

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR  
DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO E SUA  
RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO ARTÍSTICO DO ALUNO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Lutiére Dalla Valle**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2008**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE  
ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM  
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO DO  
ALUNO**

**por**

**Lutiere Dalla Valle**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Pesquisa  
Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,  
RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

Orientador: Prof. PhD. Ayrton Dutra Côrrea

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE ARTES  
VISUAIS NO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A  
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO DO ALUNO**

elaborada por  
**Lutiere Dalla Valle**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Comissão Examinadora**

**Ayrton Dutra Corrêa, PhD (UFSM)**  
(Presidente/ Orientador)

**Susana Rangel Vieira da Cunha, Dra. (UFRGS)**

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**

**Santa Maria, 14 de abril de 2008.**

Para minha esposa  
Taisa.

## AGRADECIMENTOS

*“... e encontrou outras luzes em seu caminho.  
Todos aqueles que encontramos profundamente:  
formam-nos, modificam-nos, transformam-nos.”*  
(Jean Cordonel)

Muitos foram aqueles que me auxiliaram em meu processo de aprendizagem, reflexão e construção deste trabalho. A todos o meu sincero agradecimento.

Em especial:

à professora Neida da 5ª série, que descobriu em mim um artista;

ao orientador Prof. Ayrton pela atenção, dedicação e conhecimento acadêmico;

à Professora Marilda pela disponibilidade em ouvir minhas indagações e gentilmente apontar caminhos, por sua dedicação, exemplo e amizade;

à Lau, colega e amiga, obrigado pelas trocas, pelo incentivo, pela amizade;

aos colegas de trabalho do Colégio Marista Santa Maria, em especial à coordenadora pedagógica Solaine, exemplo de educadora comprometida com a Educação;

aos sujeitos da pesquisa que contribuíram para a realização deste estudo;

aos membros da banca pelas valiosas contribuições;

à Instituição Acadêmica pela oportunidade

aos meus pais, minha primeira escola;

e principalmente à minha esposa Taisa, gentil, amorosa e paciente em todos os momentos.

*Não há receitas para ser um “bom professor” ou uma “boa professora”,  
há inúmeras possibilidades de ser docente.  
Uma docência que se faz “artista”  
pode ser aquela que assume o seu trabalho  
como um processo de ir e vir,  
de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se.  
Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho.  
As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente.*

*Não há estética de si mesmo na solidão.  
A formação docente é uma ação compartilhada com pares,  
grupos diversos (dentro ou fora da escola).  
Olhar a docência esteticamente, como uma “obra de arte” é,  
de alguma forma, assumir que a cena docente é feita de dificuldades,  
dissonâncias, resistências, frustrações,  
erros, acertos, mudanças de rumo,  
dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos.*

*LOPONTE, 2007, p. 237*

## **RESUMO**

**Dissertação de Mestrado**  
Curso de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO DO ALUNO**

Autor: Lutiere Dalla Valle  
Orientador: Ayrton Dutra Corrêa  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 14 de abril de 2008.

A presente investigação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa em Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, tendo como objetivo principal analisar como se configuram as Representações Sociais do Professor de Artes Visuais no Ensino Médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do aluno. A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas de Ensino Médio de Santa Maria – três escolas públicas e três privadas. Os dados coletados caracterizaram-se por entrevistas semi-estruturadas que foram analisadas de acordo com as idéias de BARDIN (1979), como a Análise de Conteúdo. Tendo em vista discutir e analisar os conflitos existentes na relação ensino/aprendizagem, a investigação foi realizada através da abordagem qualitativa, com caráter exploratório, utilizando-se da teoria das Representações Sociais proposta por MOSCOVICI, (1978 e 2003) e complementada por autores como JODELET, (1984 e 2001); GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, (1995); MADEIRA, (2000); SÁ, (1998); SPINK, (1995); dentre outros; e, no campo da Arte e da Educação, subsidiada por teóricos que trabalham com diferentes enfoques no que diz respeito à construção do conhecimento em Artes Visuais, tais como HERNÁNDEZ, (1998, 2000, 2005 e 2007); PILLAR, (2001); SANCHO, (2006); dentre outros autores. Assim sendo, através dos relatos das entrevistas constatamos que as representações atribuídas ao professor de Artes Visuais, por ele mesmo e por seus alunos, apresentam algumas divergências e compreendem aspectos estereotipados em sua constituição. As Representações Sociais e sua capacidade de influência nas relações de aprendizagem tornaram-se evidentes pela contextualização da ação docente regidos por critérios e modelos sociais, questões valorativas e de poderes de aquisição dos saberes.

**Palavras-Chave:** Representações Sociais; Professor de Artes Visuais; Conhecimento Artístico

## **ABSTRACT**

**Dissertação de Mestrado**  
Curso de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **THE VISUAL ARTS PROFESSOR'S SOCIAL REPRESENTATIONS IN HIGH SCHOOL TEACHING AND THEIR RELATION WITH THE CONSTRUCTION OF THE STUDENT'S ARTISTIC KNOWLEDGE**

Author: Lutiére Dalla Valle  
Advisor: Ayrton Dutra Corrêa  
Santa Maria, april 14, 2008.

This research was developed in the Education Research and Arts Programme of Postgraduate Education field at the Federal University of Santa Maria/RS, with the main objective of analyzing how the Social Representations of Arts Professor in high school teaching are related to the construction of the student's artistic knowledge. The survey was developed in six high schools in the Santa Maria - three public schools and three private ones. The collected data were characterized by semi structured interviews that were analyzed in accordance with the ideas of BARDIN (1979), like content analysis. Intending to discuss and analyzing the present conflicts in the relation teaching/learning, the research was conducted through qualitative approach, with exploratory character, using the Social Representations Theory proposed by MOSCOVICI, (1978 and 2003) and complemented by authors such as JODELET, (1984 and 2001); GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, (1995); WOOD, ( 2000); SÁ, (1998); SPINK, (1995), among others, and in the fields of art and education, subsidized by theorists who work with different approaches regarding the construction of knowledge in visual arts, such as BARBOSA, (1998, 2002 and 2005); HERNÁNDEZ, (1998, 2000, 2005 and 2007); PILLAR, (2001); SANCHO, (2006), among other authors. Thus, through the reports of the interviews we found that the representations attributed to a Visual Arts professor, by himself/herself and by his/her students, present some differences and convey stereotyped aspects in their constitution. The Social Representations and their ability to influence the relations of learning have become evident by the teaching action contextualization ruled by criteria and social models, valorative issues and powers of acquisition.

**Keywords:** Social Representations; Visual Arts Professor; Artistic Knowledge

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Entrevista Semi-Estruturada para os Professores.....	113
ANEXO B – Entrevista Semi-Estruturada para os Alunos.....	114

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	07
<b>ABSTRACT</b> .....	08
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	09
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11

### 1 INTRODUZINDO O OLHAR INVESTIGATIVO

1.1 Do giz de cera à Docência.....	13
1.2 Justificativa.....	19

### 2 DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO

2.1 Temática.....	24
2.2 Objetivos.....	24
2.3 Categorias.....	24
2.3.1 Revisitando o Aporte Teórico.....	25
2.3.2 Representações Sociais do Professor.....	28
2.3.3 Construção do Conhecimento Artístico .....	36
2.4 Linha metodológica.....	45
2.5 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	46
2.6 Questões da pesquisa.....	47
2.7 Instrumentos da coleta de dados.....	48
2.7.1 Análise dos Resultados.....	50

### **3 RELATOS: CONVERGÊNCIAS E/OU DIVERGÊNCIAS**

3.1 Introdução.....	52
3.2 Relato das Entrevistas realizadas com Professores de Artes Visuais e Alunos de Ensino Médio.....	53
3.2.1 Professora A.....	54
3.2.1.1 Categorias da Pesquisa.....	58
3.2.1.2 Alunos da Professora A.....	60
3.2.2 Professora B.....	62
3.2.2.1 Categorias da Pesquisa.....	64
3.2.2.2 Alunos da Professora B.....	67
3.2.3 Professora C.....	70
3.2.3.1 Categorias da Pesquisa.....	72
3.2.3.2 Alunos da Professora C.....	75
3.2.4 Professora D.....	76
3.2.4.1 Categorias da Pesquisa.....	78
3.2.4.2 Alunos da Professora D.....	81
3.2.5 Professora E.....	83
3.2.5.1 Categorias da Pesquisa.....	84
3.2.5.2 Alunos da Professora E.....	87
3.2.6 Professora F.....	89
3.2.6.1 – Categorias da Pesquisa.....	90
3.2.6.2 Alunos da Professora F.....	92

<b>4 FINALIZANDO O OLHAR INVESTIGATIVO .....</b>	<b>100</b>
--	------------

<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>107</b>
--	------------

<b>6 – ANEXOS .....</b>	<b>113</b>
-------------------------	------------

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma investigação realizada acerca das Representações Sociais de Professores de Artes Visuais e suas influências na construção de conhecimentos na área das Artes no Ensino Médio em Santa Maria. As questões iniciais que fundamentaram e guiaram a construção desta dissertação que ora apresento, objetivaram compreender o universo das representações e suas relações no contexto educacional das artes.

Estruturada por capítulos, inicialmente é feita uma introdução ao assunto e logo após a justificativa acerca do tema abordado, explicitando assim o foco de interesse, sua importância como pesquisa em educação e suas contribuições para o Ensino das Artes Visuais.

No segundo capítulo, intitulado “Desvelando o Caminho Percorrido”, é apresentada a estrutura metodológica que norteia todo o processo de construção da pesquisa e os autores que a alicerçam. É realizada também uma discussão a partir da temática com autores que oferecem um suporte teórico para as investigações, reflexões e análises. Autores como Jodelet (2001), Moscovici (2003), Sá (1998) e Rangel (1999) constituem o núcleo central da construção do referencial teórico que sustenta a Teoria das Representações Sociais e seus desdobramentos. Hernández (1998, 2000, 2005, 2007) e outros autores respaldam o referencial teórico no que diz respeito à Arte e à Educação.

Em “Relatos: Convergências e Divergências”, terceiro capítulo da dissertação, são apresentados os dados coletados e também as confluências e/ou divergências entre os relatos das entrevistas realizados com Professores de Artes Visuais e Alunos.

E por último, em “Finalizando o Olhar Investigativo” são apresentadas as considerações finais, ou seja, as percepções, os encaminhamentos e possíveis respostas às questões iniciais da pesquisa.

# 1 INTRODUZINDO O OLHAR INVESTIGATIVO

## 1.1 Do giz de cera à Docência

*Quando pergunto aos estudantes do curso de História da Educação sobre suas experiências escolares, eles sempre destacam o papel de algum professor que os levou a enxergar a realidade com outros olhos, que lhes transmitiu paixão por aprender, que gostava de tudo que fazia, que mantinha uma relação personalizada. Os outros professores caíram em esquecimento, assim como as matérias que eles ensinaram. O tipo de professor da pergunta.*

**Fernando Hernández**

Meu interesse pela Educação existe desde os tempos de infância. Das brincadeiras de ser professor à admiração por “aqueles” profissionais com os quais convivi grande período de minha vivência escolar e que sempre exerceram um fascínio e ao mesmo tempo um papel importante em minha formação. Pensar na profissão professor me incitou desde o princípio a percorrer rumos incertos, a viver momentos de alegria e de angústia, e acima de tudo de constante investigação.

Das séries iniciais lembro-me de uma professora que nos entregava folhas de papel em branco e nos desafiava a colorir, a preencher os espaços vazios com os personagens que quiséssemos. Dos anos seguintes da educação infantil e ensino fundamental recordo experiências diferenciadas no campo da arte: dos trabalhos técnicos e inexpressivos a atividades dramáticas em que meu maior desafio consistia em vencer a timidez.

Lembro também, com muito carinho da professora que me mostrou o caminho da arte ao inscrever-me em um curso de desenho. Aos onze anos de idade e sem condições financeiras de custear um curso de arte, foi através do olhar atento e dedicado da Professora Neida que tive a oportunidade de freqüentar aulas de desenho e desenvolver meu gosto pela arte. Ainda hoje a encontro em congressos de Educação e Arte e admiro sua busca incessante pelo saber. Esta é uma das lembranças significativas que relaciono a minha trajetória artística à representação que construí da professora: uma pessoa sensível, atenta e disposta a ouvir.

Realmente o que é significativo não nos abandona. Por mais que o tempo passe, certas sensações e sentimentos permanecem. Como se fossem memórias vivas de uma narrativa que não se esgota, que não aceita ser esquecida em um diário envelhecido em uma gaveta do passado, insistem em nos acompanhar, nos emocionar e nos surpreender a cada dia. Recorremos a elas todas as vezes que nos confrontamos com o presente, com a realidade que nos fala de verdades essenciais, verdades que revelam a vida. (BALESTRERI, 2005, p. 121).

Meu interesse pela arte foi também uma constante desde os anos escolares iniciais. Como toda criança nesta faixa etária, minha curiosidade em experimentar diferentes materiais e suas possibilidades de transformação eram visíveis nos carrinhos de argila (re)montados a partir de sucata, das “fazendinhas” montadas no pátio de casa, e tantas outras brincadeiras que faziam parte do imaginário infantil neste período. As técnicas de pintura com giz de cera ou tinta guache apresentadas pela professora na pré-escola incentivavam o meu gosto pelo fazer artístico. E mesmo com o passar dos anos, o que pareceria apenas uma curiosidade inventiva passou a ser definida como um rumo profissional.

Em minha adolescência, as aulas de desenho que freqüentei no Instituto Municipal de Artes Eduardo Trevisan (por motivação da Professora Neida), serviram para reforçar ainda mais o meu gosto pela arte. No Ensino Médio, já me destacava na realização dos trabalhos escolares onde demonstrava certa habilidade motora com o desenho. E então não tive dúvidas de que meu caminho futuro seria o da arte.

Desde as primeiras palavras que aprendi a escrever, algumas são extremamente significativas; e, se procurar no fundo das gavetas, nos cadernos da primeira série das séries iniciais, quando a professora nos questionava a respeito da futura profissão, eu já escrevia: “ quero ser desenhista, pintor, escultor, professor, ecologista e veterinário...”. Nos anos seguintes, as duas últimas alternativas foram descartadas, e não que eu deixasse de gostar de animais, mas percebi que o que eu realmente queria ser era artista e professor.

Na terceira série de Ensino Fundamental, reunia meu irmão e minhas duas primas (ambos quatro anos mais jovens que eu) à sombra de um abacateiro para brincarmos de “aulinha”, onde, sobre um quadro negro pequeno ensinava-lhes o alfabeto, algumas palavras, corrigia e ainda cobrava “tarefas de casa”.

Através do nosso “faz de conta” crescemos e aprendemos muitas lições além do alfabeto ou das contas de somar e dividir; aprendemos a trocar idéias ao elaborar uma história em grupo; a delegar as tarefas e a organizar o espaço em conjunto. Aprendemos com muita curiosidade e prazer envolvidos em nossas “invenções”. Trabalhamos com nossa inquietude nata e com a liberdade de escolher os nossos focos de interesse.

Os anos passaram, terminei o Ensino Médio, ingressei no Ensino Superior no Bacharelado em Desenho e Plástica - UFSM. Inicialmente, cursaria desenho apenas por curiosidade, pois tinha impregnada aquela idéia de que “*quem faz arte morre de fome*” e esta opção não me garantiria uma “boa” profissão. Logo depois, comecei a perceber que não era bem assim, e que os caminhos da Arte e da Educação abrem muitas possibilidades.

Na Universidade não demorou muito para meus conceitos sobre arte entrarem em conflito. Durante as aulas comecei a ouvir sobre arte moderna, arte contemporânea, instalações, bienais, estranhamentos, enfim, um vocabulário novo e intrigante que me fez repensar minha trajetória várias vezes. Entretanto, resolvi mergulhar no “*novo mundo*” que se abria à minha frente. Daí em diante, minhas concepções foram mudando, se construindo na medida em que eu avançava nos estudos, pois, no início tinha a percepção de que arte era somente algo belo de se

pôr em uma parede para contemplação; de que boas pinturas eram aquelas que retratavam a realidade fielmente e que, quanto mais realista e fotográfica, melhor seriam; e finalmente, que arte moderna e abstrata era uma coisa difícil de entender.

Antes de terminar o Bacharelado em Desenho e Plástica ingressei na Licenciatura Plena, pois continuava nutrindo minha vontade de ser professor. Foram cinco anos de formação entre o bacharelado e a licenciatura. De 1997 a 2002 pude entrar em contato com diferentes pessoas, diferentes correntes de pensamento, com diversas teorias; conheci artistas e obras, escrevi artigos, enfim, expandi meus conhecimentos na esfera da Arte e da Educação. Então, em meados de 2002 iniciei meu estágio supervisionado, e no ano seguinte (já formado) assumiria pelo menos 10 turmas em uma escola privada. Daí em diante, dediquei-me apenas à escola. Porém, em 2005, sentindo a necessidade de atualização profissional voltei a estudar: ingressei no Curso de Especialização em Arte e Visualidade. Deste período, surgiu o trabalho intitulado “Projeto Marte – Um Projeto de Trabalho para o Ensino Médio”, desenvolvido com alunos do Ensino Médio que me fez perceber outras perspectivas no campo da arte e da educação ao entrar em contato com as idéias do Professor Pesquisador Fernando Hernández.

O Mestrado em Educação veio logo em seguida. E desde então, envolvido pelas leituras sobre educação, pelas disciplinas do currículo, passei a refletir ainda mais sobre a profissão professor no Ensino de Arte na Escola. Disso decorre a presente investigação, que tem como principal foco as Representações Sociais que cercam o professor de Artes Visuais. Tema que originou-se a partir de uma experiência um tanto interessante: certa manhã eu estava na sala dos professores da escola onde trabalho há cinco anos e deparei-me com uma situação que me fez refletir sobre a profissão. Eu acabava de sair de uma sala de aula, de uma turma de 8ª série de Ensino Fundamental, onde há poucos minutos discutíamos sobre as principais tendências da Arte Contemporânea e seus aspectos, etc., e, ao entrar na sala dos professores, observei que uma colega professora empenhava-se em dobrar caixinhas de papel cartão. Logo me prontifiquei a auxiliá-la, pois, notei que havia ainda muitas caixinhas a serem montadas. Ela estava confeccionando pequenas caixas coloridas que serviriam como embalagem para doces os quais presentearia uma turma da Educação Infantil. Como eu tinha um período vago naquele momento,

sentei-me ao seu lado e passei a dobrar e colar aqueles pequenos objetos. Minutos depois, em mais uma troca de períodos, entra outra professora e diz: *“que lindas estas caixinhas! Também, só podia, coisas de professor de artes... só professor de artes pra fazer coisas lindas pra enfeitar a nossa sala!”*. Imediatamente remeti-me aos anos de formação, da minha graduação, das aulas de desenho, pintura, escultura, gravuras; das longas aulas de história da arte, dos teóricos da Arte, das discussões sobre psicologia do desenvolvimento, de todo conhecimento adquirido tanto no meio acadêmico quanto no período do estágio como do tempo em sala de aula. Enquanto eu continuava minha tarefa mecânica, pensava nas discussões realizadas na pós-graduação, nas necessidades da escola e em minha prática. Lembrei da professora de Educação Artística que tive durante as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio: das suas aulas metódicas, dos cadernos tamanho A4 bem cuidados, onde a margem de 2cm não poderia jamais ser ultrapassada por um movimento expressivo do lápis. À minha memória surgiram lembranças das minhas frustrações presentes nestas aulas em que tínhamos que usar régua, compasso e transferidor para realizar nossos desenhos para que ficassem “mais bonitos” – bem diferente das aulas da professora Neida, da quinta e sexta séries do Ensino Fundamental.

Lembro que nossos trabalhos *“bem acabados”* deveriam ser expostos pelos corredores da escola. E tinha até premiação para o desenho “mais bonito”. Nesta época eu apresentava certa habilidade com o desenho; o que me destacava em meio à turma como *“aquele que desenha bem”*, ou *“aquele que sabia desenhar”*. Aos meus colegas, a chance de serem valorizados por suas maneiras diferenciadas de expressão jamais aconteceria. Até recordo de uma cena em que ao recebermos a notícia de que eu ganhara um “concurso” de desenho realizado na escola para a ilustração de um livrinho, fez com que uma colega revoltada levantasse de sua classe questionando a professora por que sempre o mesmo, porque ninguém mais teria chance.

À minha memória, trago presente imagens de trabalhos que realizamos em aula: construímos um caleidoscópio, desenhamos a fachada da escola para presentear o diretor, fizemos um coração de argila para presentear nossas mães, colorimos alguns desenhos geométricos realizados com o auxílio da régua e do

transferidor, e uma vasta lista de outros “trabalhinhos” que realizei juntamente com meus colegas de classe. Não obstante, tivemos provas teóricas em que tínhamos que estudar a vida e a obra de alguns artistas e onde a matemática deveria aparecer nos desenhos geométricos.

Entretanto, ao relembrar os fatos passados, trago presente algumas concepções acerca da imagem que as professoras de *Educação Artística* representam para mim: a primeira atenta aos interesses e necessidades dos alunos; a outra, mais preocupada com o resultado final para ser exposto. Suas maneiras peculiares de se expressar, bem como a maneira que conduziam as suas aulas me fazem pensar minha própria prática enquanto professor.

A partir das discussões atuais no campo da educação onde constantemente buscamos respostas para os desafios enfrentados dentro de sala de aula ao abordar a arte, acredito ser de extrema importância refletir sobre os discursos produzidos em torno dos professores de arte, suas funções, suas percepções e suas relações com o ensino/aprendizagem.

Portanto, o presente trabalho teve início a partir da percepção de que existem certas diferenças ou oposições entre as percepções que os diversos segmentos que constituem o universo escolar têm a respeito da figura do Professor de Artes Visuais. Decorrente disso, a temática da investigação buscou refletir sobre as Representações Sociais do professor em foco, sob o olhar teórico de Sérgio Moscovici e Denise Jodelet e suas implicações no campo da Arte e da Educação.

Dessa maneira, os aspectos relevantes da representação social subsidiaram as análises, permitindo identificar, nas suas dimensões de atitude, informação e campo de representação ou imagem, como se percebe, como se sente e como é percebido pelos outros, o professor de Artes Visuais no contexto escolar. Conforme Souto (1995)

Apesar de imprescindível, não é suficiente compreender apenas a estrutura na qual o professor está inserido. É preciso saber como ele pensa, e como os que compartilham o mesmo grupo o vêem, nesta estrutura vivida de relações cotidianas. Não se pode aceitar uma explicação simplista de que o professor é mero reflexo de uma estrutura sócio-histórica. Há que se

identificar como ele próprio e os outros segmentos da comunidade (...) vivenciam e constroem suas representações a partir das atuações no exercício do papel do professor, em seu cotidiano profissional: sala de aula, pesquisa, engajamento político-institucional e relacional. (SOUTO, 1995, p. 305)

Dentro desse contexto, foi de extrema relevância refletir sobre os conceitos que são atribuídos ao Ensino da Arte na Escola de Ensino Médio que surgem a partir das narrativas dos professores de arte e seus alunos a fim de entender as influências destas representações no processo de ensino/aprendizagem.

## **1.2 Justificativa**

Ser professor na contemporaneidade requer uma série de competências. Num período onde a informação nunca esteve tão fácil de ser acessada, pairam incertezas no que diz respeito às escolhas frente às inúmeras possibilidades de trabalhar o conhecimento dentro da escola. As exigências da sociedade ultrapassam o conteúdo formal e se voltam para as necessidades do mundo buscando uma educação que torne os seus educandos mais criativos, críticos e reflexivos para poderem obter sucesso em suas vivências e carreiras profissionais. Todos esses discursos que são produzidos, todas essas expectativas frente à formação dos sujeitos recaem sobre as costas do professor. E no campo das Artes Visuais a constante necessidade de encontrar significado para as práticas e para a realidade requer diferentes olhares para esta área do conhecimento.

Os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar das suas representações. O que significa ser professor de Artes Visuais? Como este componente curricular é visto pelos alunos? Por ele mesmo?

Em meio a tantas turbulências a que constantemente o professor de Artes Visuais está submetido, percebe-se um distanciamento entre o desejo do professor de ensinar arte e o interesse do aluno em aprender. Talvez o embate se configure no âmbito imaginário, onde, de um lado surge o professor empenhado em mostrar a

função e a importância da Arte como área do conhecimento, e do outro, adolescentes desmotivados, fazendo de conta que estão refletindo os enunciados discursivos do professor.

Com o intuito de buscar respostas a estes e a outros questionamentos é que foi sendo delineado o tema da pesquisa. E mais tarde, através do estudo das Representações Sociais foi possível visualizar e discutir sobre conceitos, imagens, valores, normas, signos, símbolos e crenças; os sistemas de interpretação e representação que regem as relações do professor de Artes Visuais e sua relação com o mundo e com os outros; e de que forma estes organizam as suas práticas, suas atitudes e concepções no meio em que se inserem. Dentro deste contexto recorre-se ao pensamento de Madeira (2000) no que diz respeito ao caráter formativo e constitutivo do sujeito, neste caso em especial, o Professor de Artes Visuais. Na conjuntura educacional estabelecida entre o ensinar e o aprender, a referida autora diz que:

A educação é um processo amplo, que envolve o homem todo e todo o homem, no concreto do seu viver e de seu fazer. Somos todos aprendizes e ensinantes, numa interlocução com o outro, presente ou suposto, pela qual, no concreto, saber e fazer integram-se à dinâmica do viver, como apropriação e expressão. A cada momento, no gesto aparentemente banal ou na conduta organizada, nos encontros ou desencontros, vitórias ou fracassos, tanto quanto no que vemos, lemos, ouvimos ou sentimos, vai sendo viabilizado um longo processo educativo, a um tempo pessoal e social, um aprender em aprenderes. (MADEIRA, 2000, p. 241)

Nesse sentido Madeira (2000) endossa a relação dialógica entre professor/aluno, mestre/aprendiz e suas possibilidades de conversa, de troca, de situações favoráveis à aprendizagem significativa principalmente a partir de experiências vivenciais que tenham sentido e significado.

No decorrer desta investigação, percebeu-se a importância deste estudo sob o enfoque das Representações Sociais, visto que nas Ciências Sociais em geral e mais especificamente em Educação, muitos estudiosos têm dedicado seus olhares para as inúmeras e diferentes trajetórias, sociais e culturais que constituem nossas concepções de mundo e que regem e justificam nossas atitudes, crenças e valores. Dentro deste contexto buscou-se refletir sobre os elementos objetivos e subjetivos que constituem o Professor de Artes Visuais a fim de dialogar com a complexidade

existente. Complexidade esta que me levou a repensar sobre o contexto educacional, em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, de crenças e valores, bem como as escolhas que podemos fazer frente a uma variedade de possibilidades de dialogar com aquilo que nos é conhecido e com aquilo que desconhecemos.

Disso tudo, a abordagem sob a ótica da Teoria das Representações Sociais nos convida a uma rica e instigadora reflexão acerca de diversas linhas de estudo, pois envolve saberes oriundos de diferentes campos, mas que se complementam: desde a Sociologia à Filosofia, da História à Psicologia, fazendo com que tenhamos um olhar mais profundo e ainda mais comprometido com a educação contemporânea.

Partindo da influência das Representações Sociais do Professor de Artes Visuais no processo de construção de conhecimentos na esfera artística, buscou-se aprofundar estas relações na esfera educacional. Reconhecidas como teorias do senso comum, as representações sociais construídas coletivamente influenciam nossas práticas sociais, e, de acordo com Moscovici (2003), funcionam como um sistema de interpretação da realidade que conduz as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, o qual vai determinar seus comportamentos e suas práticas.

Estudos e pesquisas desenvolvidos acerca do interesse pela pessoa do professor e suas representações emergem dos campos da Antropologia, da Sociologia, da História, da Filosofia e da Psicologia, trazendo presente o olhar contemporâneo, pessoal e reflexivo da complexa realidade. Percebendo que a trajetória docente é concebida em constante construção e (re)construção do processo de formação em que as fases da vida e da profissão se entrelaçam nesta direção, esta trajetória profissional passa por diversos processos de constituição.

Em meados do século XX, da instrumentalização para os currículos escolares aos Trabalhos Manuais, e das escolas técnicas, das Artes Aplicadas e Artes Industriais, a concepção de educação através da arte enraizou conceitos e designações que atualmente persistem no meio educacional.

Com essa multifacetada herança, o Ensino da Arte contemporâneo requer inicialmente desmistificar inúmeras considerações a respeito da arte. No entanto, romper paradigmas, conceitos já cristalizados no meio ao qual nos inserimos não é fácil. A possibilidade de mudança, muitas vezes, é percebida como uma ameaça. O novo, o diferente, ou então, o velho resignificado ainda representam a iminência de um problema.

A polivalência dos professores que em períodos anteriores buscava sanar as demandas da sociedade há tempos não dá conta das necessidades atuais. Na sociedade das informações velozes e interconectadas, o mundo pede que tudo seja muito rápido para “acompanhar” as transformações. E as transformações ocorridas na arte a partir do surgimento das novas linguagens e correntes artísticas mudaram as relações do público com a arte. Em constante sintonia com o seu tempo, as ações criativas adaptadas ao comportamento do homem contemporâneo e sua sensibilidade passaram a investigar no público espectador uma fruição mais inconstante, coletiva e informal.

Na sociedade da informação a cada dia mais globalizada, cada vez mais interconectada por sistemas e redes de informação, a pluralidade, a fragmentação de crenças, as múltiplas culturas de gosto e de gênero artístico se fundem em conflitantes tentativas de diálogo.

O resultado dessa exigência esfacelada, muitas vezes contrária aos discursos produzidos durante os anos de formação de professores dentro dos cursos de licenciatura, produziu, em alguns casos, professores de Artes Visuais fragilizados e com grande conhecimento em arte e superficiais concepções do Ensino de Arte. Prova disso são as constantes percepções manifestadas pelos estudantes em relação às “aulas de educação artística” na escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio: aulas monótonas, sem sentido, decorativas, desnecessárias, vazias e puramente técnicas.

É por conta de toda essa história sinuosa e complexa que se propôs refletir sobre as Representações Sociais do Professor de Artes Visuais e as suas relações

com a construção de conhecimentos. Para tanto, fez-se necessário rever as concepções que permearam as diferentes concepções e representações e que ainda persistem dentro das escolas a fim de (re) significar estas práticas, pois, conforme Antunes, Barcellos e Oliveira (2004):

Uma importante contribuição dos estudos e pesquisas em imaginário e representações sociais provém, justamente da capacidade de mobilidade no campo da pesquisa, por meio da aceitação de que aquilo que é pesquisado é histórico, possui data definida, mas ao mesmo tempo é móvel, ou seja, é rígido mas não escapa da flexibilidade e fluidez dos sentidos, dialoga com a memória mas não abre mão de pensar projeções futuras. Enfim, se constrói no diálogo entre razão e emoção. (ANTUNES; BARCELOS; OLIVEIRA, 2004, p. 54).

Em outras palavras, o que os autores acima estão dizendo é que no contexto atual da educação investigar as relações que se estabelecem no meio social, no qual se configuram as representações e as concepções imagéticas, supõe-se uma crescente e paradoxal discussão a respeito dos caminhos que se abrem para a educação na contemporaneidade. Pois, considerando a instituição escolar como um sistema sócio-cultural, os questionamentos iniciais que permearam esta investigação, dizem respeito às implicações que perpassam pelas representações dos envolvidos (professores de Artes e alunos) no sentido de reforçar e reinterpretar estas relações.

Com base nas idéias de Moscovici (2003), reforçadas por Jodelet (2001), foi possível relacionar as questões que envolvem o professor de Artes Visuais às Representações Sociais, pois, investigar sobre as dimensões da representação social deste professor em três escolas públicas e três escolas privadas, ambas situadas em Santa Maria possibilitou resignificar formas de conhecimento da vida cotidiana, que servem tanto para compreender este universo social, quanto para vislumbrar novos caminhos em educação.

Passemos agora ao delineamento metodológico da pesquisa onde serão abordados os aspectos constituintes da pesquisa: temática, objetivos, categorias, sujeitos participantes, questões de pesquisa, instrumentos da coleta de dados e o tipo de análise.

## **2 DESVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO**

### **2.1 Temática**

O estudo das Representações Sociais relacionado às artes tem sido estudado há algum tempo, mas sob diferentes enfoques. Nesta pesquisa, a Teoria das Representações Sociais está intrinsecamente relacionada ao fazer artístico existente na escola, envolvendo, portanto, o Professor de Artes Visuais e seus alunos tendo como área temática:

**“As Representações Sociais do Professor de Artes Visuais no Ensino Médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do aluno”.**

### **2.2 Objetivo Geral**

Analisar como se configuram as representações do professor de Artes Visuais no Ensino Médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do Aluno.

### **2.3 Categorias**

As categorias podem ser definidas antes de iniciar a investigação, isto é, ainda na fase exploratória ou a partir da coleta de dados; e sendo estabelecidas anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa, referem-se a conceitos mais gerais e necessitam estar intrinsecamente relacionadas à área temática.

As categorias desta investigação referem-se às unidades básicas que nortearam o trabalho exploratório no sentido de análise e interpretação. Neste sentido, ao organizar o trabalho por categorias significa reunir idéias e elementos teóricos que as constitui. Entretanto, aqui aparecem como gerais: as Representações Sociais e a Construção do Conhecimento Artístico, consideradas parte fundamental na ação do pesquisador, pois balizam as reflexões teóricas e metodológicas da pesquisa.

### 2.3.1 Revisitando o Aporte Teórico

A função social do profissional que atua na área da educação parece ser uma das principais questões debatidas na contemporaneidade. Pensar a escola em sua dimensão sócio-cultural atual implica em re-construir o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição numa dimensão histórica. Não há como deixar de lado as concepções, as idéias que nortearam durante os períodos de nossa história para realmente entendermos as configurações atuais no campo da educação. Nessa perspectiva, o que a escola ensina e estabelece como forma válida de aprendizagem configura-se no âmbito político e nas relações de poder; uma vez que, pautada por questões e princípios ideológicos, se revela, pelas escolhas feitas pelos profissionais quanto aos conteúdos escolares e às experiências de aprendizagens praticadas e que, por meio das quais, são produzidas as identidades sociais e culturais dos sujeitos envolvidos neste processo. Sob este aspecto histórico e constitutivo, Hernández (2005) comenta algumas das principais visões que orientaram a educação escolar:

A narrativa dominante sobre a educação escolar foi construída há 150 anos para uma sociedade que necessitava conformar sujeitos adequados a um sistema social vinculado à idéia de nação e ao sistema de produção derivado da revolução industrial e que se articulava em torno ao capitalismo. Se aceitamos esta premissa como ponto de partida, a pergunta que temos que nos fazer é: se este relato, que implica a organização do tempo, do espaço, do currículo disciplinar e fragmentado, dos agrupamentos dos alunos por idades, da dualidade de um professor – um grupo que conhecemos – responde à sociedade complexa e mutante na que hoje vivemos e se a escola atual permite aos sujeitos dar sentido ao mundo em que vivem e escrever sua própria história frente a um futuro incerto. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 39)

Ao nos depararmos com alguns paradigmas educacionais atuais, não podemos deixar de olhar para trás e refletir sobre essas influências que em momentos significativos da nossa história pedagógica influenciaram a construção de valores, de idéias e crenças. Aspectos relacionados ao mundo do trabalho e do capitalismo, assim como outros tantos fatores foram responsáveis por expressivas decisões a respeito das necessidades e objetivos da escola.

Desde o tempo em que os professores eram vistos como uma espécie de *artesãos* incumbidos de *esculpir* ou *modelar* um sujeito; passando pelas concepções doutrinárias impostas pela igreja que primavam pela educação religiosa calcada no disciplinamento e obediência; que deixou de lado a *paideia* dos antepassados para dar lugar à educação da instrução profissionalizante objetivada pelo Estado, percebe-se quão complexos e até mesmo paradoxais se constituem as representações do professor, neste caso, o professor de Artes Visuais. A respeito disso, Marisa Vorraber Costa (2005) comenta:

As mudanças verificadas no longo período que demarca a passagem do que se convencionou chamar Idade Média para a Moderna gestaram o conjunto de novos saberes e práticas educativas que vão estabelecer no século XVI, consolidando-se nos seguintes, e chegando até nós como verdades raramente questionadas. (COSTA, 2005, p. 203).

Segundo ela, muitas das aspirações constituídas nos séculos anteriores e que perduram de alguma maneira nos dias atuais têm sustentado muitas verdades dificultando a mudança de postura dos profissionais que na escola atuam. Os modelos que primavam por uma educação que preparasse a qualquer custo seus jovens para o mercado de trabalho de acordo com as exigências consumistas parece ser a idéia dominante.

Neste ínterim, as discussões nos campos da Arte e da representação social, permitem investigar e refletir as atitudes e comportamentos que se constroem a partir dessa figura central de nossa reflexão. Dessa forma, comprometido com a dimensão ética e de responsabilidade social, ao professor que outrora prestava reverências ao ensino regido pela Igreja, passou a ser comandado pelo estado que o encarregou das mesmas incumbências somadas às necessidades de atender os clamores do mercado. Novamente recorre-se a Costa (2005):

As verdades da pedagogia moderna que, num processo de naturalização, chegam até nós quase intocadas, como se fossem verdades transcendentais, foram, assim, inteiramente construídas, engendradas no interior da cultura e não decorrem de uma suposta natureza humana ou de uma suposta natureza do social. Elas resultam, isto sim, de minuciosas tramas de saberes e poderes e são, portanto, contingentes, radicalmente históricas. (COSTA, 2005, p. 204).

Dentro desse contexto emergem as Representações Sociais, onde o significado busca dar sentido à própria existência; sobre quem são e a que grupo pertencem; sendo assim o significado atrelado a perguntas sobre a cultura, a identidade e as diferenças entre os grupos ao qual participam. Por isso a necessidade de se atrelar a este estudo a perspectiva das Representações Sociais, já que analisar as Representações Sociais exige um olhar amplo sob vários aspectos de sua constituição.

Para tanto, a busca por autores que pudessem embasar a presente pesquisa exigiu uma prudente seleção a fim de que realmente estes pudessem respaldar as reflexões que seriam levantadas durante e posteriormente à coleta de dados e com a análise de todos os elementos. Decorrente disso, no que se refere às representações Sociais, buscou-se na teoria proposta por Serge Moscovici e que fora endossada por Denise Jodelet, orientar as primeiras percepções acerca das representações. Optou-se pelas idéias da referida autora pelo fato de que, conforme Celso Pereira de Sá (1998), dentro da perspectiva das Representações Sociais, existem três abordagens teóricas que têm por base a perspectiva de Moscovici, mas que apresentam enfoques um pouco diferenciados. Não que sejam abordagens incompatíveis, pois como já foi dito, elas têm a mesma base; porém, possuem olhares diferenciados, cujos pontos de vista elucidados partem de autores como Jean-Claude Abric, Clémence Doise e Denise Jodelet (SÁ, 1998) respectivamente. Sobre esta questão, Sá (1998) sintetiza:

...à perspectiva de Jodelet correspondem os métodos ditos quantitativos; à perspectiva de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais; à de Abric, o método experimental. Mas, embora essas preferências possam ser originalmente verdadeiras, observa-se hoje uma importante interpenetração entre elas. (SÁ, 1998, p. 81).

Portanto, não se trata aqui de separar totalmente estas três perspectivas, mas voltar-se para as concepções de representações sociais postas por Jodelet, visto que estas apresentam maior proximidade com o estudo em evidência.

No que concerne aos teóricos que argumentam a respeito da Construção do Conhecimento Artístico, para tratar do Ensino da Arte na atualidade, recorreu-se principalmente às idéias de Fernando Hernández (1998, 2000, 2005, 2006, 2007), dentre outros autores.

A rigor, é difícil especificar quais são as metodologias mais adequadas a cada uma das diferentes perspectivas complementares à construção do conhecimento artístico em se tratando de Educação e Arte Contemporânea. Mais de uma possibilidade nos são apresentadas e, acredito, cumprem seu papel. Cabe, porém, analisá-las, refleti-las e apreender o melhor de cada uma delas. É isto que a reflexão a seguir se propõe.

### 2.3.2 Representações Sociais do Professor

*As representações também influem na constituição do real, na medida em que retornam a esta realidade com idéias expressas em conceitos e imagens que orientam critérios de valores e comportamentos. Nesse sentido, as representações refletem os fatos e refletem-se nos atos. E, assim, os mecanismos de resistência à mudança podem se romper pelo próprio dinamismo (e em todo o dinamismo está a contradição) do processo. As mudanças, então, podem se dar na experiência do sujeito, no objeto de sua representação ou no contexto em que se estabelece a interação entre sujeito e objeto.*

(RANGEL, 1999 - p. 59)

Denise Jodelet (2001) sistematiza a teoria Moscoviana e a aproxima de seu contexto original chamando a atenção para os elementos pelos quais as representações são constituídas e veiculadas no cotidiano das pessoas. A autora pontua que “ao tornar a teoria das Representações Sociais mais heurística para a prática social e para a pesquisa” (p. 75) ocorre uma maior aproximação do objeto de pesquisa e do sujeito que a ele está relacionado.

A autora que define as representações sociais como formas de conhecimento prático, as quais se inserem mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum, diz que tal privilégio já pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que estas abordam o conhecimento como saber formalizado; isto é, focalizam um saber gerado através da comunicação da vida cotidiana (um saber prático) que apresenta uma finalidade também prática empenhada em orientar posturas e comportamentos em situações sociais reais.

As Representações Sociais, segundo definição apresentada por Moscovici (2003), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. O que, conseqüentemente, resulta em outras formas de conhecimento que são constituídas como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias - que, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam, e que, nesta investigação, poderão contribuir para auxiliar a pensar as questões que são pertinentes.

Para Denise Jodelet (2001), as Representações Sociais caracterizam-se primeiramente como

Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Sendo formas de conhecimento, as Representações Sociais mantêm uma relação com a Psicologia Social que, nesta pesquisa, buscou subsídios para compreender o universo do Professor de Artes Visuais: seu imaginário, suas representações e suas idéias acerca da própria profissão e suas relações com o Ensino da Arte. Relacionadas à construção do conhecimento em arte, o aprofundamento das relações que circunscrevem neste contexto do universo profissional do professor, estendem-se ao que diz respeito à construção do conhecimento em Arte; onde o analisar, ler e interpretar o universo artístico compreende também as relações entre os envolvidos no processo, neste caso, o professor de Artes Visuais e demais segmentos.

Desta forma, no contexto desta investigação, as representações sociais dos professores de Artes Visuais foram estudadas e aprofundadas enquanto fenômenos sociais que, mesmo relacionados diretamente ao conteúdo cognitivo, buscou-se compreender a partir do seu contexto de produção.

Devido ao seu caráter amplo de noções de representações sociais, Sá (1998) diz ser relevante considerar as diversas dimensões em que este fenômeno pode ser compreendido. Nesse aspecto, é importante destacar que a teoria iniciada por Moscovici, define as representações como uma representação de alguém, ou seja, de um sujeito e de alguma coisa, o objeto; onde ocorrem relações de reconhecimento e de identificação.

As Representações Sociais são, portanto, saberes do senso comum construídos nas relações entre os indivíduos (JODELET, 2001). Em seu cotidiano as pessoas analisam, conversam e pensam sobre os mais diferentes temas e elaboram representações. Essas representações passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais. É importante pensar na representação como uma forma de saber que, conforme Jodelet (2001) liga um sujeito (epistêmico, psicológico, social, coletivo) a um objeto (humano, social, ideal, material). Dessa forma, a representação social é sempre uma representação de um objeto e de um sujeito. Para Moscovici

(2003), a representação de um objeto não é simplesmente sua reprodução, pois ao ser representado o objeto é modificado.

Isto porque com a construção das representações transformamos o novo, o desconhecido, em algo familiar. O familiar passa a ser, então, o conhecido, a confirmação de crenças, enquanto que o não-familiar intriga e gera desconforto. Assim, o ato de re-apresentação é um meio de transformar o que perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo (MOSCOVICI, 2003).

O conceito de Representações Sociais foi inicialmente delineado por Moscovici, em 1961, no trabalho “La Psicanalyse: Son image et son public”. Nesse estudo, o autor investigou o modo como a teoria psicanalítica adentrou no pensamento popular na França e como esse saber científico transformou-se à medida que os sujeitos dele se apropriaram. Em sua concepção, o ser humano ao representar algo, remodela os estímulos externos, atribui a eles um colorido subjetivo e age conforme este sentido próprio. Isto leva a afirmar que o mundo no qual as pessoas interagem é construído por estas representações sociais, e o que consideram como realidade é algo que foi reelaborado tanto pelo psiquismo individual quanto social. As representações sociais, portanto, segundo Moscovici (2003), não são uma reprodução do meio externo, elas na verdade, produzem as realidades sociais e os comportamentos em relação a essas realidades.

Pensando primeiramente na transversalidade das representações sociais, não há dúvida de que, estando situada na interface dos fenômenos individual e coletivo, esta noção tem, como aponta Jodelet (2001) a vocação de interessar a todas as ciências humanas. Sá (1998) argumenta que “Autores oriundos da filosofia, da antropologia, da história e da lingüística encontram-se entre os que usam autonomamente o termo para designar suas próprias reflexões e pesquisas” (p. 62).

Moscovici (2003) retoma o estudo das representações, partindo do conceito de representações coletivas de Durkheim. Assim, de acordo com Sá (1998), o autor propõe uma perspectiva sociológica que é completamente oposta à concepção individualista da Psicologia Social, uma vez que na teoria durkheimiana os fatos

sociais não podiam ser explicados a partir do indivíduo, mas, somente do ponto de vista social.

As representações coletivas de Durkheim incluíam excessos de formas intelectuais. Dessa maneira, qualquer crença, idéia ou emoção presente na sociedade, era considerada uma representação (MOSCOVICI, 2003). Segundo Sá (1998), na perspectiva de Moscovici as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar o comportamento.

Contudo, Durkheim tinha uma concepção estática das representações. Mas na sociedade atual, que é a que interessa para Moscovici (2003), em meio à heterogeneidade e às rápidas transformações as representações possuem “caráter plástico”. Então, se em Durkheim as representações possuíam um caráter estático, em Moscovici elas passam a ser consideradas mais dinâmicas.

Moscovici (2003, p.49) sintetiza as transformações do conceito de representações coletivas:

(...) se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência de ser professor, aquilo que somos enquanto sujeito.

Então, a produção de significados e a produção de identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. É, ainda, uma expressão da realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto. Conforme diz Jodelet (2001),

as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm.(JODELET, 2001, p. 54)

Dois aspectos são particularmente relevantes sobre o campo de estudos das representações sociais. Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que foge tanto ao determinismo social — onde o homem é produto da sociedade — quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. Busca um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, abre lugar para as forças criativas da subjetividade. Em segundo lugar, ao abrir espaço para a subjetividade, traz para o centro da discussão a questão do afeto: as representações não são, assim, meras expressões cognitivas; são permeadas, também, por questões afetivas.

Na abordagem das Representações Sociais, segundo Moscovici (2003), o sentido do qualificativo pode ser apreendido se pensar em “quem” produz e “por que” produz a representação. A representação é produzida na coletividade, por isso, ela é social. Além disso, para o autor é necessário analisar “por que” é produzida, ou seja, sua função. O autor afirma que “(...) a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais” (p.77). Então, esses dois processos são as funções das representações, e justificam o uso do adjetivo social.

Moscovici atribui quatro funções às Representações Sociais, sendo que essas representações possuem papel fundamental nas relações e práticas sociais. A primeira é a função de saber. As representações, como teorias do senso comum, permitem que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade, e facilitam a comunicação social. A segunda é a função identitária. Através das representações os grupos elaboram suas identidades sociais e definem, assim, suas especificidades.

A terceira função é de orientação: as Representações Sociais orientam os comportamentos e as práticas sociais. Nas palavras de Moscovici (2003), o sistema

de pré-decodificação da realidade, constituído pela representação, é, de fato, um guia para a ação.

Por fim, a função justificadora: como as representações orientam os comportamentos, elas permitem também justificá-los. Então, os indivíduos justificam determinadas condutas por meio das representações. Estando delineado o conceito de Representações Sociais, é preciso, ainda, abordar os processos que as geram. A finalidade das Representações Sociais é tornar o estranho familiar. Para isso são necessários dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação, processos através dos quais se formam as representações. Para a compreensão desses dois processos cumpre necessário tratar da estrutura da representação.

Moscovici (2003) conceitua esses processos da Representação, através da *significação* e da *figura*. O autor quer dizer com isso que toda representação tem uma face figurativa e uma face simbólica indissociáveis que se complementam.

Através dessa configuração o autor explica os processos formadores de Representações Sociais: a objetivação, seria responsável por *duplicar* um sentido em face à uma *figura*, materializando o objeto. Sá (1998, p.34) explica que esse processo consiste em "(...) fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo". Esse mesmo autor cita como exemplo o fato de a análise ser comparada ou definida como uma espécie de "confissão religiosa".

A partir dessas afirmações fica evidente a necessidade de compreender claramente cada um desses processos: na ancoragem coloca-se algo que é estranho em um contexto familiar, através de uma comparação da idéia estranha a um paradigma conhecido.

Ancorar segundo Moscovici (2003) é classificar e dar nome àquilo que não nos é familiar. O autor afirma que algo que não tem nome ou não é classificado é, além de estranho, ameaçador. Dessa forma, na ancoragem, através da classificação e da nomeação, damos um sentido ao que não nos era familiar. Por sua vez, o segundo mecanismo, a objetivação, torna algo abstrato algo quase concreto.

Moscovici (2003, p.71) afirma sobre esse processo que “a objetivação une a idéia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”.

A diversidade e a contradição remetem pois, ao estudo das representações sociais não mais como conteúdos, mas como processo. Processo entendido não como mero processamento de informações e elaboração de teorias, mas como práxis; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na criação e na manutenção de uma determinada ordem social.

Nos diversos textos que lidam com as representações sociais enquanto formas de conhecimento prático, são destacadas diversas funções, entre elas: orientação das condutas e das comunicações (função social); proteção e legitimação de identidades sociais (função afetiva) e familiarização com a novidade (função cognitiva).

A cristalização de uma representação remete, por sua vez, ao segundo processo: a objetivação. Esta é essencialmente uma operação formadora de imagens, onde o processo mobiliza noções abstratas que são transformadas em algo concreto, quase tangível, “tornando-se tão vívidos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa” (Moscovici, 2003). Este processo constitui-se em três etapas: primeiramente, a descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade.

Assim, de acordo com o autor, a ênfase dada à função cognitiva, por mais que procure preservar a realidade vivida e não reduzir a elaboração das representações a processos cognitivos acaba por privilegiar tais processos. Já a função afetiva de proteção de identidades remeteria à dinâmica da interação social e, mais especificamente, à elaboração de estratégias coletivas ou individuais para a manutenção das identidades ameaçadas. O estudo de Jodelet (2001) sobre as representações da loucura numa comunidade rural, onde era desenvolvido um sistema de acompanhamento de pacientes oriundos de hospitais psiquiátricos,

constitui claro exemplo da funcionalidade das representações para a manutenção da identidade grupal e para a defesa contra o diferente.

Dessa forma, do campo das Representações Sociais emergem os modelos sociais, aquilo que já está fadado ao conhecimento de todos, àqueles conceitos concretos e que não são mais questionados.

Assim sendo, essas considerações iniciais reforçam a importância em associar as dimensões das Representações Sociais às relações de aprendizagem no Ensino das Artes Visuais, uma vez que analisar as relações sociais, afetivas e discursivas produzidas e reproduzidas no ambiente escolar requer um olhar que contemple diferentes aspectos sociais.

### 2.3.2 Construção do Conhecimento Artístico

*Um professor que tem em conta na sua atuação a perspectiva educativa dos projetos de trabalho é, como já disse, um transgressor. Isto significa que ele é capaz de questionar aquilo que a escola considera natural, é capaz de olhar de forma crítica para posicionamentos sobre o que deve ser feito que procedem da psicologia, das disciplinas escolares, das pedagogias críticas e dos próprios projetos de trabalho. Esta é a atitude que deve ser levada para a sala de aula: mostra visões diferenciadas sobre os problemas que são investigados com as crianças, indaga sobre os pontos de vista que mostram a realidade de uma maneira e não de outra, explora aquilo que se diz e aquilo que se oculta, resgata frente às vozes hegemônicas, aquilo que havia sido silenciado, se detêm nos desdobramentos dos problemas.*

Fernando Hernández

Pensar a Educação em Arte na contemporaneidade convida a uma reconstrução da realidade e dos valores sociais, a reconhecer múltiplas versões da realidade e muitas possibilidades de abordar o conhecimento artístico. Ao adentrarmos neste universo que é o escolar, uma complexidade de fatores,

elementos e aspectos socialmente construídos devem ser observados. E mais especificamente, ao abordar o Professor de Artes Visuais inserido neste contexto, requer no mínimo uma compreensão crítica dos aspectos que o envolvem enquanto profissional. Madeira (2000) chama atenção sobre este aspecto quando se refere aos envolvidos nessa estrita relação:

Professor, alunos, escola, etc. são sínteses de relações multifacetadas que, continuamente fazem e refazem a definição de seus limites, articulando diferentes níveis e dimensões (...) não podem ser isolados deste movimento ou considerados na linearidade da adequação de seus comportamentos. (MADEIRA, 2000, p. 126).

Dessa forma, destaca-se a necessidade de olhar a Educação como um todo e em suas particularidades; a fazer referência a cada um dos integrantes desse sistema e reforçar a importância de pensarmos com cuidado cada um deles. É com este olhar que se busca refletir sobre o Professor de Artes Visuais e seu contexto escolar.

Nossa recente história do Ensino da Arte no Brasil é pautada por grandes transformações, num relativo curto espaço de tempo. Essas transformações desembocaram num processo de constantes reflexões acerca das melhores maneiras de trabalhar com a *disciplina de Educação Artística*, hoje Ensino da Arte. Muitos livros de arte educação relatam o quadro em que estava submetido o Ensino da Arte após a aprovação da lei 5692/71.

Dizer que a vida social está em permanente mudança não é simplesmente falar sobre avanços e descobertas, mas sobre extensa rede de teorias, conceitos e idéias acerca do desenvolvimento social. Nada sutil, as transformações das últimas décadas resultantes dos avanços da tecnologia envolvendo uma ascensão ao mundo digital, fazem surgir uma nova cultura, um novo mundo e um novo homem. E dentro destas perspectivas, envolvendo questões antropológicas, psicológicas e imagéticas, a arte que sempre esteve junto ao homem atestando os seus valores, crenças e aspirações, toma um rumo também novo, encaminhado-se para um hibridismo em sua produção e apresentação. Pensar a arte como simples produção artística de uma única pessoa não pode ser concebida atualmente como nos moldes passados. Há um olhar diferente, um tratamento diverso para as relações do homem

contemporâneo, dele com ele mesmo e dele com o mundo. É o que diz Renato (2005) no texto:

Éramos errantes desde o início. Quando o frio ou a seca se instalava em nossos territórios, partíamos. Sempre a procura de um lugar melhor para viver. Nossas fronteiras eram apenas os oceanos sem fim, as terras proibidas e os céus inatingíveis. Vivíamos em tribos, protegíamos nossos filhotes e os ensinávamos as técnicas e ferramentas para sobreviver neste imenso planeta. As tecnologias sempre foram fundamentais para nossa permanência na Terra. Hoje, as novas tecnologias digitais, as redes informatizadas globalmente conectadas, a realidade virtual e a vida artificialmente concebida nos conduzem a sociedade da informação e da comunicação. De fato, alterando profundamente nossas relações sociais e interpessoais, passamos a refletir sobre nossos valores estéticos, princípios éticos e padrões lógicos. As dimensões físicas de nosso planeta reduziram-se, deixamos de ser nômades por falta de espaço e passamos a ser nômades através das redes nos pensamentos, em nossas mentes. (RENATO, 2005, p.2)

Complementando o pensamento do autor acima, e voltando-se para o campo da educação, Hernández (2000) defende em seu discurso questões relevantes à esfera educativa e aponta idéias para abordar os conhecimentos em arte de maneira que possam contribuir para repensar a função de sua prática atual na educação. Hernández traz como idéia transformadora da realidade os projetos de trabalho vinculado à Cultura Visual. Diz também que é a partir de experiências educativas que levam em conta as representações da realidade que os sujeitos constroem de si mesmos e de seu entorno que poderá ter real significado e assim construir conhecimentos em arte.

O autor destaca também a importância e as necessidades em tratar da Cultura Visual, onde temáticas cotidianas transcendem uma simples banalidade. Pelo interesse crescente atribuído ao campo audiovisual e das comunicações perpassam inúmeros acontecimentos que refletem notoriamente dentro da sala de aula. Portanto, afirma, ser indispensável que os alunos aprendam a compreender o que se passa em seu entorno e que sejam capazes de decodificar através de um olhar crítico e reflexivo o mundo à sua volta. Chama atenção também para o presente, onde as imagens incorpóreas são o foco das representações instantâneas da televisão, dos videogames, do navegador pelo ciberespaço e tantas outras atividades que os alunos têm acesso fora do horário escolar. Trazer esse mundo à

reflexão, a um olhar investigativo e analítico é o grande desafio lançado ao professor.

Freire (1999) fala sobre a importância das relações pessoais no ensino/aprendizagem, sobre questões que necessitam ser pensadas e refletidas dentro e fora da sala de aula: “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25). E sobre instigar a curiosidade e entusiasmo pelo espírito pesquisador, Paulo Freire (1999) afirma que:

...a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1999, p. 35)

Com este pensamento, o autor reforça a importância da liberdade do indivíduo em poder manifestar o seu pensamento; que aliado à curiosidade natural que o homem traz consigo em sua gênese está o espírito de mudança capaz de transpor barreiras para contribuir ativamente na sociedade. Refere-se também a outros fatores que dizem respeito à importância do exercício da autonomia:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (...) O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (FREIRE, 1999, p. 98)

Para ele, este exercício que envolve o fazer, o pensar, o refletir sobre o processo, o apontar hipóteses, ir e vir; essa possibilidade na escolha do tema a ser reconstruído, são condições favoráveis ao aprendizado em arte.

Outra possibilidade que também envolve a investigação, a pesquisa, a troca, o registro do processo, características das atividades cognitivas, são os Projetos de Trabalhos propostos por Fernando Hernández (1998) e que, segundo ele, ajudam a

promover a autonomia e a tomada de decisões por parte do aluno, favorecendo o exercício da cidadania. Para o autor, através dos projetos podem-se reconstituir situações próximas daquelas do mundo de trabalho e da vida fora da escola. Para reafirmar a importância deste enfoque no Ensino das Artes, Hernández (2000) diz que:

Uma arte na educação para a compreensão assim proposta requer um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares (o que implica um conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (o que reclama um conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas (o que constitui a esfera do conhecimento prático). A relação desses saberes trata de favorecer o desenvolvimento de um conhecimento crítico e relacional sobre e a partir das produções que se vinculam ao seu contexto e ao presente dos estudantes e dos diferentes produtores e receptores das manifestações de compreensão da cultura visual (FREEDMAN, 1992). Partindo desta idéia, os estudantes podem:

- Adquirir um conhecimento de si mesmos e do mundo.
- Contribuir para estruturar o conhecimento por meio de experiências em outras matérias escolares.
- Favorecer as atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência em relação ao mundo que os rodeia.
- Estar em processo de constante aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 56)

A centralidade da cultura na arte/educação contemporânea implica uma perspectiva dialética, emancipatória e inclusiva, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso instrumento para reafirmar a singularidade na diversidade. (HERNÁNDEZ, 2000)

Desde o momento em que se passou a perceber a arte como representação de significados cuja interpretação depende mais da compreensão de códigos simbólicos e convenções culturais que circulam nos contextos de origem da obra do que de aproximações formalistas, como explica Fernando Hernández (2000), os profissionais da área da Educação e da Arte, hoje estão mais atentos à relação entre arte e cultura, preocupando-se em compreender os objetos estéticos dentro de sistemas simbólicos culturais mais amplos. O Ensino da Arte apresenta-se então como um caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura local.

Desde a infância aprendemos símbolos, signos, ícones que dizem respeito à nossa história e processo civilizatório: nossas capacidades de desenvolvimento das idéias. Inventamos, nomeamos, representamos, contemplamos; aprendemos a ler os sinais, a compreender os símbolos que nos permitem entrar no universo cultural da humanidade. Muitos desses elementos apreendidos durante a nossa formação (símbolos, signos, expressões, conceitos, idéias, etc.), incorporados inconscientemente ao longo de nossa vida, responsabilizaram-se por definir e influenciar as nossas escolhas e os rumos que tomamos em nossas vidas, e conseqüentemente, norteiam as representações que construímos acerca de tudo o que nos rodeia. Portanto, relacionar esses elementos ao Ensino da Arte parece ser extremamente significativo para que a arte não seja vista apenas como uma “expressão dos sentimentos” do artista. E é justamente isso que os referidos autores dizem a todo o momento: para que o Ensino da Arte não seja percebido como passatempo, momento para relaxar, de não fazer nada, ou uma aula para ‘desestressar’; ou ainda, para o desenvolvimento de habilidades motoras que em nada contribuem para a formação do educando.

Talvez, o grande desafio esteja em conseguir fazer com que os estudantes consigam descobrir por si mesmos caminhos que apontem diversificadas possibilidades de ler a realidade; em despertar nos jovens o interesse pela arte não como imposição, mas como necessária para seu crescimento intelectual, cognitivo, social e criativo; como algo vivo e intrinsecamente presente em suas vivências; que percebam que não existem respostas certas e nem prontas para os possíveis desafios que emergirem à sua frente, mas infinitas possibilidades que lhes são oferecidas. Cabe a Arte/Educação introduzir o olhar para a diversidade cultural, para os tópicos mais relevantes do Ensino da Arte Contemporânea. Analisar, interpretar, contextualizar e compreender obras de arte e as imagens que nos cercam não só suscitam um conhecimento próprio do sensível como compreende também a apreensão de outros saberes. Para Hernández (2007) em seu mais recente livro sobre os Estudos de Cultura Visual, o ensino de Artes Visuais deve estar atrelado em primeira instância à cultura, à vida cotidiana, ao que é mais significativo para os adolescentes e jovens.

A abertura em relação aos Estudos de Cultura Visual não trata de mudar (mais uma vez) o lugar das artes visuais na educação e de ampliar seus conteúdos (por exemplo, quanto às manifestações da cultura popular). Do meu ponto de vista, trata-se de enfrentar um desafio de maior importância: adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 23).

De acordo com Fernando Hernández (2007), Kerry Freedman (2005) aponta situações cotidianas que fazem parte da vida dos estudantes e que merecem ser discutidas a fim de desenvolver neles um olhar observador e crítico.

Em um comercial, imagens associadas à natureza, à juventude e ao sexo são relacionadas a um refrigerante, desodorante ou detergente. Essas ligações arbitrárias não se referem à realidade, mas criam uma nova, ou o que Baudrillard chama de hiper-realidade, que é didática. Usando essas justaposições os publicitários tentam educar as pessoas a pensar em relação à realidade que constroem para que ajam como consumidores. (FREEDMAN, 2005, p. 129)

Considerando essas abordagens, os estudantes poderão ser educados para viver uma sociedade democrática genuína (HERNÁNDEZ, 2000). Nesse sentido os estudantes necessitam ser estimulados a desenvolver o intelecto e a imaginação para desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que constituem suas vivências; para isso os estudantes precisam ser ensinados a pensar criticamente; necessitam também aprender a justapor diferentes perspectivas do mundo contra as idéias de verdade que algumas delas supõem. Ainda de acordo com Hernández (2000), o desenvolvimento do pensamento crítico deve ser usado para permitir que os alunos se apropriem de suas histórias, indagando em suas próprias vivências e sistemas de significados para aprender sobre sua presença no mundo.

Portanto, de acordo com o autor acima citado, é por meio das artes que percebemos a dimensão simbólica e os aspectos materiais e imateriais, intelectuais e sensíveis que caracterizam nossa sociedade; seu modo de vida, sua forma de pensar, seus valores, suas tradições e suas crenças.

Reforçando este pensamento, Hernández (2007) também faz referência ao caráter disciplinador e regulador existente nas escolas que não contribui para a formação crítica, reflexiva e plena dos estudantes:

O discurso essencial da sociedade que criou a escola tal e como a conhecemos hoje tinha por base a aliança entre o Estado, a família e o que os professores faziam na escola. Todavia, esta relação ficou debilitada. Já não existe. Não coincidem os valores. Não há um projeto social compartilhado, nem os recursos para colocá-lo em prática. Os governos não se dão conta de que nossa época não exige mais controle, mas autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto. Apesar disto, continuam empenhados em seu afã regulador e normativo. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 14)

Ainda sobre a educação em arte em nossa contemporaneidade, Hernández (2007) defende a idéia de que ensinar é um *'ato performativo'*, onde o professor precisa encontrar formas de compreender os interesses dos seus alunos a partir de relações recíprocas e trocas de experiências. Neste sentido, o autor denomina o professor como um *'catalisador'* que deve estar atento para que os estudantes estejam todos conectados, isto é, envolvidos com a aprendizagem.

O autor chama atenção também para os objetos e artefatos que, pelo uso que é feito deles na sociedade e pelas relações que desencadeiam em seus contextos de produção e leitura, e que compõem o acervo visual de determinada sociedade. Esse acervo é marcado cultural e historicamente enquanto segue seu processo de desenvolvimento e transformação.

Assim, mais do que incentivar a reflexão sobre a cultura visual, Hernández (2007) busca capacitar o aluno a ler imagens *socialmente construídas* e *culturalmente utilizadas*. E, ao interagir com essas imagens, ele deve estar consciente de seu lugar de leitor em relação à obra e em relação a si mesmo.

Para Pimentel (2007), este olhar atual e atento às imagens que nos cercam e seus significantes defendido por Fernando Hernández, deve ser principiado pelo professor para que ele possa dialogar com as novas formas de ver e interpretar imagens. Nesse sentido, a autora detém-se sobre as questões que envolvem a tecnologia e suas implicações.

O ensino de arte, nos dias de hoje, não pode abster-se do uso de tecnologias contemporâneas quer seja na produção artística, quer seja nos estudos sobre arte. Desde a fase de registro escrito ou imagético, o uso de tecnologias participa da vida d@ professor@/pesquisador@, mesmo que seja apenas como ferramenta. Já na fase de divulgação, a ferramenta pode vir a ser um instrumento de criação. A divulgação, tanto da produção quanto dos estudos, deve fazer parte integrante do processo de ensino, uma vez que é através dela que esse processo se dinamiza e reinicia constantemente. (PIMENTEL, 2007, p. 290).

Para Sancho (2006) a necessidade de se abordar os temas atuais que são veiculados pelos meios de comunicação é outra questão de extrema relevância, haja visto que a tecnologia é atualmente um dos, senão o maior atrativo para adolescentes e jovens. Negar esta tecnologia seria, então, não dar espaço para que os adolescentes e jovens opinem sobre suas escolhas, suas vivências e se construam plenamente. Nos domínios da educação a autora diz:

O âmbito da educação, com suas características específicas, não se diferencia do resto dos sistemas sociais no que se refere à influência das TIC. Deste modo, também foi alertado pelas TIC e o contexto político e econômico que promove seu desenvolvimento e extensão. Muitas crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia, sobretudo a audiovisual e a digital. Os cenários de socialização das crianças de hoje são muito diferentes dos vividos pelos pais e professores. O computador, assim como o cinema, a televisão e os videogames, atrai de forma especial a atenção dos mais jovens que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens. (SANCHO, 2006, p. 19).

Para o Ensino da Arte novos desafios são lançados, pois, é relevante que se compreenda este fazer, ler e interagir com estas produções; diante de tantas experiências estéticas, presentes nos ambientes consagrados ou nos mais variados lugares cotidianos, a qualquer momento podemos estar em contato com imagens reflexivas e questionadoras. Entretanto, para que possamos compreender estas manifestações inovadoras e complexas, somos instigados a dedicar um olhar mais apurado, crítico e paciente sobre a figura central deste estudo: o professor de Artes Visuais que se constrói nestas tramas da linguagem.

Os modos de conhecer e produzir obras de arte são muito diversos. Precisamos conhecer não somente os tradicionais, mas também os que usam novas tecnologias, para podermos escolher qual o mais apropriado para nossa expressão artística. Assim também, @ professor@ deve conhecer tanto como ensinar Arte por meios tradicionais quanto por tecnologias contemporâneas, para que @s alun@s possam ter experiências

diversificadas e conseguir acompanhar seu tempo sem deixar de conhecer sua herança cultural. (PIMENTEL, 2007, p. 291)

Em seguida, passaremos a relatar, discutir e analisar os dados coletados buscando responder às questões iniciais da pesquisa. Inicialmente serão colocados os relatos das entrevistas realizadas com as Professoras de Artes Visuais e posteriormente as entrevistas realizadas com os alunos. Após, as considerações acerca da investigação.

## **2.4 Linha metodológica**

A presente investigação foi realizada através da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando-se das representações sociais do Professor do Ensino de Artes Visuais em relação à Construção do Conhecimento Artístico do aluno, coletando dados através de entrevista semi-estruturada.

Conforme Minayo (2002, p.21-22), esse tipo de pesquisa se preocupa com:

um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como neste estudo primou-se por identificar as representações sociais que envolvem a subjetividade, a escolha de uma metodologia qualitativa evidencia que os dados coletados foram descritivos, pois, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela diz respeito a um nível de realidade que não pode ser medido. Para Lüdke & André (1986, p.18), o estudo qualitativo “(...) se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Em se tratando de uma abordagem como a da Teoria das Representações Sociais, foi possível relacionar diversos saberes sob uma perspectiva, pois:

A teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. Isto significa que é bastante amplo o leque de escolhas que mais uma vez seremos obrigados a fazer para concluir a construção de nosso objeto de pesquisa. (SÁ, 1999, p.80)

Com base nesses pressupostos metodológicos, foram selecionados seis professores de escolas de Santa Maria, três da rede pública e outras três da rede privada e dezoito alunos (três para cada professor), totalizando um número de vinte e quatro pessoas entrevistadas.

## **2.5 Contexto e Sujeitos da Pesquisa**

Todos os sujeitos da investigação foram convidados a participar da pesquisa espontaneamente. Como critérios de seleção para a participação, foi exigido que o professor atuasse na escola há pelo menos dois anos, e que os seus alunos tivessem um contato com os respectivos professores há pelo menos um ano; pois, para que o aluno e o professor pudessem falar sobre as suas relações dentro deste contexto, ambos necessitariam de segurança em suas percepções tomando por base suas respectivas experiências em conjunto.

Para compreender as Representações Sociais do Professor de Artes Visuais, foram entrevistados seis professores de seis escolas de diferentes locais da cidade de Santa Maria, e três alunos de cada professor no segundo semestre de 2007. As escolas, três públicas e três privadas (duas de administração confessional), foram escolhidas de forma aleatória assim como todos os sujeitos entrevistados.

Entretanto, com a finalidade de preservar as identidades dos sujeitos entrevistados, optou-se por não divulgar seus respectivos nomes, muito menos das escolas de procedência, pois, qualquer informação interpretada de maneira equivocada poderia acarretar alguns constrangimentos. Portanto, no capítulo em que serão transcritos fragmentos das entrevistas entrelaçados às análises, nenhum nome aparecerá, e sim identificações correspondentes às letras A, B, C, D, E, F.

A duração das entrevistas variou, em média, de 45 minutos à uma hora e meia, pois, procurou-se respeitar o tempo e a narrativa dos sujeitos. O roteiro de questões da entrevista encontra-se em Anexo.

## 2.6 Questões de Pesquisa

*Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as idéias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade. Tal concepção pretende desinstalar as suposições de que perguntas sejam apenas formalidades indispensáveis da pesquisa, que nos oferecem segurança e nos apontam caminhos confiáveis. As perguntas são, para além disso, expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura.*

Marisa Vorraber Costa  
(2005, p. 67)

As questões de pesquisa aqui relacionadas surgiram a partir da área temática e das categorias relacionadas aos objetivos. Neste sentido, estas perguntas serviram para definir o foco do estudo a ser desenvolvido. Os principais questionamentos que se buscou responder foram:

- Quais são as representações que os professores têm a respeito do Ensino de Artes Visuais?
- Como o Ensino de Arte é visto pelos adolescentes no Ensino Médio?
- Como se dá a construção do conhecimento artístico do aluno na percepção do professor e do próprio aluno?

## 2.7 Instrumentos de Coleta de Dados

Ao definir o tema da pesquisa, fez-se necessário definir de forma clara, objetiva e organizada qual ou quais os instrumentos seriam utilizados para coletar os dados da investigação. Neste caso, o principal instrumento utilizado foi a entrevista Semi-Estruturada.

Gil (1999) define a entrevista como:

... técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram. (GIL, 1999, p. 47)

Em relação às vantagens da entrevista enquanto instrumento de coleta de dados, Gil (1999) diz que a entrevista busca conseguir elementos referentes aos mais diversos aspectos da vida social.

Para Minayo (1994):

A premissa básica, em ambos os casos, é de que a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. (MINAYO, 1994, p. 114).

A entrevista que pode ser definida como uma conversa intencional entre duas pessoas, mas também pode acontecer entre mais pessoas, é planejada e orientada ou dirigida por uma pessoa: o entrevistador, que tem como objetivo obter informações sobre a outra.

Ao abordar a metodologia da Teoria das Representações Sociais, Abric (1994) enfatiza a necessidade das entrevistas neste campo de estudo:

Por muito tempo considerada, eventualmente com o questionário, como o principal instrumento de levantamento das representações, a entrevista em profundidade (mais precisamente a entrevista dirigida) constitui ainda,

atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações. (ABRIC, 1994, p. 61)

Jodelet (2001), quando se refere à utilização de entrevistas durante a coleta de informações quando abordadas as Representações Sociais, sugere que durante as entrevistas se inicie a conversa com perguntas de caráter fatural e relacionadas às experiências cotidianas dos entrevistados e gradativamente ir dando lugar às questões mais complexas que envolvam reflexões e julgamentos.

Neste caso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas foram utilizadas como estratégia dominante para a coleta de dados; sendo a Entrevista Semi-estruturada realizada com todos os entrevistados; pois, entrevistas abertas poderiam fazer com que os entrevistados fugissem do foco principal ou abrissem para outras questões; já a entrevista estruturada poderia limitar muito a subjetividade nas respostas e não oferecer o devido espaço.

É importante destacar que, na entrevista a relação entre o sujeito e o entrevistador tem que ser a mais amistosa possível, deixando o sujeito à vontade para poder falar sobre determinados assuntos. Bogdan e Biklen (1994) dizem que ainda no início da entrevista, é importante informar ao sujeito o objetivo da pesquisa e garantir que sua imagem e declarações serão preservadas no anonimato. As entrevistas qualitativas, segundo eles, podem variar quanto à sua estruturação. As relativamente abertas centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que em pesquisa qualitativa, entrevistas podem ser utilizadas como estratégia predominante para a coleta de dados:

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.134)

Boas entrevistas são aquelas em que os sujeitos se sentem à vontade para falarem livremente sobre determinados pontos. “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos

respondentes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136). É importante que o entrevistador evite perguntas que possam ser respondidas apenas com “sim” e “não” e elaborar aquelas que exijam do sujeito uma descrição mais detalhada e ainda, respeitar o silêncio nas respostas do sujeito, dar tempo a este para pensar.

Outro aspecto relevante é a capacidade de o entrevistador ouvir o que as pessoas têm a dizer e encarar cada fala, cada palavra como se fosse desvendar um mistério. O processo de entrevista requer flexibilidade. O papel enquanto investigador não é o de fazer com que o sujeito mude de idéia sobre determinado tema, mas o de compreender o porquê da postura do mesmo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Na presente pesquisa, as entrevistas foram realizadas com todos os sujeitos dos dois segmentos em análise e as questões abordaram temas como a representação do professor de Artes Visuais, a identidade deste professor e como ele se percebe nestas relações. Ver Anexos A e B.

### 2.7.1 Análise dos Resultados

A investigação baseada na entrevista, de acordo com Minayo (1994), produz um montante de informações detalhadas que o pesquisador necessita analisar. Enquanto analisa determinada fala, o pesquisador deverá também trazer à tona a sua visão perante uma outra realidade ou determinada cultura, mapeando e classificando os dados obtidos conforme a relevância de cada dado para o grupo pesquisado; questionando-os com base em fundamentação teórica e realizar a análise final em que estabelece as relações entre as informações coletadas e as referências teóricas.

Para analisar as falas dos sujeitos entrevistados nesta investigação, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Bardin (1979) define esse tipo de análise como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de perguntas normalmente especificadas em que o entrevistador está livre para ir além das respostas. (BARDIN, 1979, p. 42).

Neste estudo, a análise que foi realizada tomou por base o discurso produzido tanto pelos professores como pelos alunos através de sua seqüência e conteúdo. Logo após, procurou-se explicitar e interpretar à luz do referencial teórico os elementos que emergiram das entrevistas onde, em alguns casos, as falas dos sujeitos foram transcritas verificando as convergências e/ou divergências entre os discursos produzidos pelo professor e seus alunos.

### 3 RELATOS: CONVERGÊNCIAS E/OU DIVERGÊNCIAS

*É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco.*

Michel Foucault

#### 3.1 Introdução

Buscando coerência entre os procedimentos metodológicos de ordem qualitativa e a maneira mais adequada de análise das entrevistas, neste trabalho optou-se pela análise de conteúdo a fim de compreender e refletir sobre os discursos produzidos pelos sujeitos entrevistados.

Entretanto, ao iniciarmos a apresentação e interpretação dos dados coletados cabe ressaltar brevemente os procedimentos metodológicos envolvidos neste processo investigatório.

Como já anunciado, os dados coletados para fins de discussão, interpretação e análise foram levantados durante o segundo semestre letivo de 2007 e os sujeitos entrevistados foram seis professores da rede pública e privada e três de seus respectivos alunos para cada professor, num total de vinte e quatro entrevistados.

Tomando por base as orientações metodológicas de Gil (1999), Minayo (1994), Bogdan & Biklen (1994) e Lakatos & Marconi (1998) optou-se pela entrevista semi-estruturada para todos os entrevistados.

As categorias elucidadas inicialmente consistiram em elemento norteador no desenvolvimento da investigação, especificamente em relação aos questionamentos realizados durante as entrevistas com os sujeitos: Representações Sociais do Professor e Construção do Conhecimento Artístico do educando.

Dentro de uma abordagem qualitativa e interpretativa, os dados serão colocados a seguir procurando evidenciar as manifestações discursivas dos entrevistados. Num primeiro momento serão ordenados os dados obtidos com todos os entrevistados. Num segundo momento, será apresentada uma discussão envolvendo as percepções dos professores confrontando-as com as percepções dos seus alunos.

### **3.2 Relato das Entrevistas realizadas com Professores de Artes Visuais e Alunos de Ensino Médio**

Sendo o Professor de Artes Visuais foco principal desta investigação, as primeiras narrativas produzidas através das entrevistas trazem as suas percepções acerca de si mesmo, de sua trajetória, das idéias que alimenta e de suas percepções acerca do Ensino de Arte.

Dessa forma, ainda que de maneira abrangente as narrativas das professoras entrevistadas assim como as de seus alunos trouxeram inúmeros elementos que contemplam as questões iniciais da pesquisa. Assim sendo, as seis professoras entrevistadas passarão a chamar-se Professora A, B, C, D, E, F a fim de preservar suas identidades. As perguntas que guiaram a entrevista encontram-se em Anexo A.

As categorias presentes neste trabalho constituíram-se de elementos norteadores para o desenvolvimento da investigação. Neste caso, ao analisar as Representações Sociais e os aspectos que envolvem a Construção de Conhecimento em Arte, através das entrevistas foi possível evidenciar os diversos aspectos que influem as relações de aprendizagem existentes na sala de aula. Como veremos, estas questões pertinentes ao imaginário social possuem raízes muito profundas e continuam há séculos determinando, ditando e mantendo valores, conceitos e regulando comportamentos. Fato este que se atribui diretamente às Representações Sociais enquanto sistemas de representação da sociedade. Conforme Oliveira (2002), ao estudar o imaginário docente através das

Representações Sociais torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador com os diversos aspectos sociais que o constitui.

A aproximação do universo dos valores, das crenças, das expectativas e das formas de vida dos professores nos possibilita o conhecimento do que estamos chamando de culturas docentes. Conhecer esta cultura se torna imprescindível e, porque não dizer, significativo no momento em que estamos investindo num movimento internacional de profissionalização do professor e, num momento em que deste vem sendo exigido uma série de competências, uma série de habilidades, uma série de conhecimentos. (OLIVEIRA, 2002, p. 44)

Dessa forma, durante as entrevistas, procurou-se capturar o máximo de informações possíveis sobre as idéias que permeiam o imaginário docente.

O momento de entrevistar os alunos dos Professores de Artes Visuais, foi um momento de confronto de idéias, percepções, concepções e valores. Nesta investigação foi também momento de estar atento aos detalhes e perceber através de seus diálogos as representações que sustentam assim como os seus anseios, as suas reivindicações, os seus desejos e o que lhes é significativo ou não.

Os dezoito alunos entrevistados foram convidados espontaneamente a participar respondendo alguns questionamentos acerca de seus professores de Artes Visuais. As questões utilizadas como guia da entrevista encontram-se em anexo B.

Passemos então às entrevistas:

### 3.2.1 Professora A

A primeira professora entrevistada trabalha em uma escola pública situada na região central da cidade e que atende um grande número de estudantes, oriundos de diferentes bairros. Nesta escola permanece a quase dez anos trabalhando com a disciplina *Educação Artística* na primeira série de Ensino Médio. Desde o começo da conversa manteve-se receptiva e interessada pelos questionamentos e já no início

da entrevista manifestou grande interesse em discutir questões relacionadas ao seu fazer pedagógico.

Ao ser questionada sobre sua formação alertou para o fato de que *Educação Artística* não foi sua primeira opção: as áreas da saúde e das ciências exatas nutriram antes uma grande possibilidade, porém, depois de algumas tentativas e outras circunstâncias pessoais, acabou decidindo pelo campo da educação e da arte. Mesmo que, segundo ela, a área da educação exercesse certa admiração, admite que antes de tornar-se professora imaginava uma realidade bem diferente da sua situação real:

*Eu sempre via as professoras como sendo muito inteligentes, donas da verdade, que sabiam muita coisa, que ganhavam bem, que tinham carro e podiam estar sempre bem arrumadas. Eu lembro de umas professoras bem vestidas (...) acho que existe um padrão, pois se reconhece uma professora até pela sua vestimenta, jeito de falar: bem explicativo (...) geralmente a professora fala muito bem, sabe usar bem as palavras. Eu imaginava que pra ser professora fosse bem mais difícil do que realmente foi (...) hoje acho que o difícil é se manter na profissão... com o salário que ganhamos...*

Como se observa, as referências que a entrevistada mantém sobre a profissão docente tem origem na sua vivência infantil e detém reflexos representativos até a atualidade. Como defende Oliveira (2005) no que diz respeito à formação docente, entram em jogo os diversos aspectos que foram sendo constituídos: sua vivência acadêmica relacionada às suas vivências pessoais, como também seus papéis desempenhados nas mais diferentes situações cotidianas enquanto acadêmica.

Na identidade docente estão presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua leitura de mundo, sua ética profissional e o valor que dá a sua profissão de professor e esta identidade é única, intransferível, não traduzível. (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Dessa forma, levando em consideração o currículo antigo de formação docente em Educação Artística da Universidade Federal de Santa Maria nos anos 1970 e 1980 (Instituição acadêmica em que todas as entrevistadas graduaram-se), podemos compreender muitas de suas ações pedagógicas. Segundo a entrevistada, durante os anos de formação acadêmica, passou por diferentes disciplinas que

transitavam das artes plásticas à música, ao teatro e às técnicas domésticas, promovendo assim um aprendizado superficial e fragmentado de diferentes linguagens.

Decorrente disso, o trabalho que desenvolve em sala de aula está ligado diretamente à sua formação: aprimoramento de técnicas, conhecimento de história da arte e confecção de utensílios domésticos.

Trabalhou em outras escolas públicas e, segundo ela, atualmente a *disciplina Educação Artística* está mais valorizada nesta escola. Ela afirma que isto se deve principalmente ao trabalho desenvolvido pela coordenação e direção da escola que buscam incentivar manifestações artísticas como concursos literários, exposições nos ambientes da escola, prestam auxílio na compra de materiais básicos da disciplina. Entretanto, comenta que os alunos deixam muito a desejar, pois nem sempre trazem os materiais necessários, nem sempre realizam os trabalhos e demonstram pouco interesse nas aulas: *“não valorizam o que têm”*; o que a professora atribui ao fato de que *“educação artística não cai no vestibular”*.

Segundo ela, as principais dificuldades em trabalhar a arte na escola é a questão do espaço físico e dos materiais, pois

*(...) os alunos não trazem tintas, pincéis, nem papéis nem nada, não trazem o básico, e daí fica difícil. Na maioria das vezes eu é que trago revistas, papéis coloridos para a sala de aula.*

Em relação aos seus colegas de trabalho, afirma que alguns *“colaboram”* e outros não. Diz ainda que existem aqueles professores das chamadas *“disciplinas mais importantes”* que são os mais respeitados pelos alunos. Há também colegas amigos que trocam idéias, que planejam juntos alguns trabalhos interdisciplinares. Entretanto, os trabalhos *“interdisciplinares”* consistem, por exemplo, em desenhar e colorir os ângulos e circunferências trabalhados nos exercícios de matemática no intuito de que *“os alunos visualizam melhor as formas geométricas que são muito abstratas pra eles na matemática”*.

Em relação à Arte Contemporânea, lamenta e diz que há tentativas em se abordar o referido tema, mas que não consegue o suficiente para trabalhar, e também porque existem muitas obras “*difíceis de compreender e de ensinar para os alunos*”. O trabalho desenvolvido dentro da sala de aula, portanto, caracteriza-se pelo desenvolvimento de técnicas de recorte e colagem, desenho, pintura e algumas construções realizadas com sucata.

De acordo com o seu relato, “*arte contemporânea é difícil... até pra mim que sou professora*”. Dessa forma, fica evidente quais são os conceitos sobre arte que continuam sendo construídos: representação do real, confecção de objetos decorativos e alusivos a eventos festivos. As questões atuais do mundo e das artes dão espaço ao simples fazer estético contrariando o que diz Pimentel (2007) a respeito da Arte Contemporânea:

As questões de arte contemporânea são complexas, como é complexo o tempo contemporâneo. Ser contemporâneo é caminhar com o tempo. Supõe o presente, o agora a cada momento. Pode-se viver esse tempo passando ao largo dele ou influenciando-o, sendo influenciado e projetando-o para tempos antes e depois (...) é preciso que se cuide da formação d@ professor@ enquanto indivíduo único e social, para que el@ possa, em sua relação com a instituição escola e com seus componentes, ser autêntico e eticamente atuante. (PIMENTEL, 2007, p. 292).

A partir disso fica o questionamento: o que está sendo construído dentro das salas de aula em nome da arte? Que visão de mundo estão sendo elaboradas pelos estudantes? Talvez a resposta seja tão óbvia que não necessite ser discutida, ou então, retomada mais tarde. Entretanto, mesmo com os avanços tecnológicos e o acesso aos meios de comunicação mais sofisticados, o problema da educação em Arte permanece centrado em uma única questão: a questão da escolha; ou seja, a opção do professor em continuar repetindo as suas verdades ou repensar outras possibilidades de conduzir suas práticas.

Tem ainda a questão das Representações Sociais. Talvez grande parte destas complexas e paradoxais discussões a respeito da problemática atual no campo da educação e das artes encontre respostas ao tomar como princípio questões relacionadas ao imaginário social e à educação em arte. Passemos então às categorias que contemplam a investigação.

### 3.2.1.1 Categorias da Pesquisa

#### Representações Sociais do Professor

Segundo a Professora A, o Professor de Artes Visuais é atualmente um “*batalhador*” que necessita “*dar conta*” de uma série de dificuldades e ainda assim desenvolver um bom trabalho, algo que agrada a todos “*o que é muito difícil*”. Para ela, o referido professor não é reconhecido como deveria e não dispõe de apoio necessário para colocar em prática suas idéias. Em sua opinião, o Professor de Artes Visuais é aquele responsável pela questão cultural da escola, aquele que deve estar presente em todos os momentos artísticos, mas que em alguns momentos é deixado de lado ‘*por não ser uma disciplina rígida ou mais reconhecida como a matemática ou a física*’.

*(...) professora de educação artística tem sempre que dar conta de tudo o que se refere a festas, as artes na escola. Lembro que na minha época de estudante era mais ou menos assim e ainda tínhamos técnicas domésticas, aprendíamos a fazer coisas pra embelezarmos nossas casas. Hoje é um pouco diferente (...) acho que assim é a professora de educação artística: uma pessoa de fibra, batalhadora e muito capaz e que trabalha com a sensibilidade do aluno, com os seus sentimentos. (...) na verdade acho que nunca conheci um homem professor de educação artística. Antigamente era mais uma profissão de mulher. Hoje as coisas mudaram e pode ser professor de educação artística qualquer pessoa desde que tenha dom pra coisa!*

Como podemos observar as referências atribuídas à profissão docente na esfera artística, pela professora entrevistada, dizem respeito à questão de gênero associadas ao cuidado estético do lar, como uma profissão do sexo feminino já que faz parte do imaginário social atribuir qualidades próprias da sensibilidade, tais como a decoração, ornamentação e o cuidado com o lar específico da mulher.

Retomando seu discurso inicial a respeito da postura do professor no que compete sua vestimenta, sua oralidade, sua presença na escola, através destas

representações constatamos que existe um “modelo” de “professora de Educação Artística” para a entrevistada.

### Construção do Conhecimento Artístico do Aluno

Sobre este aspecto a professora acredita que os alunos aprendem “*algo sobre arte*” por meio de estudos, exercícios, leitura e principalmente dedicação. Ela complementa dizendo que um bom trabalho artístico é fruto de muita pesquisa técnica, de experimentações, principalmente na atualidade com tantas possibilidades existentes na esfera artística. Para ela os alunos aprendem fazendo, construindo algo em desenho, pintura, escultura ou com sucata e conhecendo a história da arte. Leva em consideração também a relação entre teoria e prática que para ela devem estar presente durante o desenvolvimento de quaisquer que sejam as atividades.

*(...) os alunos, eles sempre gostam de desenhar, pintar... é próprio deles fazer estas coisas. Claro que sempre tem aqueles que não gostam, mas como tudo na vida (...). Acho que eles aprendem se a gente mostra as coisas pra eles, mostrar as pinturas, falar sobre os artistas que fizeram as pinturas, mostrar como que faz as misturas, as cores... estas coisas.*

Novamente fica evidente o conceito de Arte elaborado pela entrevistada. Em nenhum momento da entrevista surge espontaneamente a palavra contemporânea em detrimento da arte atual, mas apenas as linguagens mais tradicionais são mencionadas: desenho, pintura e escultura com argila.

O aprendizado, segundo o relato acontece naturalmente quando o aluno executa aquilo que lhes é ordenado fazer. Em nenhum momento é mencionada a idéia de construção em conjunto, de respeito à individualidade, ou de investigação, como alimenta Hernández (1998) sobre as competências do professor atual:

Como estratégia para que os alunos aprendam os procedimentos que lhes permitam continuar aprendendo ao longo de toda sua vida, e, sobretudo, para que o conhecimento escolar seja utilizado e responda à necessidade

de que a Escola ofereça um suporte básico para explorar as diferentes parcelas da realidade e da experiência dos próprios alunos (como indivíduos e como grupo parte de uma coletividade que se debate entre o singular e o global) (...). Tudo isso, com a finalidade de desenvolver a compreensão das situações sociais, dos atos humanos e dos problemas controversos que suscitam. Compreensão que se realiza mediante diálogo, a pesquisa a partir de diversas fontes de informação e a expressão reconstrutivista, mediante diferentes formatos (escritos, dramatizados, visuais,...) do percurso realizado. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 51).

Ao contrário das idéias do autor sobre as competências que são necessárias ser mobilizadas para o aluno construir seus conhecimentos, o fazer técnico e repetitivo é o principal conteúdo das aulas de arte. Totalmente adversa às idéias contemporâneas de educação onde alunos e professores são convidados a juntos percorrem processos de aprendizagem significativos, as atividades desenvolvidas pela professora A continuam presas às idéias academicistas, o que vêm a ser confirmado a seguir através dos relatos dos seus alunos.

### 3.2.1.2 Alunos da Professora A

Os três adolescentes entrevistados cursam a primeira série de ensino médio e durante a entrevista foram unânimes em suas afirmações a respeito dos questionamentos. Segundo eles as aulas de *“educação artística”* caracterizam-se como um momento de descanso, conversa e bagunça. Para ambos o professor de Artes Visuais é aquele *“pouco exigente e do conteúdo que pouco se aproveita”*; pois *“além de não cair no Peies e no vestibular serve apenas pra quem tem dom, pra quem sabe desenhar com perfeição, pra quem tem habilidade”*.

Relatam também que as aulas são sempre iguais, monótonas e apresentam propostas repetitivas. Na maioria das vezes trabalham com materiais tradicionais, principalmente com desenho sobre papel. Entretanto, afirmam que as aulas de História da Arte podem auxiliar na disciplina de História, o que vêm como um fator positivo.

*As aulas de educação artística... sempre iguais. Tem gente que gosta, mas são aqueles que têm dom (...) a professora acho que é tipo as outras (...) as professoras de educação artísticas sempre pedem pra gente fazer as mesmas coisas: desenhos, pinturas, desenhos com argila. Aula de artes é isso: agente aprende a desenhar, técnicas de desenho como com lápis 6B, a enxergar a perspectiva (...) tem uns desenhos técnicos também que ninguém gosta... só os crânios da turma.*

Através deste relato, vários elementos podem ser discutidos acerca da percepção dos estudantes: a presença de “dom” para a arte; as mesmas atividades repetitivas por diferentes professoras; procedimentos técnicos e a preferência da professora por aqueles alunos que possuem habilidades técnicas mais aguçadas.

Em relação à questão de como se dá a construção do conhecimento artístico, dois sujeitos disseram que acreditam aprender observando o professor fazer, através da prática e do manuseio com o material; já o terceiro participante acredita que seja principalmente através da leitura e da apresentação do professor. A professora de *Educação Artística*, segundo eles, difere muito dos outros professores em nível de exigência, principalmente “*por ser uma disciplina mais fácil... que não roda.*” É também, na concepção deles, a professora responsável pelo “*embelezamento*” da sala de aula, que organiza as atividades festivas e comemorativas na escola.

Ao finalizar as constatações sobre a primeira professora entrevistada, chegamos à concepções estereotipadas e processos pedagógicos já desgastados que ainda persistem na escola. Pudemos perceber também o sentido e o valor atribuídos a estas atividades: de um lado a professora empenhada em ensinar ângulos, texturas, grafismos, efeitos de luz e sombra, etc.; do outro, alunos desmotivados, “indisciplinados” e sem conhecimento da arte atual.

Contudo, a identidade desta professora às vezes confunde-se em uma nomenclatura. Mas será que existe algum efeito decorrente desta questão? Será que “Professora de Educação Artística” é sinônimo de ultrapassada? A respeito disso Loponte (2007) diz:

A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, identitários: “arte-educadora” tem um peso mais político e militante, e

também mais teórico; “professora de educação artística” ou “professora de artística” é a professora moldada ainda em contornos expressionistas e espontaneístas; “professora de Arte” parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (LOPONTE, 2007, P. 238).

Assim, de acordo com a autora, talvez a questão principal não se encerre em uma denominação apenas, mas sim leva em consideração todos os conceitos, as idéias que carregam e constroem uma representação, sendo esta uma construção de inúmeros processos.

### 3.2.2 Professora B

A Professora B também trabalha em uma escola pública há quinze anos. A escola em que atua como professora de *Educação Artística* distancia-se um pouco do centro da cidade.

Em sua formação inicial optou pela decoração de interiores e somente após uma oferta de emprego em uma escola, motivada por problemas de ordem financeira resolveu investir na licenciatura. Gosta muito da profissão e, segundo ela, apesar de todos os desafios e já ter pensado em desistir algumas vezes, aprecia o reconhecimento que recebe por parte dos alunos e acredita que seu trabalho possa ser um agente transformador da sociedade.

Em relação às possíveis dificuldades enfrentadas, diz que o problema maior é a carência de material, pois os alunos dificilmente levam aquilo que lhes é solicitado. Trabalha muito com a prática e “*sempre que possível*” leva alguns textos para refletir com os alunos. As principais atividades que desenvolve são desenhos e colagens. No entanto, reforça várias vezes as dificuldades que enfrenta com relação ao material utilizado em aula e que, na maioria das aulas ela mesmo acaba levando os seus materiais para a sala de aula como tintas, pincéis, colas, etc. “*uma aula por semana, tem que trazer tudo, tintas, pincéis, tem alunos com dons que até produzem algo bom, mas só quando levo todo o material*”.

Em sua opinião consegue fazer uma relação com as disciplinas de história e literatura, o que faz com que os alunos valorizem um pouco, pois,

*(...) daí eles conseguem perceber que ajuda no vestibular e no Peies na hora dessas provas (...) Isso contribui também para que alguns professores valorizem, porque daí eles percebem que a educação artística pode ajudar na compreensão da História e da Literatura principalmente.*

Em relação ao seu relacionamento com os alunos, conta que em muitas aulas sua função é “*mais de alguém que houve os problemas e os anseios dos seus alunos, do que professora*”, principalmente à noite quando muitos alunos já estão cansados do trabalho realizado durante o dia; e também porque a faixa etária compreende alunos na idade adulta.

Quanto à direção: “*a direção, coordenação, gestores... nem muito nem pouco... nunca se opuseram, são receptivos*”. O que nos leva a concluir que não existe diálogo entre ambos.

Em suas aulas diz que desenvolve algo sobre arte contemporânea, mas reconhece que deixa a desejar, mesmo que tenha visitado a Bienal do Mercosul juntamente com seus alunos, afirma que tem dificuldades em trabalhar arte contemporânea, pois a arte atual “*é algo muito questionador, até que ponto é arte? Os alunos que foram na bienal questionam como que aquilo é arte, ficam indignados com algumas obras... até a gente se questiona*”.

Em sua opinião os alunos não sabem observar as coisas; cita exemplo de uma escultura na biblioteca onde eles passam cotidianamente sem perceber as formas e texturas dos objetos:

*(...) são muito desinteressados porque não tem o hábito de visitar uma exposição de conhecer, olhar, observar, analisar... eles precisam de uma caminhada para se chegar ao ideal. Tem alunos caprichosos que demoram em fazer um trabalho e tem aqueles que fazem em dois minutos para se ver livre logo. Nem todos tem o dom.*

Em síntese, poderíamos dizer que as percepções da Professora B assemelham-se em muitos aspectos com o relato da Professora A, entrevistada anteriormente. Ambas trabalham em escolas públicas, encontram-se na faixa dos 45

anos, possuem a mesma formação acadêmica e desenvolvem atividades semelhantes em sala de aula. Partindo de exercícios de desenhos geométricos, de cor e colagens, as atividades por ela propostas, de acordo com o seu relato, consistem também em repetições, treinamento e desenvolvimento motor. Atribuem grande valor aos trabalhos “caprichados”, isto é, bonitos, tecnicamente bem resolvidos.

Reconhece o desinteresse dos seus alunos, o que atribui a fatores externos como problemas sociais, de ordem familiar, financeira ou simplesmente imaturidade. Associa também a essas dificuldades o fato de que os conteúdos desenvolvidos em arte não participam de concursos classificatórios como o PEIES (Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior) e o Vestibular, dizendo com isso que um dos principais fatores valorizados na escola é justamente o caráter preparatório ao mercado de trabalho através da aprovação nestes tipos de concurso.

Durante a conversa retoma também questões referentes à posição social, a questão salarial, de reconhecimento e formação: professora de Artes, escola pública, sessenta horas semanais, duas escolas, muito trabalho, muito cansaço físico, sem tempo para ler ou estudar, aliado à desmotivação de alunos, à problemas disciplinares e carência de material. Assim sendo, uma visão problemática se instaura, a partir do seu olhar, para a profissão professor.

Neste ponto da entrevista, suas narrativas acerca da profissão docente fazem emergir questões que pertencem às Representações Sociais que serão abordadas a seguir como categoria desta investigação.

### 3.2.2.1 Categorias da Pesquisa

#### Representações Sociais do Professor

Em se tratando das representações sociais do professor de Artes Visuais, sua percepção é muito próxima da idéia já colocada pela professora A: “o *professor de*

*Educação Artística é um batalhador que tem que estar sempre correndo, correndo atrás da máquina, estar sempre se atualizando”.*

Segundo ela, o Professor de Artes Visuais tem papel importante na escola: é responsável pelo desenvolvimento da cultura, da educação estética e sensível para que os alunos aprendam a perceber as coisas à sua volta. Entretanto, afirma que somente o entusiasmo de um professor não basta para se atingir estes objetivos, pois para ela é muito difícil conseguir atingir a todos. Em relação à questão das representações, diz:

*Acho que professora de educação artística é igual a todas as outras de outras áreas com uma única exceção: trabalha com os sentimentos, com a expressão dos sentimentos dos seus alunos, algo que dificilmente outros professores de outras áreas iriam fazer (...) professor de educação artística é aquele que tem que estar sempre aprendendo coisas novas pra levar para os alunos, tem que estar sempre inovando. E também é aquele que elabora exposições no colégio, que participa das coisas, dos acontecimentos... acho que até mais do que outros de outras áreas. Pena que nem sempre é valorizado.*

De acordo com a entrevistada anteriormente somado aos relatos da Professora B, as idéias que mantém a respeito das representações que têm constituídas em sua memória são: professoras, mulheres, batalhadoras, cansadas, mal remuneradas, sem espaço específico para trabalhar arte, que trazem material para os alunos e que realizam exposições do resultado final do trabalho construído em sala de aula.

### Construção do Conhecimento Artístico do Aluno

Para ela os alunos aprendem fazendo, isto é, experimentando o material. Mas acredita também ser de extrema importância ilustrar as propostas.

*(...) eles podem refletir, a imagem ajuda bastante, sempre que tu mostra algo ajuda muito. Mas acho que eles experimentarem fazer algo diferente é muito mais significativo. As vezes quando tu traz propostas diferenciadas inicialmente eles reclamam, mas depois acabam gostando.*

Em sua opinião os alunos não conseguem criar se não forem dadas algumas referências, seja uma imagem produzida por algum artista, seja uma imagem publicitária. Além disso reforça a metodologia empregada em suas *'atividades de sala de aula'* onde, segundo ela, os alunos são desafiados a construir desenhos e pinturas a partir de releituras de artistas famosos.

*Acho muito importante levar conhecimentos da cultura para os alunos, pois normalmente eles, no ensino médio não estão mais a fim de fazer os trabalhos que a gente pede, estão mais a fim de ficar na deles... então eu acho que o mais difícil é motivá-los, porque depois só vai.*

Nesta entrevista também fica evidente que tipo de manifestação artística é trabalhada: desenho e pintura, procedimentos técnicos tradicionais e história da arte. Mesmo que afirme trabalhar *"alguma coisa"* de Arte Contemporânea, em determinado momento da entrevista retorna dizendo que *"é muito difícil de entender... arte contemporânea envolve muitos questionamentos"*, motivo que a leva a desistir de abordá-la em sala de aula. Sob este ponto de vista, o conhecimento que os alunos constroem sobre arte restringe-se novamente às técnicas variadas de produção e exercício motor. Práticas estas que influenciam diretamente na valorização ou desvalorização por parte do aluno, pois, carentes de sentido e significado, distantes das reflexões atuais, situações como estas contribuem para aumentar os distanciamentos entre professores e alunos.

As implicações dessas práticas têm impacto sobre a compreensão das obras de arte bem como sobre o significado das imagens agora tratadas não mais como simples representações da realidade, mas como construção de novas realidades. (MARTINS, 2007, p. 29)

De acordo com o que argumenta Martins (2007) a respeito dos resultados de práticas pedagógicas desconectadas do tempo atual, percebe-se que as idéias sobre construção de conhecimento artístico alimentadas pela professora B contradizem os ideários contemporâneos sobre Educação e Arte. As atividades por ela propostas chocam-se com as necessidades de reflexão do mundo atual. Os assuntos da cultura jovem e do mundo das imagens ou da tecnologia que poderiam ser pontos de partida para suas discussões ficam à deriva.

Sobre as necessidades deste enfoque atual sobre o mundo das imagens relacionado à Educação e à Arte como ponto central de reflexão na Escola, novamente recorre-se a Martins (2007):

As imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significado que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura. O conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais. (MARTINS, 2007, p. 33)

Assim sendo, torna-se importante que o Professor de Artes Visuais pense sua prática a partir dos principais pontos atuais: sobre as imagens que povoam o cotidiano dos alunos, suas influências no comportamento, no modo de vida, nas escolhas, na construção de conceitos e significados. Entretanto, como observamos, nesta escola, a opção por trabalhar conteúdos formais e tradicionais no campo da arte é uma constante.

### 3.2.2.2 Alunos da Professora B

Os alunos da professora B também estão matriculados na primeira série de Ensino Médio. Em suas constatações no que diz respeito às contribuições do componente curricular *educação artística* como é por eles chamado, restringe-se apenas ao caráter de conhecimento histórico e desenvolvimento de habilidades motoras. Fica evidente através de suas falas que a reflexão, a criticidade não faz parte das aulas. Segundo eles, a relação de amizade que mantêm com a professora de Artes Visuais é um ponto positivo. No entanto, lamenta não produzirem algo diferente, algo que os façam “*gostar mais da disciplina*”, diz um deles.

Chamam a atenção para trabalhos anteriores desenvolvidos por estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM que parecem ter causado certa satisfação por parte da maioria dos alunos.

*Tivemos uma professora estagiária que no início até a gente estranhou um pouco, mas depois todo mundo passou a gostar (...) ela trazia umas coisas diferentes, tipo, a gente via umas imagens de uns artistas que faziam coisas muito diferentes, tipo um cara que empacotava prédios, outro que fazia arte com chocolate, umas obras estranhas da Bienal de Porto Alegre (...) isso envolvia a turma, todo mundo tinha curiosidade porque era diferente. Já com a professora normal a gente faz coisas sem graça.*

No relato acima, elementos importantes foram destacados pelo estudante. A percepção que teve das aulas realizadas pela professora estagiária contrasta fortemente com as aulas desenvolvidas pela professora B. É interessante destacar também o termo “*professora normal*”, ou seja, aquela que segue um padrão, que se iguala a todas as demais. Entretanto, o contato com a professora estagiária demonstra a necessidade de romper estes padrões, ser diferente, e principalmente propor situações diferenciadas.

Outro estudante entrevistado, sobre as aulas da professora B diz:

*(...) a aula de educação artística no meio da semana... sinceramente, é única que podemos matar sem que a gente seja prejudicado, (...) já que não tem um conteúdo nem nada que mexa no vestibular, por exemplo”. (...) a professora de educação artística deveria ser mais enérgica, tipo... se impor mais na frente dos alunos, porque assim eles tomam conta e não fazem o que ela pede, tem uns que nem material trazem (...) acho que aprendemos as coisas que fazemos, tipo assim: só vou aprender sobre desenho se desenhar, ou sobre escultura se eu mexer com a argila, essas coisas.*

Neste caso, fica claro também a entendimento que nutrem a respeito das aulas de arte: sem conteúdo formal, uma forma de expressar sentimentos, um tipo de atividade que desenvolve habilidades artísticas e a sensibilidade pictórica. Em geral, referem-se à “*desmotivação*” dos alunos já mencionada pela professora anteriormente.

Seu colega diz que consegue perceber significado em algumas aulas, principalmente aquelas em que a história da arte é destacada, pois, segundo ele,

*(...) nas aulas práticas só se dá bem aqueles que têm facilidade em desenhar... quem não tem habilidade ou não sabe como fazer acaba*

*conversando e tumultuando a sala de aula (...) a professora se esforça, mas é difícil, a turma não colabora (...) a professora até que é legal, até se esforça pra gente gostar da aula, só que, tipo, ninguém tá interessado em saber sobre aquelas artes antigas.*

Considerando os principais tópicos levantados em torno das Representações Sociais da Professora B, os pontos de convergência das narrativas definem a professora como uma pessoa afetuosa, mas carente de conhecimento sobre arte contemporânea. Em contraposição à professora estagiária, os alunos a percebem muito tradicional e desmotivada. Percebe-se também que distanciam-se as concepções de ensino elucidadas pela professora do ideário produzido pelos seus alunos.

Dessa forma, o Ensino de Arte que deveria primar pela construção do conhecimento artístico coerente com o momento atual; respaldado por focos de interesse dos estudantes; contrário aos processos de exclusão vigentes, como salienta Hernández (2006, 2007), acaba por formar bons receptores aptos a atender os ditames mercadológicos do mundo do trabalho e do consumo.

O propósito da compreensão crítica e performativa da cultura visual é procurar não destruir o prazer que os estudantes manifestam, mas “explorá-lo para encontrar novas e diferentes formas de desfrutê”, oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de “textos”, de imagens e de artefatos. No que se refere a isto, não se deve esquecer que eles podem apresentar sempre posicionamentos diferentes dos que gostaríamos que apresentassem, e que essas diferenças constituem também uma oportunidade para o debate na sala de aula e para que venham a assumir posicionamentos diferentes dos que apresentaram inicialmente. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 71)

Conclui-se, portanto que o olhar crítico e reflexivo tão defendido pelo autor e outros estudiosos da educação permanece distante desta escola. Talvez o problema maior se configure em termos de Representação, onde os pré-conceitos ainda exercem forte influência e não permitem uma nova visão da Arte e da educação; ou talvez esteja mais relacionado à postura da professora que resiste em mudar seu ponto de vista. Ou ainda, a dura jornada de 60 horas de trabalho semanais não disponibilize tempo para que ela possa parar e refletir sobre suas escolhas.

### 3.2.3 Professora C

Assim como as duas professoras citadas anteriormente, a terceira professora entrevistada trabalha em uma escola pública. Há mais de oito anos na escola, desde o início da entrevista manifesta a satisfação que tem em ser professora.

Formada há mais de vinte anos ela diz que continua sempre buscando acompanhar as transformações no ensino através de cursos e oficinas:

*Sempre quando têm esses cursos de formação eu faço... mesmo que em alguns eu perceba que é muito distante da minha realidade, mesmo assim acho importante a gente estar sempre se atualizando... ainda mais com internet, Orkut e todas essas coisas relacionadas ao computador... o que é a realidade dos meus alunos.*

Sua formação profissional é marcada, segundo ela, por muita dedicação e entusiasmo. Desde os anos escolares já nutria o desejo em seguir o campo da arte. E o curso preencheu todas as suas expectativas, pois *“não era como o currículo atual... tínhamos aulas de música e teatro também, e uma série de atividades, que pelo que sei não existem mais hoje na universidade.”*

Com relação às principais dificuldades, como já mencionaram as entrevistadas anteriormente, a questão da ausência de espaço próprio para a arte e material para a produção são elementos constantes que prejudicam o trabalho tanto quanto a carga horária reduzida que não permite que explore o potencial de muitos alunos.

No que se refere à participação dos alunos, afirma que na maioria das vezes sai muito decepcionada das aulas por perceber que não consegue atingir a metade dos seus alunos: *“é um desinteresse total”*. E diz também que existem aqueles (*uma minoria*) que busca, que se dedica, que faz com empenho, mas *“grande parte da turma só liga para a nota, para o mínimo”*, lamenta.

Os seus colegas de trabalho oriundos de diferentes componentes curriculares, segundo ela, valorizam e procuram participar das atividades somente quando acontecem eventos na escola, comemorações ou algo do gênero em que todos são obrigados a se envolver. Entretanto, afirma que existem as relações afetivas que interferem nas relações, nas trocas de idéias nos planejamentos, nos *“trabalhos interdisciplinares”*, pois *“só desenvolvemos algo em conjunto com aqueles que nos sentimos bem, com aqueles que temos afinidades, seja da disciplina, seja pessoal”*. Já a direção, supervisão e coordenadores, segundo ela, parecem indiferentes e mais preocupados com as outras disciplinas, com outras questões mais administrativas.

O trabalho desenvolvido em sala de aula caracteriza-se (de acordo com o seu relato) por diferentes técnicas que vão desde o desenho sobre papel A4 à pequenos objetos construídos em argila. Não trabalha arte contemporânea por falta de material disponível e por ser a arte contemporânea *“algo que exige muito estudo e reflexão... algo muito distante da realidade ainda”*.

Nota-se que as dificuldades em trabalhar a Arte Contemporânea em sala de aula são as mesmas enfrentadas pelas outras duas professoras: falta de conhecimento, de estudo, de vivência. Como o ditado popular *“ninguém pode dar aquilo que não possui”*, assim também entendemos esta relação: como estas professoras que possuem pouca ou quase nenhuma vivência ou aproximação com a arte atual poderão desenvolver um trabalho que seja realmente significativo no campo da arte? Obviamente é muito difícil abordar temas, obras e conceitos que não tenham sido explorados anteriormente pelas professoras. O resultado disso é uma abordagem superficial ou inexistente sobre as questões contemporâneas presentes nas manifestações artísticas atuais.

Isso explica o fato da preferência das professoras em trabalhar somente com uma vasta lista de técnicas de expressão. Através de uma metodologia que objetive o desenvolvimento técnico, pode ser mais fácil de controlar os estudantes, de não permitir grandes alterações dentro da sala de aula e manter o padrão exigido pela sociedade: trabalhadores fáceis de lidar, bons consumidores e bons eleitores.

A pergunta que me ocorre neste momento, sobre o que poderia ser uma aposta em uma visão integrada da educação, é se os professores, educados na escola *modernista* das certezas e das estabilidades, que freqüentaram escolas e universidades que organizam o conhecimento de maneira fechada e compartimentada, que aprenderam a separar o sujeito do aprendiz, que têm como horizonte o dia de amanhã de uma família estável e de um trabalho com a marca das sociedades industriais, podem facilitar a aprendizagem de pessoas que se constroem a partir de posições nômades, em trânsito e para um marco de relações trabalhistas pós-fordistas em uma sociedade com valores do livre mercado como meta suprema. (HERNÁNDEZ, 2006, p. 51).

Neste sentido, as linhas de pensamento que influenciam as escolhas das professoras frente às inúmeras possibilidades de abordagem metodológica e procedimental em sala de aula, podem ter raízes nas Representações Sociais que alimentaram durante os anos escolares e os anos de formação universitária. A respeito disso, falaremos no próximo item.

### 3.2.3.1 Categorias da Pesquisa

#### Representações Sociais do Professor

Enquanto professora de Artes Visuais ela percebe as demais professoras de sua área e a si mesmo como

*(...) um profissional que tem que trabalhar muito para conseguir espaço nas escolas, pois estão cada vez mais cortando nossos espaços, nossos materiais, nossas verbas... enfim, é uma luta diária,(...) e com os alunos também, pois estamos vivendo com uma geração que é cada vez mais difícil de ser atingida, pois com o computador, mesmo aqueles que a gente pensa que não tem acesso, eles dão um jeito pra se conseguir nessa realidade e a gente é que fica pra trás. Por isso acho que o professor de educação artística é um lutador, mas também alguém que mexe com o sensível do humano, que consegue transformar, criar, embelezar, tornar a vida mais alegre e cheia de significado. É assim que vejo o professor de educação artística e a mim mesma.*

A terceira professora entrevistada em vários momentos utiliza as mesmas palavras utilizadas pelas professoras A e B para descrever o Professor de Artes Visuais, reafirmando as representações que ambas endossam ou constroem da

profissão: uma árdua tarefa onde os professores poderiam ser até heróis frente a tantas turbulências e dificuldades. Para ela, ser professora de '*educação artística*' requer dedicação, empenho, e muita vontade.

Em outros momentos, retoma também o conceito de professor injustiçado, que ganha pouco pelo trabalho que desempenha, que é desvalorizada até mesmo por não ser de uma área exata como outras disciplinas do currículo.

Na questão que se refere a outros componentes curriculares, cita como exemplo o caso da matemática, onde comparações são inevitáveis. Segundo a entrevistada, são dois extremos; a matemática "*exclusivamente racional e lógica*" e a arte sensível, espiritual e até mística, "*um dom*".

Neste campo das representações, os relatos da professora C mantêm a mesma representação construída pelas professoras A e B.

### Construção do Conhecimento Artístico do Aluno

Para esta professora os seus alunos só aprendem "*aquilo que eles querem aprender*", ou seja, aquelas atividades que eles participam ou se envolvem mais, o que poderíamos traduzir por mais significativo para eles. Segundo ela, os estudantes aprendem construindo, trocando, experimentando, mexendo com os materiais. Em sua opinião, o maior empecilho é justamente "*a falta de motivação, de vontade em realizar as tarefas e trabalhos propostos*". Pois, afirma que "*se manifestassem maior interesse pela arte, poderiam aprender muito mais, inclusive sobre a história da arte que é outro campo muito importante para o conhecimento e a cultura*".

Como pudemos perceber neste relato, novamente o aprender está atrelado ao fazer artístico, ao manipular materiais. No entanto, os materiais a que se refere são sempre os mesmos: papel A4, grafite, canetinha, pincel, tinta têmpera, papelão, etc., ou seja, propostas extremamente tradicionais e puramente técnicas. Arte

Contemporânea não é mencionada, pois parece ser algo ainda muito distante da sua realidade.

Outro elemento interessante que aparece é a questão da falta de motivação dos alunos para trabalhar, não só em suas aulas, mas nas aulas das outras professoras entrevistadas anteriormente também. Segundo elas, os alunos em geral demonstram pouco envolvimento com as atividades propostas e não disponibilizam os materiais solicitados para a realização dos trabalhos em aula.

Neste caso, talvez fosse pertinente perguntar: Por que será que os alunos não levam o material que lhes é solicitado? Por que não se envolvem? Serão realmente desinteressados? Ou serão as propostas que nada tem a ver com as suas inquietações?

Talvez as respostas para estes questionamentos só possam ser respondidas pelas professoras que convivem diariamente com tais dificuldades, ou pelos seus alunos.

### 3.2.3.2 Alunos da Professora C

Assim como os entrevistados anteriormente referentes ao professor B, também em seus relatos evidenciou-se a idéia de que o Ensino de Arte caracteriza-se pelo desenvolvimento de habilidades técnicas. Também chamado por eles de *educação artística*, este componente curricular, é muitas vezes deixado de lado em favor das *“disciplinas mais importantes”*. Discordam um pouco na questão do aproveitamento e importância: um deles percebe esta área do conhecimento de suma importância pelo fato de que pretende cursar Artes Visuais na Universidade. Os outros dois a consideram mais um momento de lazer perante as outras disciplinas *“tão rígidas e exigentes (...) a arte não, ela faz com que a gente viaje no tempo e no mundo da imaginação... é um momento de expressarmos nossos sentimentos e também de chegar perto dos colegas”*.

Segundo eles, alguns percebem “a professora de educação artística uma pessoa dedicada, entusiasmada e disposta a envolver toda a turma”. Afirmam que muitos de seus colegas gostam das aulas, principalmente “aqueles que têm facilidade” em realizar as atividades por ela propostas. Entretanto, alguns de seus colegas não colaboram e acabam atrapalhando o desenvolvimento das aulas.

Com relação ao conhecimento, acreditam que aprendem sobre arte através de atividades variadas e práticas, da construção de objetos artísticos e observando o professor de Arte trabalhar.

Analisando as suas considerações, podemos perceber o lugar que o ensino da arte ocupa em suas vivências: é apenas um momento de distração frente a uma carga horária semanal de disciplinas rígidas. É o espaço-tempo que ambos têm para treinar suas habilidades motoras e aprender a confeccionar objetos decorativos, a aprender as técnicas que a professora trouxe para ensiná-los naquele dia. E à professora, cabe a tarefa de repassar aquilo que aprendeu apenas.

Sobre esta realidade, Buoro & Costa (2007) fazem referência ao Ensino da Arte nas escolas brasileiras:

A tarefa do professor de Arte, dentro da escola de ensino formal brasileira, é bela e ingrata. Os professores encontram diante de si o desafio de estimular seus alunos a pensarem “com olhos e ouvidos/ E com as mãos e os pés/ E com o nariz e a boca”, e fazer frente aos autoritarismos e à “burocratização” do ensino. Desde os anos 1970, quando as escolas passam a atender uma demanda industrial para formação de mão-de-obra especializada, os professores de Arte que têm buscado privilegiar a construção dos sentidos a partir do sensível, têm vivido com a desvalorização de seu trabalho na escola, em prol de conhecimentos que são considerados mais úteis. Podemos afirmar que essa linha de pensamento ainda se mantém forte até hoje, pois é comum nos depararmos com o questionamento sobre a utilidade da arte. Afinal de contas, arte serve para que mesmo? (BUORO & COSTA, 2007, p. 251)

Tanto as apreensões desta pesquisa quanto o pensamento das autoras colocado acima, refletem a mesma questão: pensar a finalidade e quais são os objetivos do Ensino da Arte nas escolas. O convite fica especialmente para os Professores de Artes Visuais que precisam estar constantemente repensando suas

práticas, suas escolhas e suas metodologias a fim de conceder um ensino marcado pelo desenvolvimento do olhar curioso, crítico e atento às transformações contemporâneas.

#### 3.2.4 Professora D

A quarta professora entrevistada desenvolve seu trabalho como professora de *Educação Artística* em uma Escola Privada com alunos de Educação Infantil à Ensino Médio. Sobre a sua formação ela relata que inicialmente trabalhou com educação infantil em outra cidade e mais tarde em Santa Maria começou a trabalhar com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Critica enfaticamente o distanciamento que percebe entre teoria e prática e principalmente em relação à formação acadêmica que segundo ela deixou muito a desejar. Dessa forma, ela observa grandes dificuldades em trabalhar o Ensino de Arte na escola pelo fato de que os *“alunos de ensino médio estão mais preocupados com as outras disciplinas... peies e vestibular (...) não estudam para as suas provas finais de história da arte”*.

O trabalho que desenvolve em sala de aula (90 % das aulas são teóricas) é justificado principalmente pela ausência de um espaço adequado para seu desenvolvimento.

*(...) dificuldade de espaço físico, um lugar para poder sujar a sala, que não se preocupe com a tinta que cai no chão, (...) o tempo (...) 45 min não dá pra fazer nada (...) deveria ter atelier, de diferentes linguagens para atender os diferentes gostos... a arte é vista como uma disciplina menos importante e por isso não tem espaço (...) no ensino fundamental eles produzem mais, têm mais vontade...*

Com relação ao reconhecimento por parte da escola, afirma ela que não existem grandes incentivos, uma vez que empenham todas as forças para as disciplinas importantes para os concursos e vestibulares. Diz ainda que a arte é lembrada quando

*pedem pra fazer cartõezinhos de dia dos pais, dia das mães, a escola pede para fazer isso... os alunos... os pequenos têm prazer em realizar... no máximo até 5ª série... 7ª e 8ª a idade do ranço... ensino médio,. só preocupados com nota, depois do 2º bimestre que eles já tem média, eles não se preocupam mais com estudar....*

Ao trabalhar a história da arte, conta que propõe sempre uma produção plástica que os alunos têm que desenvolver em casa. Dessa forma, ela jamais acompanha o processo, apenas marca uma data para a entrega dos trabalhos.

Em relação à Arte Contemporânea ela diz:

*a arte contemporânea... teve o treinamento da bienal pra professores, depois tenta levar pra sala de aula... falei sobre as instalações, de envolver outros sentidos. Mas não é tudo o que você pode fazer na escola... é difícil... não há espaço e nem motivação!.*

Buoro & Costa (2007) dizem que “a formação de cada professor traz as marcas de suas escolhas pessoais e suas afinidades teóricas” (p. 254). Assim sendo, parece que esta professora apresenta idéias interessantes e condizentes com a atualidade, porém, no momento de colocá-las em prática, devido às dificuldades enfrentadas, suas idéias acabam cedendo lugar às velhas práticas reprodutivistas. Ao mesmo tempo que ela argumenta sobre a arte da experimentação, da curiosidade inventiva dos adolescentes, manifesta um valor especial à aplicação de provas teóricas, onde o conhecimento artístico e sensível dos alunos é medido por um “x” na resposta da questão correta.

Contradições como esta aparecem várias vezes durante a entrevista. Segundo ela, o curso de formação continuada que frequenta na Universidade traz inúmeras sugestões de trabalho a ser desenvolvido na escola. O problema é que “a realidade é muito distante de todas aquelas reflexões teóricas”, afirma.

Outro fator relevante em seu discurso, assim como das outras professoras entrevistadas, é a questão do Peies e do Vestibular que dominam a organização e a grade curricular das escolas; de maneira tão intensa que acaba prejudicando o

Ensino da Arte quando reduz a carga horária e exige conteúdos de História da Arte que poderão ser pré-requisitos na realização de provas de história e literatura.

No que concerne às suas representações em relação à profissão docente, no próximo item serão discutidas as suas percepções.

### 3.2.4.1 Categorias da Pesquisa

#### Representações Sociais do Professor

O discurso da Professora D reforça o que já disseram as anteriores:

*o professor de arte... é muita dor pra sobreviver neste esquema, tem que estar sempre buscando, lutando, sempre atrás, material não existe, espaço não tem, tem que ter garra... tem que ter jogo de cintura para poder construir algo... as 'coisinhas' de artes ficam sempre para depois...*

Como se pode observar no relato, a mesma idéia persiste: do professor batalhador, que busca estar informado, que procura atingir os objetivos que a instituição espera que atinja, mas que no final está sempre em desvantagem. Cabe também ao professor, segundo ela, conseguir os materiais, fazer com que os alunos participem de todas as atividades.

Seu discurso parece carregado do sentimento de *'dor psicológica'*, como ela mesmo diz. Mesmo trabalhando em uma escola particular, os seus dramas vivenciais parecem ser os mesmos das demais professoras da rede pública de educação. O que vêm a desmistificar algumas idéias acerca do público e do privado. As aproximações são evidentes, pois as questões de ordem financeira não parecem alterar as percepções de ambas em relação à profissão docente.

Outro fator interessante destacado pela professora é o seguinte:

*Pra ti ser professor de educação artística tu tens que ter muita disposição, muito jogo, tem que saber lidar com situações muito diferentes e difíceis (...) é o pai, é a mãe, é a diretora, é o coleguinha, é um mundo que tu tem que dar conta, saber administrar tudo isso e ainda passar o conhecimento artístico pra aquele aluno ali que não tem culpa de nada, muito menos do meu salário!*

Dessa forma, pode-se perceber alguns dos elementos que, segundo a professora, caracterizam o cotidiano do Professor de Artes Visuais: suas preocupações, suas angústias, seus desafios diários frente o universo escolar e todos os seus agentes.

### Construção do Conhecimento Artístico do Aluno

Para ela, os alunos necessitam do lúdico para aprender, e as dificuldades presentes nos processos de aprendizagem na atualidade se devem ao fato de que *“eles não brincam mais, estão pulando etapas da vida”*.

Para ela não seriam necessárias grandes produções; o que eles precisariam realmente é experimentar, mexer com tudo que é material, combinar, relacionar, correr e deixar de lado o computador, pois *“eles não sabem nem correr, só ficam grudados nas máquinas atrofiando o corpo”*.

Para que os alunos aprendam ou construam conhecimento sobre arte ela afirma:

*eles só aprendem quando vivenciam algo próximo deles... É o concreto... precisam de algo visual. Observar, analisar, perceber... as pessoas não observam mais as coisas... Eles são curiosos por coisas que eles viram em filmes, coisas que viram na TV... mais atrai aquilo que é mais palpável...*

Novamente é colocada a idéia da experimentação do material. Para ela é indispensável em um processo de aprendizagem a manipulação de materiais e a observação dos elementos presentes no entorno dos alunos. Acredita também na aproximação da realidade que os cerca através da observação do mundo real em aproximação com o mundo imaginário da arte.

Finaliza chamando a atenção para o cuidado com os tempos de aprendizagem que variam muito de pessoa a pessoa, de faixa etária e principalmente as relações afetivas, de proximidade entre professor e aluno, que, para ela é extremamente significativo em qualquer processo de aprendizagem.

Em sua narrativa, fica explícita também a maneira que conduz as suas aulas e o que seleciona para seus alunos. Ao mesmo tempo em que discute questões pertinentes à cultura jovem através de trabalhos com alguns materiais alternativos, propõe trabalhos pictóricos formais em que o que vale é o resultado final.

A leitura da imagem também é uma prática desenvolvida por ela. Entretanto, as reproduções das obras e artistas selecionados por ela para o desenvolvimento dos trabalhos são sempre os mesmos: Van Gogh, Pablo Picasso, Salvador Dali, Michelangelo, Leonardo da Vinci, etc. Arte contemporânea e/ou artistas contemporâneos:

*estão distantes da realidade desta escola”, afirma. No curso de formação continuada vejo tudo muito bonito, mas aqui a realidade é outra. As pessoas não querem esse tipo de arte, elas querem é ver belas paisagens, coisas bonitas que sirvam para enfeitar. Não há espaço pra essa arte diferente, infelizmente.*

Talvez a grande angústia desta professora seja a mesma manifestada pelas outras três: como trabalhar com o diferente, com o desconhecido. Habitadas a realizar leituras de imagens tradicionais em que podem ser analisados facilmente os planos, as texturas, as linhas, e todo o conteúdo formal, tratar da obra atual onde outros sentidos são necessários para poder compreendê-la significa mudar de lugar, questionar e questionar-se.

Para Pillar (2001), a leitura da imagem compreende

Ler uma obra de arte seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta

atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. (PILLAR, 2001, p. 15).

Disso tudo, cabe questionar a forma como são abordadas estas leituras; se realmente são levadas em conta seus contextos de produção e outros elementos necessários para a compreensão crítica e reflexiva da arte.

O pensamento de Pillar (2001) relacionado ao que também defende Franz (2003) através dos seus “âmbitos para uma compreensão crítica da arte” mostra que a leitura da imagem pode ser de grande valia no Ensino das Artes se abordado sob o aspecto da criticidade. Cabe, portanto, inteiramente ao professor conhecer, apreender e estabelecer relações com estas abordagens a fim de juntamente com os alunos desenvolver aulas mais críticas e criativas.

#### 3.2.4.2 Alunos da Professora D

Os alunos da Professora D percebem as suas aulas como sendo interessantes e chamam a atenção para o empenho, dedicação e entusiasmo com que a professora conduz o seu trabalho. Um dos entrevistados diz que gosta das suas aulas pelo fato de que pretende cursar arquitetura e, portanto, as aulas de história da arte contribuem para o seu entendimento. Além disso, ressalta a motivação da professora em ensinar. Os outros dois entrevistados, apesar de não pretenderem seguir no campo das artes como futura profissão percebem a professora da mesma forma: afetiva, dinâmica e com muita vontade de ensinar. A única ressalva que ambos manifestam é o fato de muitos colegas não colaborarem e de não ter um espaço físico especificamente para as aulas.

Na questão sobre o conhecimento em arte, os três entrevistados afirmam que aprendem lendo sobre história da arte, construindo objetos, desenhando, trabalhando em grupo. Outro fator que destacam é a pressão dos demais componentes curriculares sobre Peies e Vestibular, que acaba interferindo significativamente no aproveitamento das aulas, pois:

*se em algum momento for preciso sair da sala, tipo conversar com a supervisora ou resolver qualquer problema, qualquer coisa, é sempre a aula de educação artística que pegam... as outras disciplinas não podem perder aula pra não atrasar conteúdo!.*

Em relação à valorização por parte dos outros professores e dos gestores, ambos não souberam dizer se há incentivo ou não para as atividades artísticas na escola. No entanto, admitem que a instituição volta seu olhar principalmente para a aprovação nos concursos.

Como podemos observar, as representações que emergem destes relatos, tanto da professora quanto dos seus alunos, continuam a definir a professora como única detentora do poder na sala de aula; a responsável por selecionar o que deve ser ensinado para os estudantes. Essa idéia pode ser melhor compreendida através do pensamento de Mattos & Castro (2005):

Na modernidade, a unilateralidade do discurso é uma das marcas da sala de aula – a professora geralmente se dirige a toda turma. Pode, ainda, se dirigir eventualmente a um só aluno ou aluna, como também os alunos podem falar entre si em pequenos grupos. Mas quem domina o discurso é a professora. (MATTOS & CASTRO, 2005, p. 105)

Esta noção de construção de conhecimento centrada na relação emissor/receptor onde a única fonte de conhecimento e informação é a professora contradiz as opiniões contemporâneas de educação. Há muito tempo se discute estas relações de aprendizagem que tinham como centro o professor, no entanto, estas práticas ainda continuam presentes dentro da sala de aula como podemos perceber nos resultados das entrevistas até aqui realizadas. Passemos agora a outra entrevista.

### 3.2.5 Professora E

A quinta professora entrevistada também trabalha em uma escola privada da região central da cidade. Há quase oito anos na escola de confissão religiosa, ela conta que sua opção profissional foi definida ainda na adolescência por gostar de tudo o que se relaciona a arte. Afirma que gosta muito do trabalho que desenvolve na escola e se sente valorizada pelo trabalho que desempenha, pois tem uma sala específica para as aulas de arte e os alunos organizam o material necessário para as aulas. Desenvolve trabalhos em conjunto com professores de outros componentes curriculares como a Língua Portuguesa, Literatura e História, o que, na sua opinião contribui para que os colegas valorizem o Ensino da Arte.

Em relação às dificuldades enfrentadas ela afirma que talvez o principal desafio seja a motivação com os alunos, pois

*atualmente o adolescente, ele é difícil de ser motivado... mas acho que é normal, faz parte da idade, das mudanças, porém considero a parte mais difícil, pois muitas vezes eles não querem fazer nada, por mais legal que seja a proposta.*

Contudo, percebe a valorização da disciplina por parte de alguns alunos, pois, os “*outros estão mais preocupados com o PEIES e o vestibular, com as notas*”. Acredita que há uma valorização do Ensino de Arte por parte dos colegas e da direção, coordenadores e supervisão, e comenta:

*tenho apoio inclusive para organizar exposições fora da escola... nos últimos anos temos feito até exposições com pinturas feitas pelos alunos no shopping... e os alunos adoram, os pais visitam, participam... mas é mais com o ensino fundamental.*

Suas atividades não contemplam a Arte Contemporânea, uma vez que se restringe a propostas que envolvem a produção de desenhos, pinturas, colagens e técnicas variadas. Em alguns momentos da entrevista, ao questionada sobre a arte atual, coloca que mesmo não trabalhando explicitamente com artistas contemporâneos em suas aulas de leitura de imagem, procura incluir ao menos uma

discussão crítica sobre a temática em questão. Diz também que acredita em atividades reflexivas como ponto fundamental na educação do olhar de seus alunos. Mas reconhece que ainda há muito a fazer para atingir seus objetivos.

Ao comentar sobre a profissão docente, em sua opinião os maiores problemas da educação atual tem raízes nas questões pessoais do profissional, ou seja, no que se refere a comprometimento, ética e respeito pelos outros. Afirma que conhece muitos professores, não só da área das artes que deixam muito a desejar nestes quesitos, o que acarreta, segundo ela, uma desvalorização e falta de credibilidade por parte da sociedade.

*(...) sou professora e reconheço que muitos de meus colegas aproveitam a situação de seus serviços públicos como oportunidade de não cumprir com suas obrigações éticas. Claro que aqui na escola particular a realidade é diferente, mas ouço muita gente dizer para eu trabalhar na rede pública onde meu estresse seria menor. É um absurdo. Fico imaginando o que acontece nessas escolas públicas...*

Segundo ela, um dos grandes fatores de influência na representação dos professores é alimentado pelos próprios professores que não assumem seu real compromisso social e transformador. A respeito destas idéias trataremos nas categorias a seguir.

### 3.2.5.1 Categorias da Pesquisa

#### Representações Sociais do Professor

Em seu relato fica evidente o seu entusiasmo em ser professora de Artes Visuais. Questionada a respeito das suas representações ela acredita que o professor de artes possa ser *“traduzido como alguém que tem que estudar muito, que estar sempre lendo, buscando estar informado... ligado no mundo, pois tudo pode ser um tema interessante para abordar em sala de aula”*. No entanto, acredita que ainda há muito preconceito em relação a esta área do conhecimento, pois na

maioria das vezes é vista como menos importante, a carga horária é reduzida, os pais pedem mais trabalhos artesanais e o professor tem que “*ter um jogo de cintura*” para poder atender a todas as expectativas.

*Acho que pra ser professor hoje é necessária muita vontade, coragem e dedicação. Mas acho também que é um desafio muito grande e também muito rico. Ser professora de Artes, em especial, é trabalhar com a sensibilidade, é ir até onde as outras disciplinas não vão. É uma aproximação do aluno, é um tête à tête no ouvido, é riso, é alegria (...) pois, acho que trabalhar arte com a juventude renova, faz crescer, ensina a ter paciência e muita disponibilidade para ouvir. Gosto muito de ser professora e não saberia fazer outra coisa, talvez não me realizasse tanto fazendo outra coisa.*

Entretanto, demonstra preocupação em como a arte está sendo recebida pelos alunos e pela comunidade escolar. Segundo ela, para ser professor de Artes Visuais, não basta apenas dar conta dos conteúdos específicos do componente curricular, mas todo o seu entorno: as necessidades e interesses dos alunos, da escola, dos pais. Acredita que negligenciar as questões afetivas, de relacionamento e reciprocidade neste universo pedagógico pode acarretar conseqüências desfavoráveis ao aprendizado.

Para ela, trabalhar com adolescentes e jovens requer paciência e muita vontade. Vontade de mergulhar em seus universos e aproveitar as suas dúvidas e curiosidades para criar sentimentos de confiança e trabalho em conjunto.

Sendo assim, percebe-se em seu discurso a preocupação com temáticas atuais para serem abordadas em sala de aula. Em vários momentos da conversa a professora manifestou seu interesse em buscar atualização profissional.

Assim sendo, podemos perceber fortes contrastes entre as suas concepções de Ensino da Arte em relação às outras quatro professoras entrevistadas. Através do seu relato ficam evidentes as preocupações com o aluno, com o que ele aprende e apreende do mundo. Mesmo trabalhando com técnicas tradicionais, o direcionamento que dá para a Arte na sala de aula abre possibilidades de reflexão sobre questões contemporâneas.

## Categoria: Construção do Conhecimento Artístico do Aluno

Na questão da aprendizagem, a referida professora acredita que *“para eles aprenderem é preciso fazer, produzir, vivenciar o ato e depois falar sobre o que foi produzido, comentar, trocar idéias com os colegas”*, que segundo ela, faz com que o aluno realmente construa seus conhecimentos.

*Acredito que os alunos precisam é ser ouvidos, mas ouvidos com atenção, e quando a gente os escuta com atenção eles dão retorno. Ultimamente tenho escutado muito eles. Acho que as minhas leituras é que tem me feito pensar essas coisas. Às vezes saio desses cursos de formação cheia de idéias na cabeça, umas coisas ficam me incomodando sobre a minha atuação com eles (...) penso e repenso e percebo que eles só aprendem quando tem uma liga, uma coisa que envolva, aquilo que é do interesse (...) aí tu ganha eles e pode propor qualquer trabalho. Não tenho dúvidas de que a questão afetiva, isto é, do relacionamento do professor parceria como eles dizem faz toda a diferença. Acho que é nessa atmosfera de amizade e respeito que eles aprendem.*

Nesta entrevista, algo que ganha destaque, diferentemente das demais entrevistas, diz respeito às questões emocionais e afetivas presentes no contexto de sala de aula. A Professora E defende suas convicções sobre a proximidade que o Professor de Arte deve/deveria ter com seus alunos a fim de proporcionar um ambiente *‘agradável e convidativo’* para aprender.

Outro elemento importante neste processo destacado por ela é a utilização de temas que sejam parte de seus cotidianos, algo da cultura jovem, dos seus valores, das suas crenças, e não algo de fora, distante da sua realidade: *‘Tem que ser significativo pra eles’*. Entretanto, diz que opta em não abordar a arte contemporânea por carência de material explicativo.

As relações dos indivíduos e, de maneira peculiar, de jovens e adolescentes com o universo visual não respeitam limites disciplinares ou institucionais. Tais deslocamentos perceptivos favorecem e intensificam o trânsito de imagens, objetos e tecnologias, confundindo e transformando espaços e práticas de representação. As imagens, como referências culturais, permeiam e veiculam idéias imiscuindo-se na trama de imagens, imaginário e significados, gerando turbulências cognitivas e deslocamentos conceituais. (MARTINS, 2005, p. 140)

Considerando o que diz Martins (2005) no pensamento acima, podemos relacioná-lo ao trabalho desenvolvido pela Professora E; caracterizado pelo olhar atento e cuidadoso, aberto e disponível a pensar diferentes formas de construir conhecimentos; disposto também a utilizar as diferenças de opinião que emergem na sala de aula como ponto positivo nas relações de ensino/aprendizagem.

E o que dizem os seus alunos, afinal?

### 3.2.5.2 Alunos da Professora E

Os três alunos entrevistados observam que a Arte ganha destaque na escola em que estudam. Dizem que quem faz com que as coisas aconteçam na escola é justamente a Professora de Artes Visuais. Ambos gostam das aulas e se sentem desafiados a produzir os trabalhos propostos. Destacam os trabalhos realizados com pintura, desenho, escultura e construções com materiais diversificados assim como o empenho da professora em trazer coisas diferentes para a sala de aula, como imagens e textos críticos.

*(...) nas aulas de artes podemos trabalhar com nossas emoções, o que pensamos sobre nossa vida, sobre coisas que nos interessam, tipo coisas de jovens mesmo. A professora parece muito inteligente e também que lê bastante, porque ela traz umas coisas diferentes sobre artes e isso é muito legal. Acho que a maioria dos alunos gosta das aulas de artes. Claro que sempre tem aqueles que não gostam, assim como em qualquer disciplina. O pessoal respeita a profe e também é legal quando ela faz trabalho junto com a profe de história e a de literatura, daí sim que a turma se envolve.*

É perceptível o valor que os alunos concedem à disciplina pelo entusiasmo e espontaneidade com o qual referem-se ao trabalho realizado pela professora. Diferentemente dos casos anteriores, neste relato os estudantes conseguem perceber o sentido e o significