os limites impostos pela secretaria e escola (Professor 28q).
>
> As possibilidades da arte na escola visando desenvolver a sensibilidade, a percepção e a criatividade esbarram no espaço geralmente disponível que é a sala de aula tradicional e que não atende às necessidades de todas as linguagens como a dança e música por exemplo (Professor 37q).

Sobre o eixo censura e verticalização das ações, 2 professores se posicionaram como expresso a seguir:

> Talvez um apontamento a respeito da autonomia dos professores em escolher e organizarem o seu trabalho com base no currículo, sem a imposição de um planejamento pronto, pois isso fere o princípio da liberdade de cátedra e de autonomia profissional, sendo relegado a um simples executor de determinações nem sempre discutidas ou levada em consideração seus pontos de vista (Professor 18q).
>
> O ensino de Arte na Rede, atualmente é censurado e não valorizado, isso gera profissionais e seres humanos desmotivados e infelizes.
> O que de fato ainda me mantem na profissão é um grupo de professores e a orientadora da área (Dila Aquino) que lutam para garantir ensino de qualidade, mesmo diante de tanto descaso e desvalorização da área (Professor 23).

O eixo currículo foi mencionado por 5 professores, como pode ser observado:

> Sim, a História da Arte e sua evolução histórica (Professor 17q).
>
> A arte só pode ser transmitida com extrema sensibilidade e carinho pelos nossos poetas das cores (Professor 19q).
>
> Acho que é um constante desafio pensar no ensino de Arte, porque arte não possui fórmulas ou definições. Eu acho que deveríamos investir e aprofundar mais os alunos na prática de ver arte fora das grades da escola. Acredito também na possibilidade de trabalhar as linguagens e habilidades em forma de projeto para que a experiência de contextualizar e produzir seja completa (Professor 22q).
>
> A importância de priorizarmos no ensino de Arte a nossa música tão desconhecida pelos nossos alunos (Professor 25q).
>
> Gostaria somente de fazer menção ao currículo de arte, o qual traz a denominação de rizoma, mas é tratado de maneira característica ao que indica as teorias tradicionais de currículo (Professor 57q).

E por fim, sobre o eixo formação, 3 professores narraram seus posicionamentos:

> Só quero destacar algo que considero importante na minha concepção sobre o professor de arte. As experiências pessoais do professor com a arte é o um dos aspectos mais influenciador e realizador em sua profissão. Tudo que a arte causou e causa em mim, eu desejo que muitos também possam ter oportunidades de vivenciarem, de modo que me dedico com muito amor para esse objetivo (Professor 10q).

> Não sei dizer se “isso” interfere ou não no bom empenho profissional na sala de aula. Tem muito “artista”, excelente artista em sua proposta de arte e que na sala de aula torna - se um professor muito aquém do esperado como arte Educador (Professor 21q).
>
> Poderíamos ter espaço para os professores artistas dentro do tempo e espaço de trabalho. Apoio do município com investimento para que possamos explorar esses grandes talentos (Professor 36q).

Muito embora apenas 16 professores narraram suas inquietações, é possível perceber 4 problemas centrais nos processos educativos em arte que aflige os professores. A desvalorização da Arte como disciplina menos importante. As condições de trabalho que não favorecem a reflexão da ação e um ensino sensível e potente. O excesso de burocracia que não beneficia o aluno e sim a normatização proforma.

O currículo verticalizado sem espaço para protagonismo do docente e que não atinge os alunos em suas necessidades. Por fim, a fragilidade da formação em arte, em que deveria validar as experiências artísticas pessoais dos professores, garantir espaços para produção e a compreensão e reflexão do papel do professor-artista ou artista-docente.

**5 EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS DE PROFESSORES -** vida, profissão, processos e educativos e artístico: análise das entrevistas

Nessa sessão foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, com os professores mais indicados pelos participantes da primeira etapa da pesquisa por meio do instrumento questionário. Foram realizadas 15 entrevistas de forma remota por meio do recurso G*oogle Meet.*

Para identificar e garantir o anonimato dos participantes, os 15 entrevistados foram identificados pela letra E acompanhando de um numeral.

Com fins de evitar análises unilaterais, as entrevistas foram tratadas inicialmente pelo *software* estatístico IRaMuTeQ, que um tipo específico de análise de dados, que realiza análises lexicais no produto textual, categorizando em classes, com fins de compreender quais as temáticas apresentadas nos discursos dos participantes e assim interpretar as concepções que os professores têm sobre os processos artísticos e educativos. De acordo com Camargo (2013, p. 514), esses recursos "mostram-se relevantes aos estudos sobre pensamento, crenças, opiniões, conteúdo simbólico produzido em relação a um determinado fenômeno." Entretanto, cabe ao pesquisador a realização da interpretação dos resultados.

No caso desta pesquisa, o material textual foi composto por 15 entrevistas semiestruturadas, com aproveitamento de texto de 97,27%, revelados nos seguintes resultados: nuvem de palavras, árvore de similitude, análise fatorial de correspondência e classificação hierárquica descendente com a produção de classes de palavras.

A primeira análise apresentada pelo *software* IRaMuTeQ é uma representação gráfica referente à totalidade das narrativas dos professores, apresentando uma análise geral, como pode ser observado na figura 20 – Nuvem de Palavras.

**Figura 20** – Nuvem de Palavras das Entrevistas




**Fonte**: Dados da pesquisa

Ao observar a figura 20, primeiramente foi possível perceber em evidência o advérbio **não**, o que demostra uma negativa nas narrativas dos professores. De um modo geral, observa-se nas narrações dos entrevistados a palavra **não** relacionada a ação como: não sabia, não lembrava, não gostava, não entendia, não sei. E ainda em primeiro plano os vocábulos: "gente, falar e muito", relacionado ao pronome nós, que também complementam as expressões dos participantes indicando as ações dos sujeitos, representado na palavra "gente" exibido nas memorizações nos diferentes contextos das narrativas.

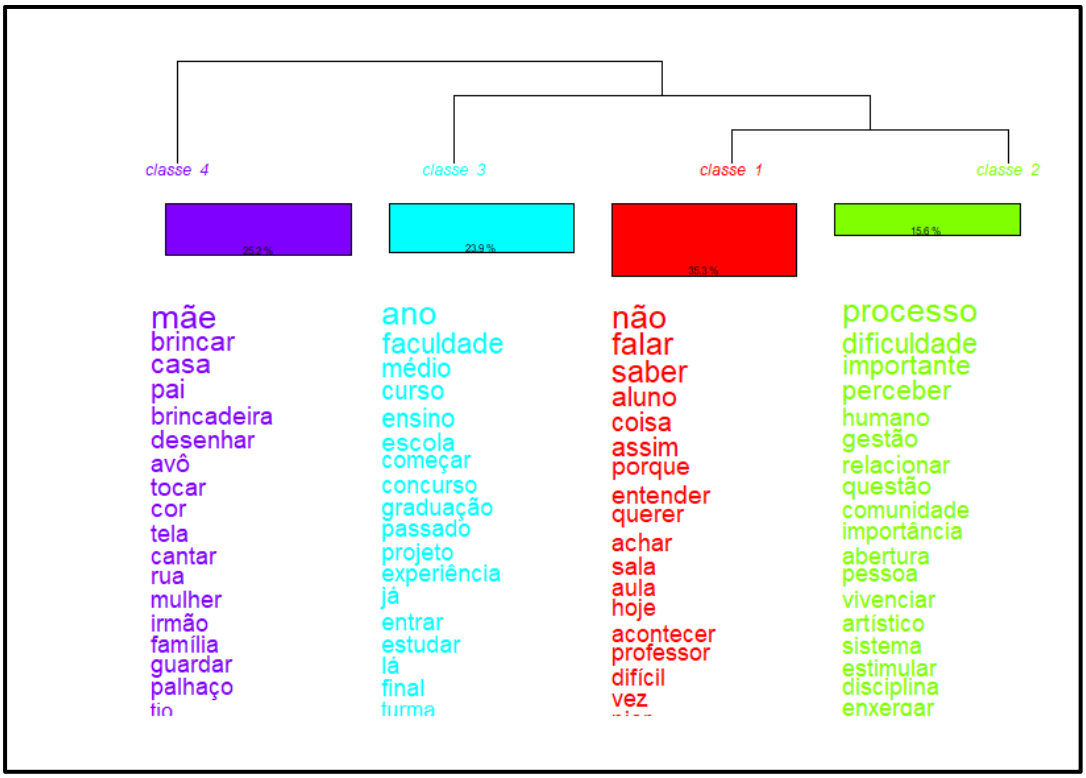
Em segundo plano, pode-se verificar os vocábulos: **professor, arte, porque, achar, mais e coisa** e expressam o contexto vivenciado pelos professores participantes relacionados a arte e ao contexto educacional. A conjunção **porque** aparece como justificativa das ações relacionadas ao campo artístico pessoal e ao contexto escolar. As palavras **mais e coisa** representam a quantidade das diferentes ações que os participantes realizam.

Já em terceiro plano estão aparentes as palavras: **escola, aluno, trabalhar, lembrar, processo, saber, sempre e começar**, estão relacionadas ao trabalho docente. As palavras **escola** e **aluno** representam o universo escolar, as ações dos processos educativos. Os vocábulos trabalhar e saber representam a busca do conhecimento com foco no trabalho educativo. A palavra **sempre** representa o cotidiano, a continuidade das ações, a frequência dos

procedimentos educativos. E a palavra **começar**, registra o início dos processos inerentes às práticas escolares. E por fim, o verbo **lembrar** que se relaciona a memória das variadas cenas das histórias pessoais dos participantes.

O segundo tratamento realizado pelo *software* IRaMuTeQ é Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, que apresenta uma análise estatísticas dos segmentos dos textos das narrativas dos participantes organizadas em quatro classes temáticas e ilustra as relações entre elas bem como a descrição de cada uma dessas classes. É possível observar os resultados da análise na Figura 21.

**Figura 21**: Classificação Hierárquica Descendente




**Fonte**: Dados do IRaMuTeQ (2021)

Nesta pesquisa, como pode ser observado na Figura 21, o IRAMutTeQ gerou quatro classes de palavras. A Classe 1 apresentada em vermelho, foi formada com 35,3% de ST (segmentos de texto), a Classe 2, apresentada em verde claro, com 15,6% de ST, a Classe 3, em azul claro, com 23,9% de ST e a Classe 4, em roxo, com 25,2% de ST.

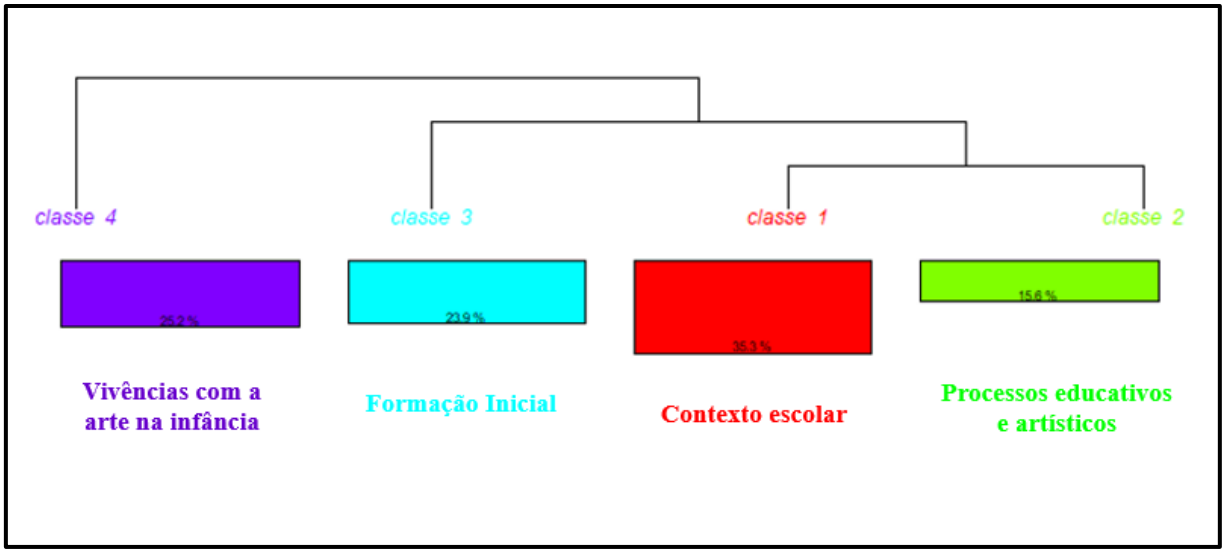
Esse arranjo apresenta uma lista de palavras por classe. As palavras que estão no início da lista são aquelas que têm uma frequência maior no discurso dos professores, em sequência estão aquelas palavras com uma menor frequência nas falas dos professores. Pode-se verificar

as palavras da Classe 4 com maior frequência são **mãe, brincar, casa, pai**, na classe 3 as palavras **ano, faculdade, médio** e **curso**, na classe 2 **processo, dificuldade, importante** e **perceber** e por fim a classe 1 as palavras **não, falar, saber** e **aluno**.

A Figura 21 revela a Classe 4 como tema estruturante das narrativas dos professores participantes. Dessa estrutura desencadeiam-se 3 classes divididas em dois *subcorpus*, que podem ser observados na parte superior da imagem, sendo a estruturação e aproximação entre os temas ligados entre as chaves. De acordo com essa organização, a Classe 4 encontra-se distante da classe 2, subdividindo em dois grupos com aproximação à classe 3, na sequência as classes mais próximas são 1 e 2.

Desta forma, ao analisar as entrevistas dos 15 professores participantes, nas quais foram propostas reflexões sobre o contato com a arte na infância, a formação inicial, as práticas educativas e seus processos artísticos pessoais, foi possível nomear as classes conforme a Figura 22 a seguir:

**Figura 22** – Dendrograma

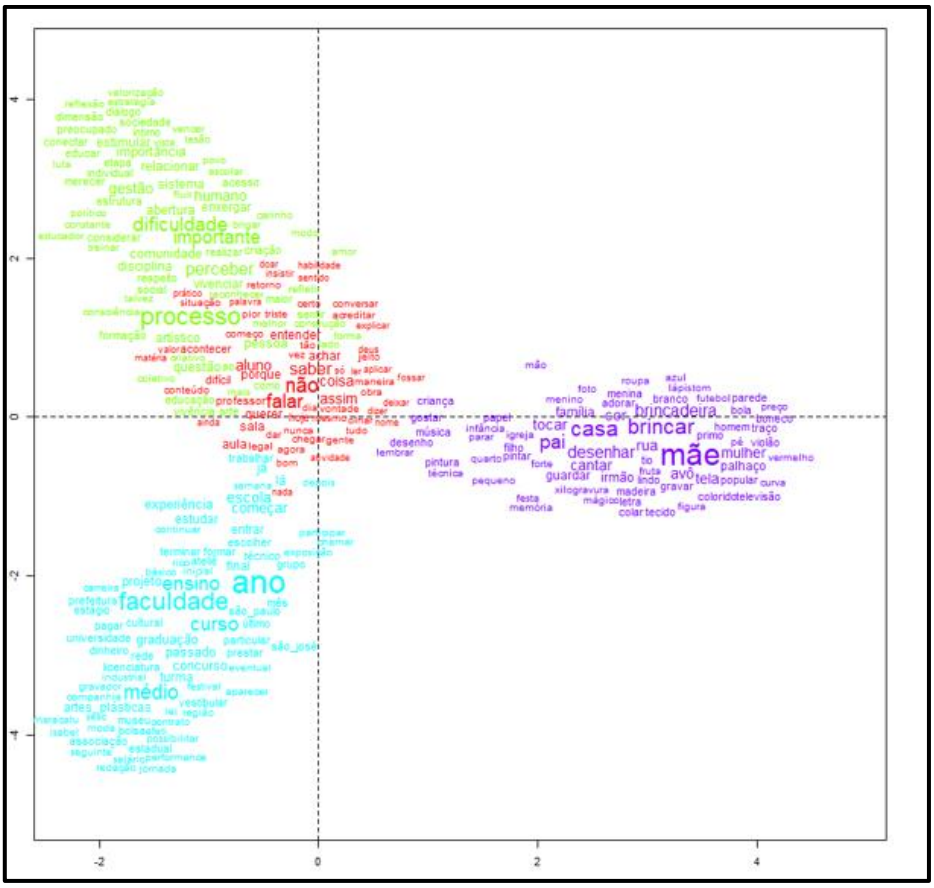



**Fonte**: Adaptado pela autora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2021)

Conforme é perceptível na figura 21, a Classe 4, nomeada como **Vivências com a arte na infância,** ancora as demais classes e foi o tema gerador das entrevistas, de forma que os entrevistados relataram as experiências com a arte na infância, refletindo sobre quais foram as fontes: família, sociedade ou escola que proporcionaram a nutrição em arte. Sendo assim, a análise seguinte considerará as palavras desta classe e os contextos em que foram utilizadas.

Com a intenção de compreender a relação de imbricamento entre as classes, para realizar o estudo de cada classe individual ou conjuntamente, optou-se por avaliar a análise fatorial de correspondência, conforme apresenta a figura 23.

**Figura 23**: Análise Fatorial de Correspondência




**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2021)

Na análise fatorial de correspondência é possível perceber o distanciamento da classe 3 com a classe 4, e serão analisadas separadamente. Já as classes 1 e 2 apresentam um real imbricamento dos temas e, portanto, neste trabalho serão analisadas de forma conjuntas. Vale sublinhar que a análise dos textos gerada pelo software indica trajetos para analisar como os professores interpretam os processos educativos e artísticos.

### 5.1 Vivências com a arte na infância

A análise da classe 4 possibilita a investigação de como foi o contato inicial com a arte dos professores, bem como quem proporcionou esse contato, como e quais eram as vivências artísticas, e se as artes faziam parte do cotidiano dos participantes.

As palavras que mais se destacaram nos discursos dos professores foram: **mãe, brincar, casa, pai, brincadeira, desenhar, avô, tocar, cor, tela, cantar, rua, mulher, irmão, família**, apresentado na Figura 24:

**Figura 24**: Classe 4

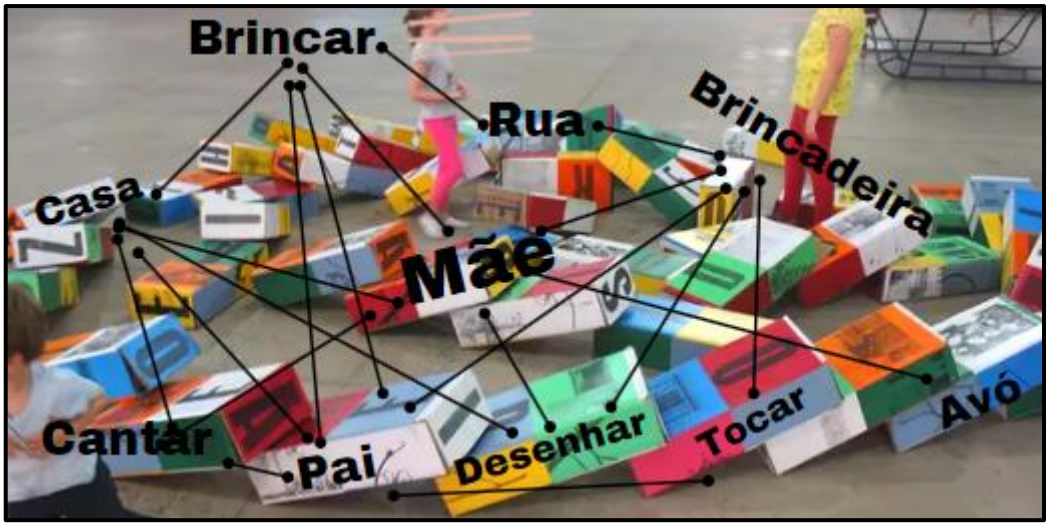



**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2021)

As palavras com maior frequência nos segmentos de textos dos participantes são: **mãe, brincar, casa, pai, brincadeira, desenhar, avô e tocar**. Ao analisar as palavras desta classe é notável um imbricamento de situações que estão relacionados com as cenas que compõem as historicidades dos participantes no período da infância, ou seja, o brincar, as brincadeiras foram presentes nos espaços familiares, bem como os processos artísticos vivenciados. Diante das relações observadas optou-se por elaborar uma cartografia social como apresentação das classes, pois se deu como uma boa estratégia de compreensão e articulação das narrativas dos participantes.

Para elaboração da cartografia da classe 4, escolheu-se como plano de fundo a fotografia 50/65 da obra Encaixe, que é intervenção artística do Coletivo Tralha. Esse trabalho é uma proposta que acontece em espaço aberto como praças e espaços de lazer, e tem como caráter a ludicidade por meio de jogos de interação entre o público e obra, provando os participantes dar uma pausa nas ações mecânicas do cotidiano para brincar com caixas de papelão que contêm imagens e letras para ser organizadas e completadas. O tema e proposta da obra está alinhado com a temática em análise e pode ser observado na figura 25.

**Figura 25**: Cartografia Vivências com a arte na infância




**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2021)

De acordo com Prado Filho (2013) a cartografia social, não se trata de um mapa tradicional referente a topologia de lugares e sim um mapeamento físico, desenhando as relações e trajetórias dos participantes em formações rizomáticas, possibilitando fazer uma análise crítica do cruzamento dos apontamentos expressos nos diálogos. Esse método cartográfico com a concepção de rizoma foi desenvolvido por Deleuze & Guattari e Prado Filho (2013) revela:

> [...] modelo de análise e funcionamento característico da formação "árvore-raiz". O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações, remetendo à formação radicular da batata, da grama e da erva daninha. Ele não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições. Deve-se ainda ter em conta o aspecto subterrâneo de uma formação rizomática, que leva a um problema de visibilidade imediata dessa complexa e intrincada teia de relações. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 51)

Desta forma uma cartografia é um desenho de um mapa diagramático permitindo as conexões e cruzamento entre os temas. Entretanto, não descarta os assuntos unilaterais, constituídos sem interrelações. Contudo é possível também considerar as temáticas com características "subterrâneas", que aqui entende-se como as gêneses das situações que emergem gradativamente ao longo das trajetórias reveladas nas narrativas.

Em concordância, Picosque e Martins (2015) relatam que as características do pensamento risomático são: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura de

hierarquização, isto é, qualquer ponto pode ser conectado mesmo com elementos distintos, há unidade, mas há possibilidade de novos arranjamentos mesmo alternando as naturezas, e por fim, não há apenas uma única direção, as direções podem ser interrompidas em qualquer lugar e religada em outro segmento, formando novas conexões.

A palavra **mãe** explicita o propositor do contato e relação com a arte na infância, como rememorados pelos participantes:

> Quando eu tinha uns nove anos, minha **mãe** me colocou para aprender tocar teclado. E eu achava muito difícil, mas depois, acabei usando isso na minha vida. Hoje eu levo teclado para cima e pra baixo (Professor E1.)
>
> A relação inicial que eu tenho é lembrar da minha **mãe** cantando. E isso se transformou e reafirmou quando eu me transformei, pai (Professor E12).
>
> Minha **mãe** sempre gostou muito dessa parte de cultura, mas a parte mais de artesanato. Ela é nordestina, então ela sempre fez alguma coisa relacionado a crochê, a bordado, coisas que ela aprendeu com a avó dela e aí ela foi trazendo. Então, eu sempre vi minha mãe fazendo trabalhos manuais. E minha mãe sempre incentivou, sim, do jeitinho dela dentro dos limites, questão financeira também, ela sempre incentivou pra eu fazer sim (Professor E10i).
>
> Bem, eu venho de uma família maravilhosa, a minha **mãe**, ela foi cantora lírica, cantava em casamentos, em igrejas. Então, a minha casa sempre teve música, a gente apreciou sempre muita música (Professor E2).

Nos segmentos das narrativas acima nota-se sinais em comuns, a genitora como a provedora da experiência com a arte. Coutinho (2004, p. 145) relata que “carregamos vestígios comuns ao nosso meio, ao nosso contexto, à nossa época, mas a recepção e o acolhimento dessas vivências passam por filtros de forte teor afetivo e cognitivo que os singularizam”. Explicando melhor, as apropriações da arte na vida dos participantes tornaram significativas pois foram constituídas na dimensão do afeto, uma vez refletida foram rememoradas nas explanações das histórias pessoais, como expresso “professor E2 ” eu venho de uma família maravilhosa.

Quando professor E12 recorda de sua mãe cantando e relata o quanto isso o transformou quando se tornou pai, corrobora com pensamento de Maturana (2004, p. 43) ao afirmar que “nossas mães nos ensinam sem saber que o fazem, e aprendemos com elas, na inocência de um coexistir não-refletido, o emocionar de sua cultura; e o fazemos simplesmente convivendo”. Para o autor, o ser humano tem como característica central a prática da conversação, definido por ele como linguajear, que é uma organização de ações comportamentais em concordância, entrelaçado com o emocionar, desta maneira menciona:

> Por isso penso que, num sentido estrito, o humano surgiu quando nossos ancestrais começaram a viver no conversar como uma maneira cotidiana de vida que se conservou, geração após geração, pela aprendizagem dos filhos. (MATURANA, 2004, p. 31)

E ainda acrescenta que o que nos constituiu ser humano é a nossa capacidade de linguagem em suas diferentes organizações entrelaçadas com as emoções. Para ele, as emoções precedem à linguagem e são distintas disposições corporais e acontecem quando recebe uma ação ou gesto, gerando outra ação ou comportamento. E para compreender o que acontece na linguagem é preciso compreender a emoção implicada na ação (MATURANA. 2004).

Nesse fluxo de ideias sobre o linguajear entrelaçado pela emoção que move o ser humano nas relações com os filhos, fica evidente o processo transgeracional da experiência da arte proposta pela matriarca, promovendo uma continuidade do emocionar e novas coordenações de ações, neste caso com a arte.

Em relação ao verbo **brincar** e o substantivo **casa** foi exposto pelos participantes a forte relação com a vivência com a arte e as diferentes cenas do brincar no cotidiano da infância, desta forma os professores relatam:

> [..] eu me lembro muito bem na infância de **brincar** com modelagem de escultura de barro, **brincar** de imitar instrumentos musicais A minha cidade é uma concha acústica, então, a gente sempre escutava as bandas na época da festa junina, ou na época do carnaval. E aí, pegava a lata e queria imitar aquele som, então muita **brincadeira** de percussão (Professor E4).

> Eu sou do tempo que a gente **brincava** de pular corda tinha aquelas, desde **brincar** de foguinho, um homem bateu na minha porta. Meus pais, meu pai e minha mãe eles brincavam com a gente na **rua** com as outras crianças. Eu lembro que fazia a **brincadeira** de corda, **brincava** de cabo de guerra, lembrei daquelas brincadeiras da salada mista, só saladinha e da corda. A gente brincava muito de passar anel também minha mãe tinha aquelas cinco Marias que a gente brincava dentro de **casa** (Professor E13).

> [...] a gente morou um ano no México e assim, não tenho lembranças porque eu era muito pequenininha, mas eu tenho coisas assim, de bonecas, a gente **brincava** de bonecas, minha **mãe** fazia patwork muito lindo, esse que está aqui atrás foi ela quem fez. As ideias, o colorido, minha mãe colocava na parede pra gente poder **desenhar**, colar papel. Então, assim, eu acho que a arte sempre teve na minha vida, [...] (Professor E8).

> Era essa **brincadeira** mais lúdica, mas pra falar a verdade é aquela coisa de aprender a cuidar da **casa**, de boneca, aí eu tenho que tricô pra fazer uma blusa pra filha, aí eu tenho que aprender cozinhar pra cozinhar com o marido, aí eu tenho que fazer um corte de costura pra fazer uma roupinha pra filha, era mais essa (Professor E5).

As palavras **brincar** e **brincadeira** apresentaram-se de maneira recorrente nas narrativas dos professores, entretanto elas aparecem em diferentes situações do brincar na infância. Nos

estudos de Kishimoto (1995), a brincadeira é uma categoria promovida pela sociedade por meio da linguagem enquanto instrumento sociocultural.

Para a autora as brincadeiras têm vários tipos e cada uma com suas especificidades. Uma delas é o faz de conta, momento em que a criança está em situação de imaginação. observado na fala do professor E4 quando transformava as latas em instrumentos musicais imaginando tocar nas bandas da época.

Já a brincadeira expressa pelo professor E8 tem uma forte sentença de representação com elaboração de desenho exigindo a transformação das ideias em imagem. No caso do professor E5 ao costurar roupinhas para boneca e cuidar da casa, a brincadeira apresenta-se com a funcionalidade na preparação para a vida adulta, mencionado por Kishimoto (1995) como jogo não-jogo, muito comum em culturas indígenas onde a brincadeira tem objetivo de ensinar para a conquista da subsistência da comunidade.

Outro tipo de brincadeira de acordo com esta concepção trata-se dos jogos com sistema de regras, muito presente nas brincadeiras de rua, conforme relatado pelo professor E13" como pular corda com o canto salada saladinha, cabo de guerra e salada mista.

Ancorado no pensamento de Vygotsky (2008) a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento humano e são organizadas pelo ambiente cultural em que o sujeito está inserido, deste modo, como percebido nas narrativas dos participantes, muitas dessas brincadeiras aconteceram em casa e na rua, próximo a residência e muitas vezes com a presença do ente familiar.

Para Kishimoto (1995) a brincadeira que se expressa por meio da linguagem apresenta a imagem que o contexto social em que a criança está inserida atribui e assume diferentes significações, conforme valores e modo de vida, podendo alterar-se com o lugar e época. Os modos de vida familiares são cruciais para o desenvolvimento dos valores, isso foi notável nas expressões dos participantes.

> [...] eu pintava gesso, eu bordava se minha **avó** estivesse costurando, eu estava costurando, eu estava sempre fazendo alguma coisa nesse sentido de estar **desenhando** pintando **tocando** dançando (Professor E1).
> [...] a minha **mãe** é cabelereira, a minha mãe tem muitos talentos e percebo que a minha **avó** também tem, minha tia também tem, elas faziam crochê artesanato e toda essa gama de trabalho de fazer algo com as mãos que exige técnica e bom senso e cuidado (Professor E15).

Ao refletir sobre essas vivências, pode-se dizer que há um funcionamento análogo entre a brincadeira e a arte apesar de constituições distintas. O brincar e produção artística são ações imbricadas com imaginação. Ambas são linguagens e resultam em expressão, deste modo

Kishimoto (1995, p. 48) menciona “As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão, elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada tem a ver com a ordem do mundo”. Em relação a arte, ela também é linguagem, tem regras e são representações simbólicas do emocionar e das ideias, e é livre em sua essência promovendo novas significações.

Rememorar a infância é reavivar a criança e a imaginação do adulto, diante disso Kishimoto (1995) sob a luz do pensamento de Bachelard, relata que:

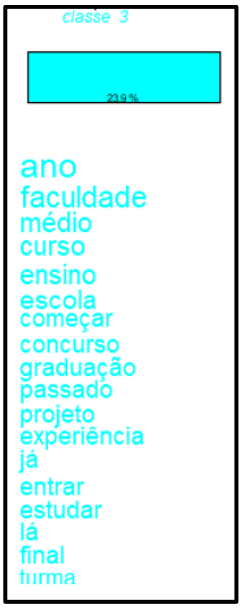
> Bachelard, em A Poética do Devaneio (1988, p. 93-137), nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. A poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam. (BACHELARD apud KISHIMOTO, 1994, p. 50)

Sendo assim, reviver a infância por meio do diálogo provoca a memória e a imaginação. Repensar as brincadeiras e as vivências com a arte na infância torna-se estímulo a suscitar as cenas de outrora, metamorfoseando novos sentidos, com novos olhares sobre a experiência vivida. E assim refletir sobre a relação primeira com a arte, com as distintas formas de viver a criação, os diferentes modos de linguagem, e os variados modos de representar, expressar e estar no mundo.

### 5.2 Formação Inicial

A classe 3 apresentada na figura 24, foi nomeada como **Formação Inicial** pois trata das narrativas com maiores predominâncias sobre os estudos de preparação para ingresso na vida profissional. Conforme expresso a seguir:

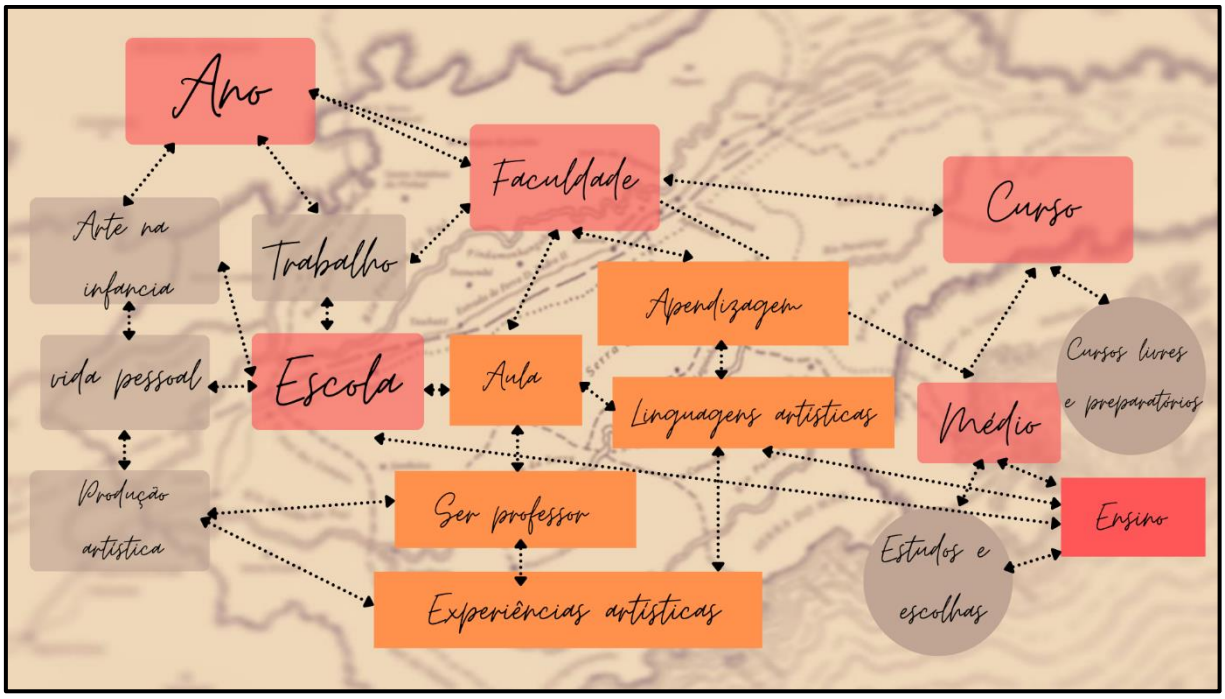
**Figura 26**: Classe 3




**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2021)

As palavras que têm maior frequência nesta classe são **ano** e **faculdade**, e seguidas das palavras **médio, curso, ensino e escola.** Ao analisar os discursos dos participantes oriundos dos vocábulos desta classe 3, foi possível verificar que o **ano** aparece como um marco temporal referente a muitos fatos significativos. A palavra **faculdade** desdobra-se em diferentes experiências vivenciadas na formação inicial. Ao observar os vocábulos **médio** e **curso**, percebe-se situações preparatórias para formação inicial. Já ao analisar as palavras **ensino** e **escola** é perceptível um imbricamento de situações e fatos que estão relacionados com os diferentes contextos escolar e as cenas alinhadas ao demais vocábulos desta classe, como pode ser observado na figura 27:

**Figura 27**: Cartografia Formação inicial




**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2021)

Para elaboração da cartografia da classe 3 apresentada na figura 26, escolheu-se como plano de fundo o mapa da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, por representar a territorialidade onde ocorre esta pesquisa e a maioria das trajetórias dos participantes. As palavras da classe 3 que aparecem em maior frequência são apresentadas na figura retangular em tonalidades da cor carmim, e estão dispostas na cartografia em diferentes posições ligando as formas retangulares e circulares nas cores laranja e marrom, nas quais estão expressas as temáticas que foram observadas com maior intensidade nos discursos dos professores e indicados pelas palavras da classe em análise.

É possível perceber a interrelação entre os temas em momentos similares e distintos. E assuntos em destaque desvinculados dos demais. Ao se tratar do vocábulo **ano** pode-se observar o momento da infância de contato com a arte, o ano que ocorreu um algo marcante relacionado ao contexto escolar, o ano em que vivenciou situações significativas durante a faculdade, o ano da produção de uma criação artística.

> E um pouco de música quando eu era pequena. Então, assim, acho que eu devia ter uns doze, no máximo uns doze **anos** a gente tinha aula, toquei flauta. (Professor E1)
>
> [...] só no primeiro **ano** do ensino médio e eu fiquei encantado porque eu cheguei na escola tinha um ateliê enorme com um monte de tinta tinha papel para gente pintar tinha pincéis era um verdadeiro ateliê. (Professor E4)

> [...] só **faculdade** de arte mesmo que propõe que tem essa integração dos veteranos com os bichos a gente ali misturado com que o pessoal do segundo **ano** com o pessoal do terceiro não tinha essa separação achei fabuloso. (Professor E13)
>
> [...] eu acho que isso foi muito importante pra mim e que há cinco **anos** atrás eu participei da criação de uma, de uma coreografia que a gente se inspirou na obra do Victor Hugo. (Professor E9)

Ou seja, a palavra ano expressa pelo professor E1 registra a idade na qual teve o contato com uma experiência artista. Já para o professor E4 o segundo ano do ensino médio marca o período letivo dos estudos com a arte no contexto escolar. O participante E13 revela a importância da ação promovida pela faculdade em unidade com os alunos dos diferentes anos e o participante E9 ao expressar sobre o ano indica o tempo cronológico da ação criativa.

Muito embora os temas apresentados com maior ênfase estão conectados com a relação com a arte na infância e as vivências do contexto escolar, percebe-se o imbricamento dos assuntos da palavra **ano** com as temáticas do vocábulo **faculdade**, e na sequência os vocábulos **médio, curso** e **ensino**. Já a palavra **escola** é observável com frequência nessa classe e como um grande tema da palavra **ano**.

> [...] eu comecei a dar aula com 17 **anos** eu acho então acho que foi um **ano** e meio de **curso** depois eu já comecei a dar aula antes de entrar na **faculdade,** dar aula de pintura. (Professor E10i)
>
> Diante das condições financeiras dos meus pais, problema que eu pedi, já no segundo **ano** do ensino **médio** pra pagar, fazer o Enem, eu fiz, [...] (Professor E14)
>
> [...] a gente morava no subúrbio de Pindamonhangaba naquele bairro a vida inteira, 10 **anos** estudando na mesma **escola,** então eu saia de lá pra São Paulo em Osasco ia pra casa do meu avô no interior de São Paulo. (Professor E15)
>
> [...] foram 2 **anos** tentando **faculdade** de moda na época e eu tentei federal porque não tinha muitos cursos de moda hoje tudo muito abrangente ainda mais próximo a minha cidade. (Professor E5)
>
> [...] então eu passei uns bons **anos** assim com essas condições superbacanas. Eu comecei numa **escola** na Zona Norte lá, chama Projeto Vida, mas aí tive várias **escolas** grandes e de gente rica. (Professor E3)

Os participantes dessa pesquisa foram convidados a discorrer sobre a sua relação pessoal com a arte na infância, sobre os estudos na graduação e as experiências que alavancaram a vida profissional. Como observado, a palavra **ano** foi a que teve destaque nas narrativas, apresentando-se muitas vezes como um marco temporal. Ancorado no pensamento de Kohan (2018, p. 299), todos têm vivências no tempo e todos estão dentro do tempo. Vivemos no tempo e existem muitas formas de se relacionar com o ele. A maneira como nos relacionamos com o

tempo afeta a maneira como nos relacionamos com a vida, com o mundo e com nós mesmos. Para o autor nós pensamos a infância como pensamos o tempo e vivemos a experiência na relação com o tempo.

Sobre essa ótica, a experiência é apresentada como um movimento, ou seja, a experiência é como um deslocamento, um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar" (KOHAN, 2018, p. 299). Nesse sentido, o autor expressa o pensar a infância relacionados à experiência e ao tempo. A experiência apresenta o "per" no meio da palavra e trata-se do percurso, do movimento e do deslocamento. Deste modo os professores estavam não no lugar físico, mas no movimento do pensar em relação com o tempo, a infância e as experiências imbricadas nele.

Para Kohan (2018) existem três palavras para expressar tempo, a palavra *khrónos*, que significa o tempo em movimento, que é a organização do tempo, como a organização do tempo escolar, a organização dos anos de vida, a organização dos projetos. Todos estamos nessa organização do cronos, como percebido nas narrativas dos participantes.

Há também um outro tempo chamado *Kairós*, que para o autor é o tempo da oportunidade, ou seja, o tempo da qualidade. Pode-se dizer que se refere às situações que podem ser vividas naquele momento, como relatado pelo professor E13 sobre a integração dos veteranos com os "bichos", só naquela faculdade de arte foi vivenciada desta forma.

E a terceira palavra relacionada ao tempo refere-se a palavra *aión*, que representa o tempo da experiência que dura, o tempo que parece que foi somente um instante. Como expresso pelo professor E11:

> Quando eu ia pra **faculdade**, por mais que eu estivesse trabalhando, trabalhando o dia todo, quando eu chegava lá, eu não estava cansada de estar lá. Eu tinha muita alegria de estar lá, era muito bom, os professores eram maravilhosos. (Professor E11)

O sentimento de alegria relatado pela participante representa o tempo aión, o tempo da experiência, onde o cansaço físico não é predominante no momento, mas a alegria, porque era muito bom.

Por fim, nesta cartografia, independente da forma, o tempo está presente rizomaticamente na experiência, sendo o tempo cronos, o tempo da organização dos anos, dos planos, dos fatos. O tempo kairós, o tempo que desponta a qualidade das cenas vividas ou o tempo aión o tempo da experiência que dura e que fica, conectando as experiências com a arte na infância, a preparação para entrada na faculdade e as experiências dos estudos na graduação inicial.

### 5.3 Contexto Escolar e Processos Educativos e Artísticos

A figura 28 apresenta duas classes: classe 1 nomeada como **Contexto Escolar** e a classe 2 nomeada como **Processos Educativos e Artísticos,** que aborda as narrativas com predominâncias sobre as questões escolares como: os processos no ensino, relação aluno e professor, dificuldades, gestão e os processos artísticos pessoal. Conforme expresso a seguir:

**Figura 28**: Contexto escolar e Processos educativos e artísticos




**Fonte:** Dados do IRaMuTeQ (2021)

As palavras que têm maior frequência na classe 1 são: **não, falar, saber, aluno, assim, porque, entender, querer, achar, sala** e **aula**. E as palavras com maior predominância da classe 2 são: **processo, dificuldade, importante, perceber, humano, gestão** e **relacionar**.

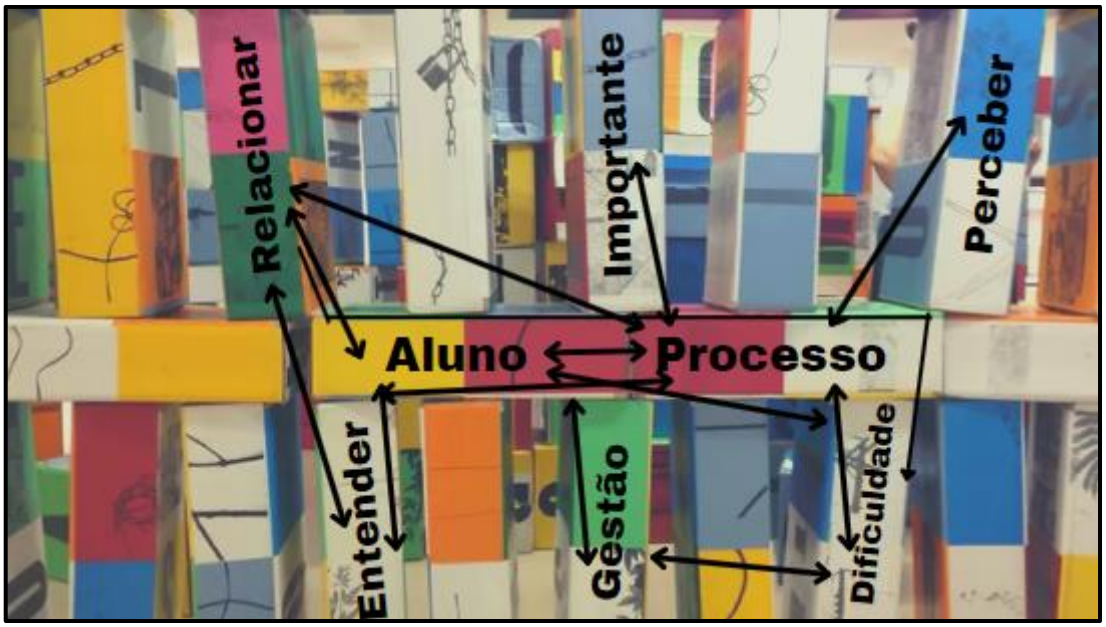
Os vocábulos **não, falar, porque, saber** e **coisa** aparecem como uma explicação de um fato ou situações pessoais ou em âmbito escolar. Como apresentado nas expressões dos professores E7, E12, E6, E3 eE14.

> [...] essa semana eu fiz uma atividade com os alunos na escola e me reportei a essa ideia da minha infância de arte, que pra mim aquilo eu **não** tinha esse nome, eu **falava** ah estou fazendo arte, eu **não sabia** (Professor E7).

> **[...] não** adianta nada, a gente só mudou em vez de escrever no quadro negro a gente usa um projetor, mas o modelo de aula é o mesmo, **não** importa nada a gente ostentar uma educação 5.0(Professor E12).
>
> [...] você tem um dom pra arte. Eu comecei a pensar pessoal a alfabetização **não** é muito minha praia **não**, mas é a arte, eu gosto de trabalhar com arte, eu comecei a pesquisar mais sobre área (Professor E6).
>
> [...]como é que isso aqui pode ser valorizado se aqui eu tenho duas aulas é o que a gente tem duas **porque** eu já trabalhei em escola que tinha uma só 50 minutos por semana (Professor E3).
>
> [...] mas uma **coisa** que gostava muito sempre de papéis, lembro que eu tive coleções de folhas (Professor E14).

Desta forma, os discursos dos professores são costurados por esses vocábulos nos diferentes assuntos expostos. Sendo assim, optou-se por analisar as demais palavras das classes, pois verificou-se conexões importantes dos demais vocábulos. Como pode ser observado na cartografia na figura 29.

**Figura 29** – Cartografia Contexto escolar e Processos educativos e artísticos.




**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IRaMuTeQ (2021)

Para elaboração da cartografia das classes 1 e 2 apresentada na figura 29, escolheu-se como plano de fundo a fotografia 52/65 da obra Encaixe, que é intervenção artística do Coletivo Tralha. Nesta intervenção, o artista realiza a mediação provocando o público a se envolver na criação e na transformação, no fazer e desfazer. A imagem da obra revela uma arquitetura elaborada pelo público que aceitou o convite para vivenciar a experiência artística. As caixas

expostas na imagem são compostas por imagens e palavras que os envolvidos organizaram com liberdade conforme a própria imaginação.

A proposta intervenção é adequada como referência para essa análise pois muito se aproxima com a realidade escolar e aos processos educativos e artísticos, no qual o fazer, o desfazer e as transformações são intrínsecas ao desenvolvimento docente profissional, e especial este trabalho existe por conta da interação e o aceite na partilha de experiências e reflexão sobre elas.

As palavras da classe 1 e 2, **aluno** e **processo** são apresentados no centro da imagem lado a lado. As palavras: **entender, gestão** e **dificuldade** estão postas nas caixas que estruturam a forma. Nas caixas que estão na parte superior da imagem pode-se observar os vocábulos: **relacionar, importante** e **receber**. As setas demonstram as conexões dos temas revelados em predominância lexical.

Em relação às palavras: **aluno** e **processo** são ancoradas em narrativas referentes ao contexto escolar, relacionados aos saberes da prática docente conforme apresentados a seguir.

> então você vê que cada **aluno** é diferente, você não pode nem falar cada sala é diferente, cada **aluno** mesmo é diferente do outro (Professor E11).
>
> [...] mostrei a materialidade, o **processo** de criação, como ela pintava, tudo, mostrei a aquarela, de 10 **alunos**, 2 pintaram. Porque ela é livre, eu vou fazer o que eu quero, é o que eu tô sentindo no momento, eu quero fazer uma árvore, professora, né? Eu quero representar, eu quero fazer outra coisa, aí tá bom, pode fazer, **entendeu**? É o que você tá sentindo, é o que você tá pode fazer e entendeu? (Professor E5).
>
> [...] eles é que são a escola, então tem que valorizar essas crianças, esses **alunos** e pra mim isso é um exercício de crescimento humano, de autoconhecimento. Que eu falei, então sempre nesse **processo** de autoconhecimento (Professor E7).
>
> Mas vai sujar, não tem como não sujar. Ah, o **aluno** já estava passando pano, falando não, mas a gente tem que **entender** também qual que é o **processo** cognitivo que eu estava, qual que é o desenvolvimento cognitivo que ele está (E12).

As falas dos docentes demonstram o percurso de aprendizagem profissional vivenciados no trabalho educativo. De acordo com a concepção de Schulman (2014), os professores precisam ser capazes de aprender com suas experiências, ou seja, ser reflexivo e com disposição para entender, respeitar e acreditar, sendo possível verificar essa capacidade no discurso do professor E11. Já o professor E5 apresenta o conhecimento do conteúdo pedagógico e do conhecimento do aluno, como expresso por Marcelo (1997). O professor E7 entende a compressão sobre o outro como autoconhecimento, diante disso, Nóvoa (2017) sublinha que, ser professor é lidar com o conhecimento em circunstâncias de relação humana.

A expressão do Victor Valentin sobre o processo cognitivo do aluno, revela a compreensão que se tem sobre a importância de conhecer as fases do desenvolvimento do aluno, marcado no vocábulo **entender**. Desta maneira, percebe-se o imbricamento da palavra **entender, aluno** e **processo**.

Sobre o vocábulo **entender** em conexão com a palavra **aluno**, é possível observar revelações sobre como os professores aprendem com os pares e a busca por conhecimento profissional para que possam compreender melhor os educandos.

> Uma professora falou pra mim [...] você tem muita vontade está faltando pra você **entender** que tem uma parte pedagógica e eu não conhecia ela me explicou assim tão simples que eu uso até hoje de que o **aluno** precisa ter uma rotina (Professor E1).
>
> [...] **entender** melhor meus **alunos** eu fui fazer pedagogia, não satisfeita eu fiz psicopedagogia, também pra entender esse mundo da inclusão pra gente e não fazer exclusão (Professor E11 ).

O professor E1 quando revela que aprendeu com uma colega de profissão sobre rotina, e confirma o pensamento de Marcelo (2009), na qual o conhecimento profissional docente é construído coletivamente, uns com os outros e por meio da experiência.

Para compreender melhor os seus alunos, o professor E11 busca pelo conhecimento por meio de formação acadêmica demonstrando, assim, disposição pessoal em aprender construindo sua posição profissional, de acordo com Nóvoa (2017, p.1122) aprender a ser professor exige interesse e contato regular com a ciência, com a literatura e com a arte.

Ainda no intento de compreender os processos de criação, ensino e aprendizagem dos docentes, o vocábulo **perceber** traz elementos importantes para interpretação, demonstrando a sensibilidade dos professores sobre as experiências e avanços dos estudantes, a reflexão sobre a prática pedagógica, conforme registra os professores E7, E9 e E1.

> [...] os alunos vestiram o figurino saiam correndo pela escola eu não sabia o que fazer com os alunos eles voltava pra sala depois eu **percebi** que eles queriam mais é se liberar mesmo ali naquele espaço e disse também que eu não briguei com eles tudo e consegui lidar melhor com eles (Professor E7).
>
> [...] ele era um aluno pra mim muito importante porque o Nathan era um aluno de recuperação intensiva, um aluno que tinha muita dificuldade na escola, então ele **perceber** esta habilidade dele pra ele foi muito importante (Professor E9).
>
> Se eu estiver fazendo teatro, eles estão brincando, eu vou brincar também. Assim faço isso porque só se colocar ali como a pessoa que avalia, é ruim. Então, eu já **percebi** que se eu estou misturada no **processo** de criação, eles ganham confiança e a coisa flui melhor (Professor E1).

Quando expressos os assuntos sobre **processo artístico** e **aluno**, foram frisadas as seguintes narrativas sobre o processo criativo do professor realizados com aluno, sobre as proposições didáticas oferecidas nos processos de ensino de Arte e a relação do percurso criativo pessoal do professor com as práticas educativas.

> [...] cheguei a produzir uma obra com meus **alunos** com a participação dos meus **alunos** numa experiência de um **processo** formativo em 2018 que foi pra pensar na questão do professor artista quem é esse professor (Professor E14).
>
> Daí você apresentou os seus **processos** e fez alguma atividade em relação a eles, com os **alunos**, os alunos produziram. [...] eu deixei pra eles criarem livremente, eu mostrei, eu gosto de criar animais. Eu gosto muito de desenhar animais pets (Professor E6).
>
> Então, meu **processo** criativo tá ligado as cores, como assim eu procuro técnicas novas pra poder brincar com as cores de uma forma diferente. Trabalhar isso com os **alunos**. [...] Eu mostro técnicas pra eles e vejo uma forma de trabalhar com todas as salas (Professor E8).

Ao analisar os discursos dos professores relacionados ao **processo** foi possível observar a conexão com o vocábulo **importante**, deste modo foi frisado a importância dos processos artísticos e a necessidade de criação do docente como inventor de novos sentidos e possibilidades.

> Assim o olhar para o produto é um olhar muito empobrecedor. Diminui tudo, tira a riqueza da coisa, eu acho que a gente perde muito nisso. Então acho que o que tem de **importante** pra mim no **processo** artístico é o processo (Professor E3).
>
> [...] eu entendi que o resultado não é tão **importante** quanto é o **processo** (Professor 1 ).
>
> Agora, quando você não tem esses **processos**, quando você não tem ar, esse alimento pra alma, você vai ficando cada vez mais tristonha, cada vez mais suscetível a esse tempo perdido, parece que cada vez mais você arruma coisa pra perder tempo. [...] Às vezes, eu tô falando assim, nem precisaria ser uma arte pra ser exposta, mas esse **processo** de criação, ele é muito **importante (**Professor E5**)**.
>
> O **processo** criativo do professor. A criação dos professores, isso é muito **importante**. Para a gente continuar dando uma aula de qualidade. Eu acho que quando a gente para no tempo, a gente não cria, a gente fica, tudo fica mais difícil (Professor E9).
>
> Produzir arte é produzir novas possibilidades. Diante disso, o **processo** é muito necessário. Muito **importante** e necessário. Fazer arte, produzir arte, vivenciar um **processo** de produção de um produto artístico, reinventar mundos, reinventar sentidos, [...] (Professor E4 ).

Ao refletir sobre os discursos dos participantes oriundos da palavra **relacionar**, identificou-se os assuntos pertinentes ao olhar educativo e a relação pessoal com a arte e com a política.

> [...] eu via a forma como ele se **relacionava** com os outros amigos assim na escola passaram a enxergar o Nathan de uma outra forma (Professor E9 ).
>
> [...] todas minhas aulas a gente ouve a apreciação sonora, quase o tempo integral da aula, enquanto eles registram algum texto, sempre tocando música **relacionada** ao que a gente vai estudar (Professor E12).
>
> As minhas experiências intensas elas estão todas, com um olhar artístico sobre as minhas referências, também são todas de matriz artística, as coisas que me marcam como pessoa eu consigo enxergar a arte mais nelas. Isso faz com que eu seja o tipo específico de pessoa, que aí vou me **relacionar** com a arte. De uma forma mais íntima. Então, eu tenho muita intimidade com as linguagens artísticas, digamos, não me assustam. Eu gosto delas, importante que elas estejam junto comigo (Professor E15).
>
> No sentido pessoal, eu me **relacionar** com outra pessoa e no sentido do **relacionar** com a política, então acho que é essencial pra mim, na minha opinião (Professor E13).

Durante as falas dos professores ficou latente as **dificuldades** vivenciadas no meio escolar, dentre elas, a dificuldade com relação ao espaço físico, tempo das aulas, engessamento da estrutura curricular, dificuldades com o sistema e gestão, a falta de respeito e valorização de toda comunidade educativa com a arte, pouca disposição dos demais colegas para proposições interdisciplinares e a baixa remuneração salarial, como registrados nas narrativas:

> Então pra mim é uma **dificuldade** dessa questão do tempo. De trabalhar na escola, que as aulas de arte elas são menos que a as outras disciplinas consideradas sérias e então nós já temos essa **dificuldade** e tem outras **dificuldades** também. Que é a questão do espaço para o ensino de Arte [...] outra questão de **dificuldade** do ensino de Arte é a estrutura que ela é muito engessada, a estrutura curricular (Professor E7 ).
>
> [...] eu sentia muito no início era as vezes a **dificuldade** da gente ganhar o respeito isso eu briguei muito porque a gente ouvia muita piada (Professor E10 ).
>
> [...] e ser professor a **dificuldade** é isso, porque demanda muito de você de como lidar com muitas pessoas, isso a gente poderia ser melhor remunerado (Professor E15).
>
> Eu não sinto **dificuldade** e eu acho até que é um baita caminho pra área em fazer integrações, em fazer as interdisciplinaridades. Eu acho que é onde eu mais me divirto, assim. Agora, onde eu sinto **dificuldade** é na abertura dos professores para que isso aconteça (Professor E3).
>
> Mas são muitas **dificuldades**. São de que os próprios **alunos**, os colegas professores, a **gestão** da escola e os pais entendam a **importância** dessa área do conhecimento (Professor E4 ).

No discurso do professor E4, foi apresentado a dificuldade com a **gestão** em relação ao ensino de Arte e a importância que os alunos e os pais compreendam essa área de conhecimento, nesse caso, é perceptível as palavras com maior frequência **dificuldade, alunos, importância** e **gestão** em direção a desvalorização do ensino de Arte, não somente por parte dos alunos e familiares e também os docentes da educação.

Ainda referente aos profissionais da educação, o vocábulo **gestão** surge dos discursos relacionados com dificuldades em trabalhar com gestão, políticas públicas, privatização, condições de trabalho e também sobre a gestão pedagógica a favor do aluno.

> [...] lidar com os professores, lidar com a **gestão**. Que a gente não é decorador. Essa eu venci, também. Eu já falei, mural eu faço de vez em quando, mas o meu mural, não mural da escola (Professor E1).

> Na verdade, o que se tenta fazer é a terceirização do pensamento do funcionamento público. A própria ideia de chefia, deixa o servidor público, cada um tem a sua força ele tá lá, ele não é o presidente da cidade, ele não é o dono da cidade, nem o seu, ele é o **gestor** público, que foi eleito pra tá lá e ele tem um trabalho a ser cumprido, mesma coisa, os **gestores** de cada escola, então ninguém é chefe de ninguém, mas isso é um discurso que é colocado dentro das escolas, essa, hierarquia acentuada cada vez mais, assim como é o funcionamento privado [...] Então, esse pensamento que está criando dentro da educação pública, dentro da **gestão** pública como um todo, é uma privatização da **gestão** desse sentido, da cultura (Professor E12 ).

> A mediação do saber sensível, pensar nessa proposta, que reconhece o **aluno** e não se perder. Pensar essa **gestão**, a favor do aluno (Professor E14 ).

Ao analisar as narrativas dos professores participantes da entrevista, foi possível registrar muitas dificuldades que imperam no campo educativo e comprometem a performance docente, como destacado a relação com os pares, com a gestão da escola, com a estrutura curricular engessada, com o tempo que é destinado para as aulas de arte, a desvalorização da sociedade com o componente arte e os baixos salários.

Nesse sentido, os relatos sobre as dificuldades enfrentadas na escola confirmam os estudos de Gatti (2019), pois além de todos os desafios pedagógicos, os professores lidam com fatores que podem ser problemáticos, que atrapalham o exercício da profissão docente. Explica Gatti que o trabalho do professor é uma atividade complexa, "realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas" (GATTI, 2019, p. 41).

Além dos desafios da carreira docente, conforme descrito por Gatti (2019), os professores expressam as dificuldades de ordem política, ou seja, o enfraquecimento do papel do ensino público, entregue a uma gestão de ordem empresarial, implementando uma cultura de hierarquização das funções, com o tom da desvalorização da arte nos processos de ensino, sendo necessário mudanças, com a instauração de políticas democráticas com espírito de cooperação, desconstruindo o pensamento hierárquico.

A experiência exposta é reflexo dos valores da política neoliberal implementado na educação escolar, sendo um ideal com aproximação de aspectos empresariais. Nessa lógica, de

acordo com Almeida (2019, p.11), a "racionalidade neoliberal sufocam outras perspectivas formativas, sobretudo, aquelas vinculadas às humanidades e às artes." O autor ainda acrescenta:

> A escola como ambiente formativo torna-se no mundo globalizado a própria empresa, não somente pela sua organização, mas pela condição de formação da consciência dos indivíduos. A sociedade cognitiva neoliberal, ao propor a formação do eu-empresa produz uma nova ética empresarial que passa a orientar os comportamentos sociais (ALMEIDA. 2019, p.13).

A escola como empresa segue a lógica do mercado, e as questões como o tempo de trabalho e currículo sob a ótica das competências, organização de pessoas e a cultura de desvalorização dos profissionais afinam com a racionalidade do novo capitalismo, tendo o foco no indivíduo e nas competências pessoais. De acordo com essa ordem, a responsabilidade do sucesso e do fracasso centra-se no indivíduo, e desconsidera os aspectos ligados ao valor da vida, a preocupação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

### 5.4 As vibrações da arte na vida de professores

Durante as entrevistas foi proposto aos participantes uma produção para representar a experiência com a arte que os marcou, em uma das linguagens artísticas, assim revelar os afetos da relação com arte. Conforme o pensar de Larrosa (2016) a criação e a experiência estética possibilitam dizer algo que só é possível através dela, por isso a liberdade na escolha da produção. O autor acrescenta que a experiência é algo que faz pensar e vibrar, algo que luta pela expressão e atravessa o tempo e espaço.

E pela busca dessas vibrações o professor foi convidado a criar por meio da modalidade no qual tem afinidade ou domínio técnico. Dos 15 participantes, 11 professores produziram desenhos, 1 professor elaborou um acróstico, 2 professores optaram por se expressarem por música tocando um instrumento e 1 professor cantou sua ladainha. Após a criação, os professores foram estimulados a falar sobre as criações, e nesse aspecto Larrosa (2016, p. 16) sublinha "as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com o nosso pensamento, mas com as palavras [...], mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece".

Sendo assim, pretendeu-se contemplar no processo de análise das respostas dos professores somados às produções artísticas realizadas por eles. As imagens das produções foram recortadas das gravações e algumas enviadas pelo aplicativo de conversa *WhatsApp.*

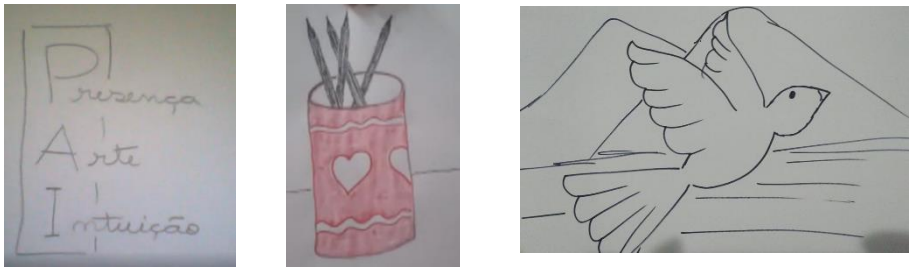
De acordo com os estudos de Medina Filho (2013, p. 264), "a imagem estabelece uma infinidade de possibilidades de significados", entretanto salienta que o texto verbal também é

possível atribuir infinitos significados, devido às diversas ambiguidades de signos e a capacidade criativa do ser humano. O autor ancorado na perspectiva de Jung (1992) revela que os "pensamentos e emoções caminham juntos, mas são as emoções que dão o tom, são as cores dos pensamentos e a imagem é a chave desta compreensão" (MEDINA FILHO, 2013, p. 265).

As representações artísticas construídas pelos professores apresentam as experiências que os afetaram durante sua história com a arte, e apontaram diferentes estratos. Alguns professores retrataram a experiência com arte na qual havia uma ligação afetiva direta com a pessoa ou local onde foram nutridos de arte. Outros professores preferiram representar a relação com a arte e educação e houve aqueles que optaram por desenhar sua obra revelando situações marcantes da sua produção artística.

A figura 30 demonstra imagens que expressam o contato com a arte estimulado na infância pelos pais.

**Figura 30**: Representação visual da experiência marcante com a arte




**Fonte:** Elaborado pelos professores participantes da entrevista

A figura 30 mostra 3 imagens, referente a expressão dos professores sobre a produção artística que está relacionada a fonte de nutrição e contato com a arte. O acróstico foi construído pelo professor E2, e ressalta a sua preferência em trabalhar com palavras, e salienta que apesar de sua mãe ter sido cantora lírica, foi o seu pai que proporcionava as vivências com a arte.

> [...] Eu fiz um acróstico justamente porque meu pai gostava de fazer acróstico, me remeteu a ele. Então, ele nos levava pra todos os lugares e incentivava muito essa percepção nossa. Na realidade, é a presença dele que me marca muito (Professor E2).

A imagem central da figura 30, contém um porta lápis, apresentado pelo professor E8 e registra um trabalho realizado nos primeiros anos escolares com objetivo de presentear o seu pai na data comemorativa do dia dos pais. O participante relata que o seu pai foi muito

importante na sua formação e até os dias atuais ainda guarda o seu presente. Já a imagem do pássaro é a representação de como o professor E11 iniciou sua experiência com a arte intuitivamente. E sublinha que quando muito pequeno o seu pai faleceu e deixou muitos livros antigos, dentre os eles havia um especial sob o título O pássaro azul. Movido pela ausência e imaginação sobre como seria conviver com o pai, começou a desenhar nutrido por esta e outras histórias do acervo.

De acordo com Dewey (2010, p. 162), “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores. O autor ainda revela que expressamos espontaneamente no momento presente os valores incorporados à nossa personalidade, conforme o relato apresentado pelo professor E2.

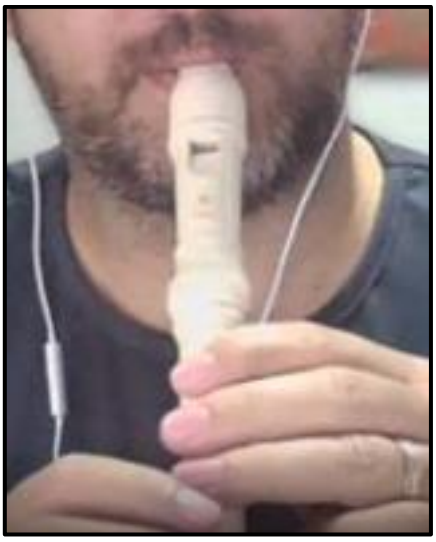
As figuras 31 e 32 são fotografias extraídas das gravações dos encontros online para realização das entrevistas e apresentam a escolha da linguagem da música como forma de expressão da proposta.

**Figura 31**: Representação da experiência mais marcante com a arte por meio da música



**Fonte:** Foto da autora

**Figura 32**: Representação da experiência mais marcante com a arte por meio da música



**Fonte:** Foto da autora

Em relação às expressões dos professores apresentadas nas figuras 31 e 32, são registros da produção artística pessoal por meio da linguagem musical, estas expressões também estão relacionadas com a questão afetiva sobre quem os nutriu e o local onde receberam forte influência, apresentando o fator do encantamento em conseguir produzir um ritmo ou uma melodia.

A Figura 31 é uma foto da mão do professor E13 segurando o instrumento derbak utilizado para tocar o ritmo bolero aprendido com o pai durante a infância. O professor explica o quanto foi encantador aprender a tocar o sintetizador e bem como as etapas de aprendizagem, sendo elas: prestar atenção, imitar o ritmo ouvido e depois realizar sozinho. O professor E13 ressalta o estranhamento sentido ao tocar o ritmo bolero em um instrumento com originalidade árabe, entretanto fez essa opção por não dispor de um sintetizador no momento da entrevista.

Já a figura 32 mostra o professor E4 tocando o instrumento flauta doce e a música Asa Branca dos compositores Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira e verbaliza o momento quando conseguiu produzir uma melodia no instrumento.

> [...] me tocou muito, foi quando eu consegui tocar um instrumento, porque eu já fazia isso com percussão. Isso era muito natural, qualquer menino lá pegava uma lata, uma coisa e saia batendo, é muito tranquilo isso, mas pegar um instrumento como a flauta, por exemplo, e não usar aquilo como apito. [...] Entender que aquilo ali tem uma partitura. Uma coisa escrita e que isso é transformado em um som estético. Que a gente vai chamar de música, isso para mim foi muito marcante (professor E4).

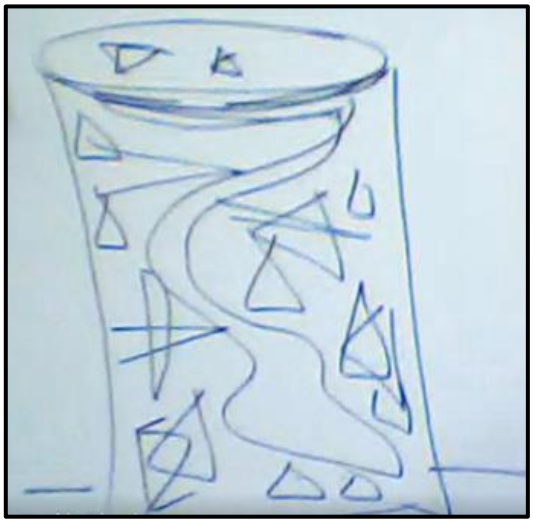
Outro ponto em destaque da escolha do professor E4, foi a escolha da música, pois está atrelada a sua relação com a sua terra natal e a importância dessa obra para o povo do seu estado de origem.

> Vou tocar uma música que parece lugar comum, mas aqui ela é muito significativa pra mim. Por todo histórico. Pelo que ela representa para os nordestinos, mas também pra mim, que tenho essa vida de retirante, e na época foi uma das primeiras músicas que eu consegui tocar (Professor E4).

Diante dessa questão apontada pelo professor E4, Medina Filho (2013) expressa que é na subjetividade humana composta por razão e emoção e nos processos linguísticos que nos possibilita compreender a dimensão afetiva, expressa de forma individualizada das representações sociais.

Alguns professores realizaram o registro visual de obras criadas por eles que foram marcantes na sua história. Sendo possível observar um exemplo na figura 33.

**Figura 33:** Representação de obra pessoal do professor.



**Fonte:** Elaborado pelo professor participante da entrevista

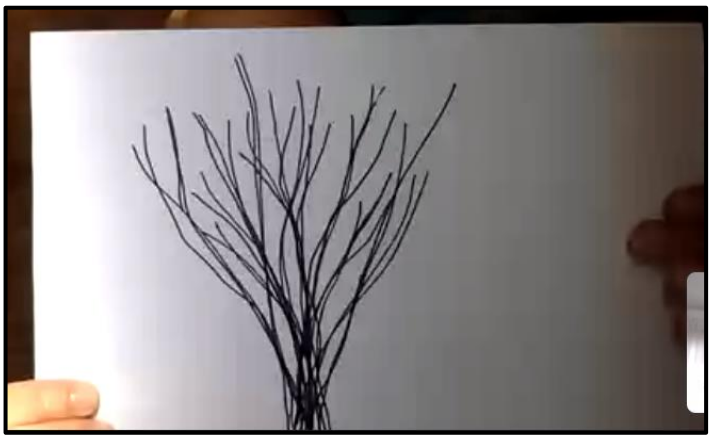
A figura 33 apresenta o desenho representativo de uma obra contemporânea sem título criada pelo professor E5 em um curso de pós-graduação sobre criatividade. A imagem mostra um cilindro com formas e traços. O professor salienta que este trabalho era frasco de vidro, com vários pedaços de vidros e tecidos vermelho no seu interior e como era uma atividade do curso precisava explicar a sua criação. Sendo assim relatou:

> [...] eu passei num concurso longe e eu vou ter que ir embora, isso tá quebrando a minha vida, ainda tá quebrado como se fosse esse frasco vidro quebrado aqui, eu estou sangrando por dentro, porque eu vou ter que abandonar minha família, vou ter que quebrar um monte de vínculos, um monte de laços que eu tenho com pessoas (Professor E5).

A experiência de criação do professor E5 confirma com o pensamento de Silva (2002) quando afirma que a arte contemporânea reflete os principais problemas e dilemas da atualidade e são retrabalhados de um modo criativo. E assim é possível perceber a importância da criação em arte para além dos trabalhos pedagógicos, para suportar as dores, o enfrentamento do novo, as perdas e as dificuldades do cotidiano.

A figura 34 mostra o desenho elaborado pelo professor E3 no qual fez a opção de expor o que o trabalho com a arte e com a educação trouxe e o tornou.

**Figura 34:** Representação da vivência com a arte e educação



**Fonte:** Elaborado pelo professor participante da entrevista

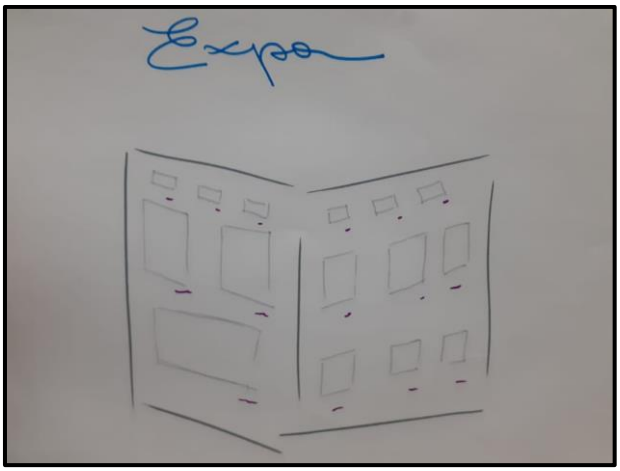
O professor E3 elaborou um desenho que representa processos e tem a prática de desenhá-los a muito tempo. São árvores que não são árvores, são linhas e para ele são caminhos e já foram veias. Traz a ideia de continuidade, entretanto vai se dividindo, mas é uma só, e no final todas estão juntas. Para o professor o trabalho com arte e com a sala de aula está conectado e frisou:

> Eu acho que onde esse trabalho com arte me trouxe mais crescimento pessoal, é na tranquilidade de poder me mostrar, me mostrar parcialmente, me mostrar sem estar pronto. Me mostrar o processo e me sentir sendo visto pelo que eu sou mesmo e não por algo construído, por algo elaborado, por algo preparado, maquiado, planejado. Eu acho que a educação veio trazer isso para mim. No começo tinha muito uma coisa de tentar ter tudo sobre controle, e depois com o tempo eu percebi que era bom não ter controle sobre tudo (Professor E3).

Dessa forma é possível afirmar o pensamento de Siqueira (2009) quando diz que a aprendizagem em arte é permanentemente criação inacabada, não se esgota e nesse processo o artista redescobre a si e o mundo. Na relação da arte e educação Larrosa (2016) salienta que ambas têm algo em comum, a experiência/sentido, sendo algo que se deseja em continuidade e faz com que a vida esteja viva.

Sobre a ótica da experiência ancorado nos cantos de Larrosa (2016), a experiência atiça muitas emoções, e alguns professores desenharam momentos especiais, como participação em exposições, sendo possível observar na figura 35.

**Figura 35:** Representação de um momento marcante




**Fonte:** Elaborado pelo professor participante da entrevista

A figura 35 é o desenho do professor E14 e representa a experiência em expor e organizar os seus trabalhos de pintura em uma exposição em um grande espaço da cidade, em um evento promovido pela rede municipal de educação. Essa exposição aconteceu quando realizava aulas de pintura em um projeto proposto no contraturno pela escola, no período em que estudava no ensino fundamental. O professor salientou a sua participação na organização da exposição juntamente com a professora, dias antes do evento, ressaltando a sensação do encantamento diante do espaço, das demais obras que seriam expostas e sinalizou que as suas obras estavam retratadas no desenho na fileira superior.

Com essa oportunidade aprendeu, segundo ele, o que seria o trabalho de pré-produção de um evento desse caráter, sendo essa a sua primeira exposição. Com o relato deste professor, entende-se como é crucial o papel da escola em promover aprendizagens em arte para além da sala de aula. Pois oportuniza acesso a saberes singulares nos quais alunos de escolas públicas têm mais dificuldades em vivenciar devido à questões econômicas. De acordo com Pires (2021, p. 150) “A falta de compreensão dessas singularidades gera abismos ainda maiores entre a escola e alunos, onde se perdem-se caminhos para aprender de forma prazerosa, significativa e por meio de múltiplas linguagens”. A autora afirma que a percepção dessas particularidades é garantir direitos, ou seja, é papel da escola oportunizar e direito do aluno em vivenciar.

Ao analisar as produções dos professores sobre as experiências com a arte que vibram, percebe-se aspectos semelhantes e distintos. Alguns professores evidenciaram a vivência com arte na infância, ou seja, o ponto de partida, os primeiros momentos com a prática artística nutrida por um ente familiar. Esse aspecto está ancorado no pensamento de Coutinho (2004) sobre a importância do processo de reflexão do professor sobre a sua história de vida com a arte, provocando movimentos que despertam a capacidade criativa.

Outro ponto em destaque nas expressões dos professores trata-se do momento em que é perceptível a capacidade de produzir arte, mas uma vez a experiência inicial é colocada em evidência. Da mesma maneira, a primeira participação em exposição, é possível unir aos primeiros processos artísticos.

Diferentemente dos desenhos supracitados, que apontam o encantamento em produzir arte na infância, outros apresentam a potência da experiência em criar uma obra que traz em seu bojo sentimentos vividos. E por fim, alguns professores indicaram como marcante a relação arte e educação, sublinhando a conexão entre as duas áreas, e a importância do seu papel como educador fundindo as duas facetas. Nesse sentido, os desenhos e as músicas tocadas auxiliaram na retomada de detalhes que estavam assentados nas histórias pessoais, abrindo janelas da memória afetiva e criativa.

Esse instrumento analítico apresenta uma proposição alinhada à abordagem triangular no ensino de Arte e das culturas visuais, onde as imagens são narrativas, e favorecem as leituras do contexto na qual o participante está envolvido na ação e reflexão de sua vivência e percepção de seus atos como sujeito criativo, sujeito docente em Arte.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São várias as inquietações que estimulam o presente trabalho, primeiro a busca por aprimoramento das práticas educativas em Arte, na sequência a luta por um ensino democrático, a defesa pela escola pública que traz como premissa o diálogo, e pela crença que a arte pode ser uma janela do "esperançar", e assim faço uso das palavras de Freire (2014, p. 114) ao afirmar: "movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero". É justamente em defesa da escola pública e no apelo de Freire que essa pesquisa se pauta.

Faz-se necessária uma breve explicação sobre os dois momentos vivenciados durante a pesquisa. No primeiro momento, exercia a função de orientadora de ensino de Arte da rede pesquisada. Sua principal atribuição era elaborar formações específicas, continuadas, para os professores do componente de Arte. Já no segundo momento, ao final da realização das investigações, voltou a atuar como professora de Arte na sala de aula.

De 21 anos atuando no segmento de trabalho com a educação, os 11 últimos anos foi atuando na secretaria de educação, sendo 4 anos como professora em projetos especiais e 7 anos como orientadora de ensino de Arte. O que forneceu uma base para o entendimento de diversos aspectos relacionados tanto à formação docente quanto à políticas públicas.

Apesar de todas as conquistas em âmbitos políticos no que tange o ensino de Arte no Brasil, ainda há necessidade de alcançar a valorização efetiva desse componente com direção à concepção de educação dialógica, criativa e humana. Em relação a esses aspectos, essa pesquisa deseja tornar-se porta-voz dos docentes que, em meio a tantos desafios, vibram no território da arte educação.

Nesta pesquisa, 60 professores de arte participaram do primeiro instrumento de pesquisa, o questionário, que era composto com questões fechadas e abertas, concedendo-lhes a oportunidade de expor suas experiências e crenças, no exercício da reflexão. Em um segundo momento, 15 professores participaram de um encontro *online*, pelo *app Google Meet*, compartilhando suas histórias pessoais e práticas, no movimento de reavivar as memórias.

Os participantes, no primeiro momento, responderam ao questionário que se voltou às indagações a respeito das concepções sobre ensino de Arte e os processos de criação artística pessoal. Nesse sentido, para melhor compreensão dos posicionamentos de cada participante, também buscou conhecer a formação inicial dos docentes e como originou suas escolhas pela graduação.

No que tange sobre as fontes de nutrição e estímulos com a arte, ficou em destaque o empenho da família em proporcionar os momentos de vivências com as práticas artísticas, sendo elas a chave para a escolha da profissão docente em Arte. Os resultados demonstraram que, em sua maioria, cursaram graduação em Artes Visuais.

Os docentes mencionaram a compreensão de arte enquanto expressão e linguagem, bem como procuram desenvolver nos alunos as dimensões da estética e da sensibilidade, muito embora tenham declarado planejar suas aulas em função do que se recomenda na BNCC e no Currículo da Rede de Ensino em que estão inseridos. Pautam suas ações educativas procurando integrar as quatro linguagens, embora exista uma predominância para as propostas visuais.

Dos 60 professores que responderam o questionário, 35 estão na fase de exploração, conforme os estudos de Huberman (1992), sobre a carreira docente, assim, vivenciam a fase inicial do trabalho, momento de exploração e reconhecimento do campo educativo. Mais da metade dos professores estão iniciando a carreira no território escolar, entretanto buscam aprimorar suas práticas na continuidade dos estudos, em cursos de graduação e especialização.

Especificamente sobre as produções e processos artísticos individuais, metade dos participantes do questionário sinalizaram que vivem processos em arte, muito embora, nem todos levam suas próprias produções como referências estéticas para a sala de aula.

No intento de averiguar as práticas pessoais artísticas e processos educativos, foi proposto que os participantes do questionário indicassem colegas reconhecidos como bons professores de Arte para participar da etapa das entrevistas. Como resultado desse instrumento em relação às experiências sensíveis em arte, os docentes apontaram quatro grandes temas: (i) vivências com arte na infância; (ii) formação inicial; (iii) contexto escolar; e (iv) processos educativos e artísticos.

Sobre as vivências com arte na infância ficou impresso a presença e atuação da genitora como propulsora da relação com a arte, a casa e a rua foram os espaços onde se originaram as experiências criativas como as brincadeiras.

Em relação a formação inicial, os professores narraram as memórias costuradas por um tempo. Conforme Kohan (2018), todos têm as vivências permeadas pelos diferentes tempos, o tempo do movimento, o tempo da oportunidade e o tempo da experiência. Deste modo apontaram várias situações que alavancaram a chegada na graduação em arte, com predominância na formação em Artes Visuais.

Durante os discursos dos professores sobre processos educativos e artísticos a tônica foi sobre o ensino de Arte, mais do que sobre as suas próprias criações. De modo geral, os

professores apresentam as diferentes linguagens da arte aos estudantes, embora enfrentem dificuldades que emperram o trabalho como falta de espaço, falta de apoio, engessamento do currículo, ausência de diálogo com a gestão e políticas que minimizam o trabalho com a arte e acentua a desvalorização da comunidade escolar para esse componente.

Ainda em relação aos processos educativos, os professores utilizam o currículo da rede como documento norteador para elaboração de suas práticas, mesmo contendo em sua concepção o desenvolvimento de competências, fato que evidencia o retorno ao ensino que tem como foco os interesses do mercado. Apesar do alinhamento do documento, procuram oferecer propostas aos alunos que tem como objetivo o desenvolvimento das dimensões da estética, da sensibilidade, driblando os desafios que desfavorecem um ensino de Arte humanístico.

Dos 15 professores que participaram das entrevistas, todos já criaram suas obras, entretanto 7 professores ainda produzem, 5 não criam atualmente e 3 vivem a experiência com arte em grupos, mesmo sem criar algo pessoal.

Daqueles que produzem, 5 afirmaram já ter levado suas obras como nutrição aos alunos, entretanto 2 deles disseram não utilizar suas produções nas práticas de ensino por sentir receio da censura da instituição e da comunidade.

Os resultados desta pesquisa apresentam a necessidade urgente de oferecer formação permanente sobre o tema processo criativo para professores de arte, de maneira que os docentes possam criar e dialogar sobre suas produções ancoradas nos estudos da abordagem triangular para o ensino de Arte e culturas visuais. Desta feita, esses docentes poderão exercitar a essência artística tão importante para as práticas educativas em arte.

Como revelado pelos participantes da pesquisa, a realidade de trabalho atual não corrobora para que os docentes vivenciam suas produções artísticas e não são motivados para tal, e assim o sujeito artista é apagado nas demandas escolares. Sobre o aspecto formativo e as peculiaridades da arte, Coutinho (2012) alerta sobre a complexidade das questões concernentes à produção, apreciação, reflexão e as transposições das experiências pessoais do docente com arte para sala de aula.

Para tal feito, é importante que as formações possam ser estruturadas sob a luz da abordagem triangular no ensino de Arte e culturas visuais, que tem como premissa a educação problematizadora proposta por Freire (2014), incentivados pela criação/ação, leitura, reflexão e diálogo sobre o que eles mesmos produzem e na realidade que os cercam.

Outro aspecto a considerar nos resultados são as formações para professores das demais áreas do ensino, com ênfase nos docentes que anseiam atuar na gestão escolar. Com o objetivo

que esses profissionais compreendam a importância da arte e as possibilidades de um trabalho que transcende os valores presentes nos conteúdos curriculares, refletindo assim sobre o mundo contemporâneo. Sobre essa questão, Rizzi (2017) salienta que o conhecimento em arte é complexo e favorece aberturas para o desenvolvimento de um trabalho pluridisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Como amplamente indicado nesta pesquisa, os registros históricos do ensino de Arte apontam muitas conquistas que alicerçaram a arte como disciplina na educação. Entretanto, esse ensino acontece em meio ao campo minado por desafios de várias ordens. Em relação às dificuldades apresentadas nas narrativas dos entrevistados, foram expressas tensões vivenciadas como as ideologias de educação implementadas nas escolas que estão aquém das propostas para uma educação pública democrática e de qualidade. Assim, a formação permanente corrobora para compor o desenvolvimento profissional desses docentes e dos novos que vão adentrando na rede e nas escolas.

Contudo entende-se que, para as formações em horário de trabalho atendam essa configuração, considerando as peculiaridades da arte, precisa de esforços para que políticas de formação continuada amparem esses aspectos, e que as questões burocráticas não sobreponham esses estudos para professores em exercício, garantindo o tópico, mesmo que aconteçam mudanças de ordens administrativas.

Como Produto Técnico Educacional desta pesquisa foi elaborado o “Canal Arte Sim”, como um espaço de partilha e nutrição. Este Produto tem por objetivo apresentar para os docentes em arte elementos para refletir sobre: (i) Artistas e obras - apresentar obras de professores artistas; (ii) Propostas educativas - expor ideias de propostas educativas em arte; (iii) Experiências sensíveis - relatar vivências significativas dos professores na relação aluno e ensino; (iv) Pensar arte - indicar vídeos sobre o ensino de Arte; (v) Indicações de estudos – divulgar textos e artigos acadêmicos que favoreçam a reflexão e ampliação sobre arte e a profissão docente; e (vi), sites de arte - sugerir canais de estudo e divulgação de trabalhos artísticos online das diferentes produções dos artistas.

Pretende-se que o site seja um canal ativo, assim tenciona-se para que em outros momentos novas contribuições sobre arte e educação possam agregar aos conteúdos propostos como resultado desta pesquisa.

Espera-se contribuir com a ampliação de saberes, valorizando o professor artista e estimulando novos docentes. O canal está disponível no endereço eletrônico: https://canalartesim.wixsite.com/arte.

**REFERÊNCIAS**

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs): [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, M. L. P.; TREVISOL, M. G. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.

ALMEIDA, P.C.A.; *et al*. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n.174, p. 130-150, out./dez.2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n174/pt_1980-5314-cp-49-174-130.pdf Acesso em: 20 maio. 2021.

AMADO, Gildásio. Classes Experimentais no ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol XXX. 1958, p. 74-75. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+72/3eb1ea7e-17d8-4651-a9c2-380b3ba43a3f?version=1.0 Acesso em: 20 maio. 2021.

ANDRÉ, Marli. Memorial instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**. Itajaí, v.4, n.2, p. 283-292, maio/ago. 2004. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/782/634 Acesso em: 15 set. 2020.

ARAUJO, Ana Maria Simões. **A formação continuada do professor de arte**: Dialogia com a experiência. 2013. Dissertação (Mestrado em Arte) Universidade Estadual do Estado de São Paulo. São Paulo. 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86830 Acesso em: 15 set. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2002.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A imagem no ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 2012.

_____ (Org.). **Ensino da Arte:** memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**. Vol. 32 n.93, 2018, p.331-347. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/10890

BAUER, M, W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes. 2002.

BERNANDES, Rosvita Kold. **Tornar visíveis práticas invisíveis de professor de arte**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288882472_Aprendendo_a_entrevistar_Como_fazer_entrevistas_em_Ciencias_Sociais Acesso em: 15 set. 2020.

BORN, Patriciane Teresinha. **Entre a docência e o fazer artístico:** formação e atuação coletiva de professores artistas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69926/000875490.pdf Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Homologação. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 7 de set. 2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Primeira versão. MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf Acesso em 7 set. 2020

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 1.570**. Assunto Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file#:~:text=Page%201> Acesso em: 07 set. 2020.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e Formação: Sobre a origem de uma proposta para o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual.** São Paulo: Cortez, 2010.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. **Temas em Psicologia**. 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf Acesso em: 30 set. 2020.

COUTINHO, Rejane. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In.TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte.** (Série ideias n. 31). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, CARVALHO, Rodrigo Saballa de, (Org.). **ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL:** Crianças observando, descobrindo e criando**.** Porto Alegre, Mediação, 2017.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Metodologia do trabalho Científico**: aspectos introdutórios. Cultura Acadêmica. São Paulo, 2012.

DEWEY, John. **ARTE como EXPERIÊNCIA**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, vol. 115, 2002, p. 139-154. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf Acesso em: 17 set. 2020.

FALEIROS, Fabiana; KAPPLER, Chistoph; PONTES, Fernando Augusto; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enferm**, vol. 25, 2016, p. 1-6. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v25n4/pt_0104-0707-tce-25-04-3880014.pdf Acesso em: 20 set. 2020.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte no processo educativo. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 31 - n. 02, p. 213-226, 2006 213 Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1539 Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete. A. Formação Inicial de Professores para Educação Básica: Pesquisa e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**. Vol 25, 2004, p 127-142. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 agosto. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTICAS** (IBGE). Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama Acessado em: 03 set. 2020.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 46–63, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269. Acesso em: 3 out. 2021.

_____. **O jogo e a educação infantil**. Florianópolis: Perspectiva, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.

KOHAN, Walter. DÁRIO JR. Ivan Rubens. SILVA, Luciana Ferreira. A escola como experiência com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/ageaq/Downloads/A_escola_como_experiencia_entrevista_com_Walter_Om.pdf Acesso em: 20 out. 2021.

LIMA, Norma Maria. **Um olhar sensível na formação de professor de Educação Artística na UFPB: antes, o agora e o depois**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 2005. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4886 Acesso em: 20 set. 2020.

MARCONDES, Virginia Vieira. **Politicas Públicas:** O Ensino de Arte na Educação Básica. 2012. Dissertação (Mestrado em Arte-Educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86840 Acesso em: 20 set. 2020

MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez,2014.

MARTINS, Mirian Cestes; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte:** A língua do mundo Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maaerten. **Em defesa da escola:** Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

MATURANA, Humberto R. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**.** São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MEDINA FILHO, A. L. (2013). Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, 25(2), 263-271. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/rTBYnGwZvRYPzDXQ76bgQkw/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 18 set. 2020

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO,Maria Cecilia de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teórico das Técnicas de Investigação Qualitativo. **Revista Lusófona de Educação**. Vol 40, 2018, p. 139-153. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/722 Acesso em: 10 set. 2020.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v.

19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf Acesso em: 20 jun. 2021.

NOGUEIRA, Carmem Regina Silveira; SENNA, Nádia da Cruz. Projeto Arte na Escola: formação e mediação. **Revista Latino Americano**.v,5. Ed Especial. 2019 Disponível em: https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1251 Acesso em: 20 jun. 2021.

NÓVOA, Antônio. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Vol 47, N. 166, p. 1106-1133. Out /dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt Acesso em: 20 jun. 2021.

OZETTI, Ná; ASSSUMPÇÃO, Itamar. **Canto em Qualquer Canto.** São Paulo: Zabumba, 1998. Disponível em: https://www.naozzetti.com.br/estopim Acesso em: 12 set. 2020.

PEREIRA, Marcos Villela; Loponte, Luciana Gruppelli. **FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:** Gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular. Conhecimento em Disputa na Base Comum Curricular. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

PICOSQUE, Gisa. MARTINS, Miriam Celeste. Travessias para Fluxos desejantes do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. 2 Ed rev.e ampl. Santa Maria. Ed. Da UFSM, 2015.

PRADO FILHO, kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-49, jan./jun.2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf Acesso em: 18 jun. 2021.

RIZZI, M. C. S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2012.

RIZZI, M.C.S. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. **Banca de Qualificação**. [Entrevista concedida a] banca examinadora. UNITAU. 17 de dezembro de 2021.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e professores de arte e o currículo de São Paulo:** Apropriações e negociações [Trans] formações. 2016. Tese (Doutorado em Arte) Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo. 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139546 Acesso em: 20 jun. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional. In: SOUZA, Francislê Neri de; SOUZA, Dayse Neri de; COSTA, Antônio Pedro (Org). **Investigação Qualitativa Inovação, Dilemas e Desafios.** Portugal: Ed. Ludomedia, 2015.

ROLIM, A.A.M. GUERRA, S.S.F. TASSIGNY, M.M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades, Fortaleza**, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SANTOS, Juliana Oliveira Gonçalves. Lei 10.639/2003: **Revendo Paradigmas na Arte/Educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo. 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153192 Acesso em: 20 jun. 2021.

SCHROEDER, S.C.N. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática.** Campinas, SP.v.39, n.81. 2021. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9/9 Acesso em: 15 jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da Silva; NASCIMENTO, Ensino de Arte: Trilhas e Caminhos Percorridos na Educação Básica e na Formação do Professor. **Caderno de Pesquisa**, v . 11, n . 29 , P.51-63s Et./dez.2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342503660_Ensino_de_Arte_trilhas_e_Caminhos_Percorridos_na_Educacao_Basica_e_na_Formacao_do_Professor Acesso em: 20 agosto. 2020.

SILVA, Marcio Seligmann. Arte, dor e Kátharsis ou Variações sobre a arte de pintar o grito. **Revista Scielo**. São Paulo. SP. JAN/JUN 2003 p. 29-46. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/8t9Nspnj8JSBBFcwFcbnZkr/?lang=pt Acesso em: 20 agosto. 2020.

SILVA, Michael Santos. **Linguagens da arte e à docência**: dilemas e complexidades da prática educativa. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Taubaté. Taubaté. 2020. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Michael-Santos-Silva.pdf Acesso em: 20 outubro. 2021.

SIQUEIRA, Juliano Reis. **Aprendizagem da Arte e Formação de Educadores.** 2009. Dissertação (Mestrado em Arte-Educação) Universidade Federal de Santa Maria". Santa Maria, Rio Grande do Sul 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6871/SIQUEIRA%2c%20JULIANO%20REIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 outubro. 2021.

SOUZA, Eleni Jesus. **Aula como ato criativo e educador propositor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo. 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143498 Acesso em: 20 outubro. 2021.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Cadernos de artista:** páginas que revelam olhares da arte e da educação. 2014. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Área de concentração Teoria, Ensino e Aprendizagem em Arte). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-08062015-124306/publico/Clarissa_ONLINE.pdf Acesso em: 24 outubro. 2020.

PIRES, Helena Xavier. **As representações sociais da aprendizagem musical para alunos, professores e gestores:** um talento ou um direito? 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Taubaté. Taubaté. 2021. Acesso em: 20 outubro. 2021.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293 Acesso em: 20 outubro. 2020.

SOUZA MAR, Wall ML, Thuler ACMC, Lowen IMV, Peres AM. The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. **Rev Esc Enferm.** USP. 2018. Vol. 52. Disponível em: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353 Acesso em: 20 set. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dezembro, 2000.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Edu.Soc**., Campinas, v.34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun.2013. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 20 maio. 2021.

# APÊNDICE A

Questionário



Pesquisa em Arte e Educação

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "Experiências sensíveis de professores de Arte com processos artísticos de produção pessoal e educativos", sob a responsabilidade da pesquisadora "Edilaine Isabel Ferreira Aquino", sob a orientação da Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Secretaria Municipal de Educação. Denunciar abuso

Google Formulários

Pesquisa em Arte e Educação

A pesquisa está dividida por notas sobre: formação e trabalho; relação pessoal com arte; atuação docente e notas sobre docência de arte e profissionalismo. Suas anotações serão essenciais para a reflexão sobre o ensino de arte e processos criativos.

Por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir e assinale se você aceita participar deste estudo. Para nós, sua participação é fundamental!




**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "**O lugar da arte e seus processos no ensino e na vida de professores**", sob a responsabilidade do pesquisador "**Edilaine Isabel Ferreira Aquino**".
Nesta pesquisa pretendemos "Investigar quais são as concepções que professores de Arte possuem sobre arte e sobre os processos de criação artística pessoal inerentes à Arte e à docência; Compreender como os docentes entendem o processo de ensino e aprendizagens; Averiguar se o processo de criação em arte pessoal do docente contribui para o seu desenvolvimento profissional; Investigar como professores reconhecidos por seus pares como bons docentes em Arte, articulam suas práticas educativas" por meio dos instrumentos de pesquisa: 1). Questionário utilizando o recurso do *google forms à professores de arte;* 2). roteiro de entrevista semiestruturada à professores; 3). Análise das informações coletadas oriundas dos questionários; 4). Análise das informações coletadas das entrevistas semiestruturadas; 5). Gravação dos encontros virtuais para pesquisa-ação; 6). Análise das narrativas e organização dos produtos produzidos pelos docentes participantes da pesquisa-ação.
Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em compreender como os professores entendem o processo de ensino e aprendizagem em arte aos estudantes e elaborar práticas significativas em arte. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos a seus participantes, devido às atividades dos participantes não necessitarem de deslocamentos, pois serão realizadas de forma *online*, em seus próprios locais de residência. E os riscos consistem na identificação das pessoas que poderá expor os participantes, podendo sofrer algum tipo de intervenção. Entretanto para evitar que ocorram danos, garante-se nesta pesquisa o anonimato. Para isso serão utilizados pseudônimos para as pessoas que participarem da pesquisa, bem como será mantido o sigilo de todos os envolvidos.
Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização e ao ressarcimento.
Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões
profissionais de sigilo.
Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 12- 982198800 inclusive com ligações a cobrar ou e-mail dilaarte7@gmail.com.
Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.
Rubricas: pesquisador responsável participante_____

Você aceita participar? *

- ◯ Sim aceito participar.
- ◯ Não aceito participar.

Voltar Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

## Notas sobre formação e trabalho

Por gentileza, realize as anotações abaixo:

Idade *

- ◯ 20 a 24 anos
- ◯ 25 a 29 anos
- ◯ 30 a 34 anos
- ◯ 35 a 39 anos
- ◯ 40 a 44 anos
- ◯ 45 a 49 anos
- ◯ 50 a 54 anos
- ◯ mais de 55 anos

Qual a sua graduação: *

- [ ] Educação artística com habilitação em artes visuais
- [ ] Educação artística com habilitação em música
- [ ] Educação artística com habilitação em artes cênicas
- [ ] Educação artística com habilitação em dança
- [ ] Licenciatura em artes visuais
- [ ] Licenciatura em música
- [ ] Licenciatura em artes cênicas
- [ ] Licenciatura em dança
- [ ] Bacharelado
- [ ] Pedagogia
- [ ] Outro: _____

Se você anotou na questão acima: bacharelado, por gentileza, especifique.

Sua resposta

Anote qual a modalidade da graduação *

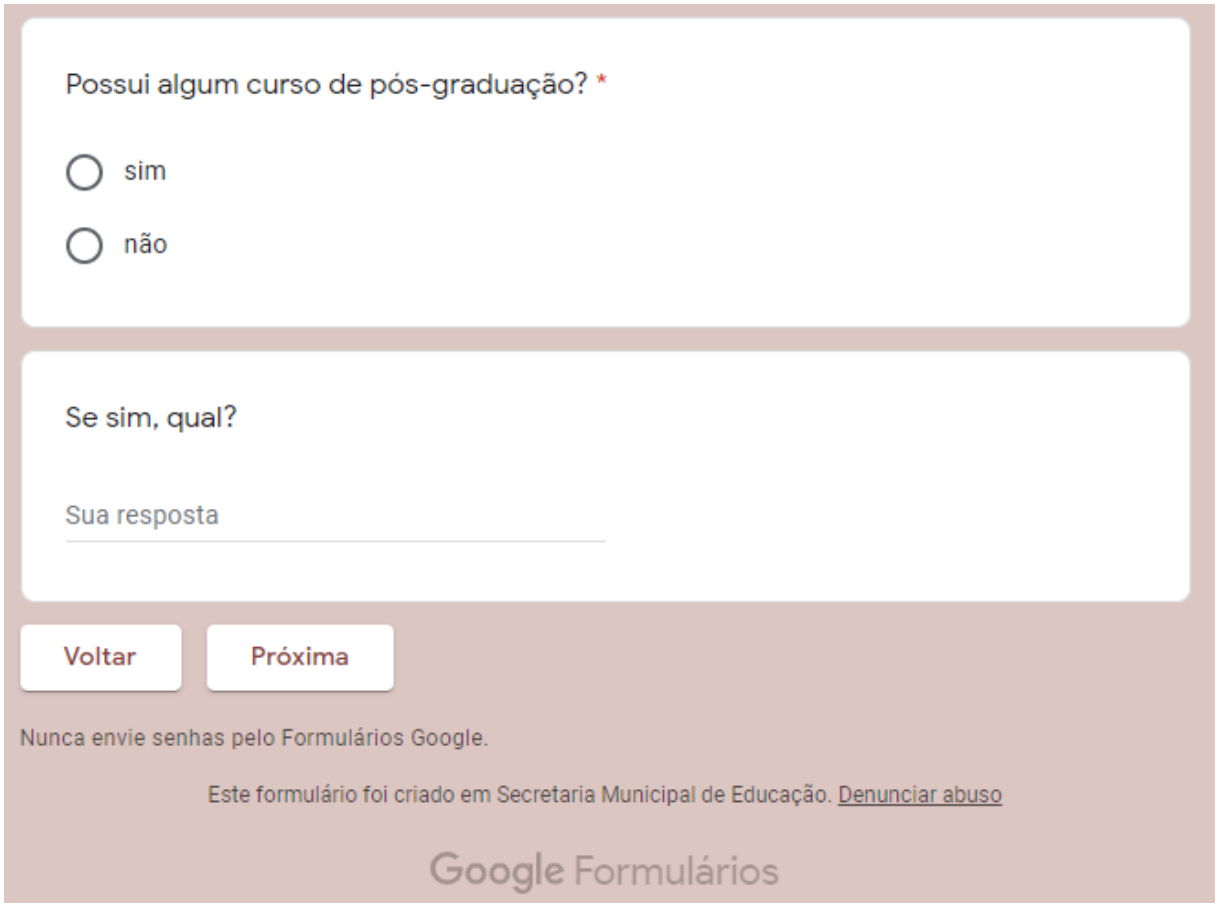
- [ ] Presencial
- [ ] Semipresencial
- [ ] EaD

Anote o ano de conclusão da graduação *

Escolher

Anote o nome da Instituição em que realizou a graduação

Sua resposta


Possui algum curso de pós-graduação? *
sim
não
Se sim, qual?
Sua resposta
Voltar
Próxima
Nunca envie senhas pelo Formulários Google.
Este formulário foi criado em Secretaria Municipal de Educação. Denunciar abuso
Google Formulários

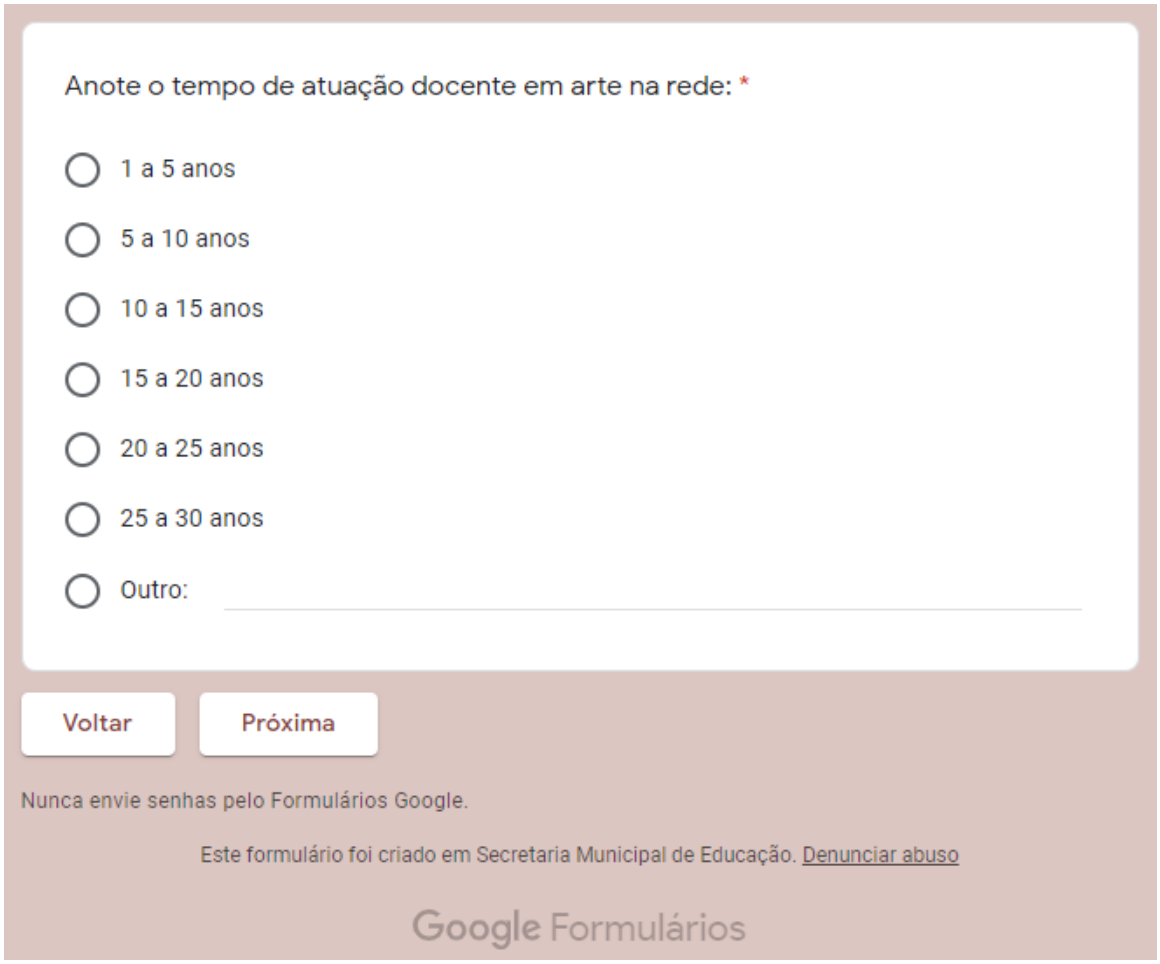
## Notas sobre o trabalho docente

Anote o seguimento em que leciona: *

- [ ] Anos Iniciais-regular
- [ ] Anos Finais- regular
- [ ] Anos Iniciais-jornada ampliada
- [ ] Anos Finais - jornada ampliada
- [ ] Anos iniciais e EJA - regular
- [ ] Anos Finais - EJA - regular
- [ ] Projeto especial ( capoeira, coral,...)
- [ ] Outro: _____

Anote o tempo de atuação docente em arte: *

- ◯ 1 a 5 anos
- ◯ 5 a 10 anos
- ◯ 10 a 15 anos
- ◯ 15 a 20 anos
- ◯ 20 a 25 anos
- ◯ 25 a 30 anos
- ◯ Mais de 30 anos
- ◯ Outro: _____



Anote o tempo de atuação docente em arte na rede: *

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- 20 a 25 anos
- 25 a 30 anos
- Outro:

Voltar Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Secretaria Municipal de Educação. Denunciar abuso

Google Formulários



# Pesquisa em Arte e Educação

*Obrigatório

## Notas sobre relação pessoal com a Arte

A sua família, escola ou sociedade favoreceram o seu contato com a arte? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Anote um pouco sobre a sua experiência com a arte na infância sobre esses aspectos (com relação à sua família, à escola ou a sociedade). *

Sua resposta

Escreva de forma sucinta porque você escolheu estudar e lecionar arte. *

Sua resposta

Você produz arte? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Tem alguma produção pessoal? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Se você tem alguma produção em arte, escreva aqui um pouco sobre as suas obras.

Sua resposta

Existe algo que atrapalha a sua produção artística pessoal? Se sim, anote aqui e registre a sua reflexão sobre isso.

Sua resposta

Caso não tenha uma produção de arte concluída, mas vivencie processos criativos em aula com alunos, em cursos ou em grupos de pesquisa, por gentileza, anote a sua experiência e conte como ela acontece. *

Sua resposta

Quais são suas fontes para alimentar-se de arte? *

- [ ] Livros
- [ ] Exposições
- [ ] Espetáculos
- [ ] Cursos diversos
- [ ] Formação continuada em serviço
- [ ] Shows
- [ ] Filmes
- [ ] oficinas
- [ ] Outro:

Voltar Próxima

## Notas sobre a atuação docente em Arte

Para você, o que é arte? *

- ◯ Arte é técnica, ou seja, atividade humana submetida a regras.
- ◯ Arte é atividade relacionada a pratica e poética.
- ◯ Arte é toda produção fruto de liberdade de expressão de sentimentos.
- ◯ Arte é linguagem, área de conhecimento e patrimônio.
- ◯ Outro: _____

Para você, o que é importante que os alunos saibam sobre arte? *

- ◯ Que os alunos aprendam as mais diferentes técnicas artísticas, para produzir e compreender as artes.
- ◯ Que os alunos produzam artisticamente com estética, respeitando as diferenças.
- ◯ Que os alunos tenham a liberdade de expressão e produção, distante das regras artísticas.
- ◯ Que os alunos compreendam a arte como comunicação estética humana, fazendo relações e conexões sociais, históricas, filosóficas, criando e valorizando as artes em geral.
- ◯ Outro:

Qual ou quais linguagens da arte você prioriza em suas práticas? *

- ◯ Artes visuais
- ◯ Dança
- ◯ Teatro
- ◯ Música
- ◯ Artes visuais, artes integradas e dança
- ◯ Artes visuais e teatro
- ◯ Artes visuais e música
- ◯ Artes visuais. dança, teatro, música e artes integradas.
- ◯ Outro: _____

Se você preencheu outros, anote quais linguagens prioriza:

Sua resposta

Anote a abordagem que você utiliza em suas aulas: *

- ◯ Produção, apreciação e reflexão (PCN – anos iniciais)
- ◯ Produção, apreciação e contextualização (PCN – Anos finais)
- ◯ Fazer, ler e contextualizar (abordagem original da Ana Mae)
- ◯ Criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BNCC)
- ◯ Não utilizo as abordagens expostas.
- ◯ Outro: _____

Se você anotou que não utiliza as abordagens expostas, anote aqui a abordagem que utiliza nas aulas de arte.

Sua resposta

Anote qual o documento você utiliza como parâmetro para elaboração de suas aulas *

- ◯ BNCC
- ◯ Currículo Paulista de Arte
- ◯ Currículo de Arte da rede
- ◯ Outro: _____

Se você tem como premissa as competências e habilidades propostas nos documentos, qual é o seu objetivo principal diante destes parâmetros na elaboração de suas aulas? Descreva.

Sua resposta

**Notas sobre profissão docente em Arte.**

Anote de forma sucinta quais aspectos são essenciais para um bom professor de arte. *

Sua resposta

Quais são os autores que, para você, são referenciais e que te inspiram na elaboração das propostas didáticas de arte? Por favor, justifique sua resposta. *

Sua resposta

Você conhece alguma professora ou professor de arte da rede municipal, que para você tem uma boa prática, e também te inspira ser um bom professor? Anote o nome, por favor e explique quais os aspectos você percebe na atuação da professora ou professor que faz pensar que é uma excelente profissional do ensino de arte. *

Sua resposta

Existe algum aspecto que eu não mencionei e que você gostaria de anota sobre o ensino de Arte?

Sua resposta

Voltar Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Secretaria Municipal de Educação. Denunciar abuso

# APÊNDICE B

## Notas sobre trajetória de vida pessoal com a arte

Gostaria que você me contasse sobre as lembranças que você tem do contato com a arte na sua infância, na família, na escola e na sociedade (na relação com o mundo).

1- Qual a relação do seus pais com a arte e com a cultura?

2 - Quais as manifestações estavam presentes em sua infância? Do que brincava? Como se divertia?

3 – Em que momento da sua história de vida, você percebe sua relação de contato com a arte? Sua família contribuiu?

4 – Se você vivenciava momentos artísticos, como eram esses momentos pra você? Pode falar um pouco.

5 – Poderia fazer um desenho ou outra produção estética de outra modalidade para expressar sua experiência mais marcante, que ficou na sua memória de relação com a arte.

6 -Como e quando você aprendeu arte na escola? Quem era o professor de Arte? O que ele ensinava? O que gostava de fazer?

7 – Poderia me contar se você vive processos artísticos? Tem produtos, obras prontas ou processos?

8- Como você enxerga a experiência do processo em arte? Qual a importância para a vida?

## Notas sobre estudos na graduação

9 – Gostaria de saber o que levou você a escolher o seu curso de Graduação e qual foi ele.

10 - Você teve alguma experiência artística na graduação? Quais?

11 – Você pode me contar com eram as aulas na graduação? Teve algo que marcou?

## Notas sobre a atuação do professor:

12 – Gostaria que você me contasse como foi o seu início de carreira? Pode me contar um pouco? (Como começou a dar aula, onde, como foi)

13 – Tem alguma experiência que você considera marcante no seu início de docência em arte? Pode me descrever?

14 – Você percebe alguma dificuldade em trabalhar com o ensino de Arte? Pode me contar um pouco sobre isso?

15 – E agora? No seu momento de docência: você pode me contar um pouco sobre como você se enxerga como professor de arte? Gostaria de saber sobre a sua rotina, sobre as suas reflexões, suas práticas, sua relação com os alunos e com as escolas....

16 – Existe algo mais que você gostaria de falar que não conversamos aqui?

Para professores que tem produções e processos

17-Você tem trabalhos educativos, aulas, realizadas com as suas produções artísticas como referência? poderia me mostrar?

**ANEXO A**

**Ofício à Instituição**

Ofício nº PPGE – _____/2020 Taubaté, 29 de setembro de 2020

Prezada Senhora Cristine de Angelis, Secretária de Educação do município de São José dos Campos

Vimos por meio deste solicitar permissão para a realização da pesquisa pela aluna **Edilaine Isabel Ferreira Aquino** do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2020/2021, intitulada "**O lugar da arte no ensino e na vida de professores**". O estudo será realizado com professores de arte do ensino regular e integral das escolas municipais de Ensino Fundamental, sob orientação da **Dra. Mariana Aranha de Souza.** Para tal, será realizada aplicação **de entrevista semiestruturada e questionário**, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Edilaine Isabel Ferreira Aquino**, telefone (12) 982198800 ou (12) 39012071, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

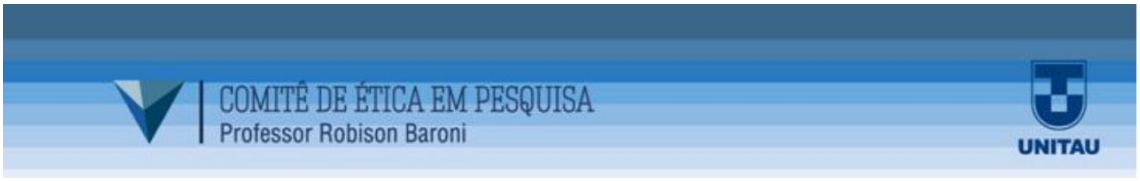
Atenciosamente,

_____

**Alessandra Aparecida Ramos**

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

**ANEXO B**




# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "**O lugar da arte no ensino e na vida de professores**", sob a responsabilidade do pesquisador "**Edilaine Isabel Ferreira Aquino"**.

Nesta pesquisa pretendemos "Investigar quais são as concepções que professores de Arte possuem sobre arte e sobre os processos de criação artística pessoal inerentes à Arte e à docência; analisar como os docentes interpretam o processo de ensino e aprendizagens; Investigar como professores reconhecidos por seus pares como bons docentes em Arte, articulam suas práticas educativas" por meio dos instrumentos de pesquisa: 1). Questionário utilizando o recurso do *google forms à professores de arte;* 2). roteiro de entrevista semiestruturada à professores; 3). Analise das informações coletadas oriundas dos questionários; 4). Análise das informações coletadas das entrevistas semiestruturadas.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em compreender como os professores entendem o processo de ensino e aprendizagem em arte aos estudantes e elaborar práticas significativas em arte. E os riscos consistem na identificação das pessoas que poderá expor os participantes, podendo sofrer algum tipo de intervenção. Entretanto para evitar que ocorram danos, garante-se nesta pesquisa o anonimato. Para isso serão utilizados pseudônimos para as pessoas que participarem da pesquisa, bem como será mantido o sigilo de todos os envolvidos**.**

Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões
profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 12- 982198800 ou e-mail dilaarte7@gmail.com**.**

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável_____ participante_____

2/2

**Edilaine Isabel Ferreira Aquino**

**Consentimento pós-informação**

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **"O lugar da arte no ensino e na vida de professores"**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante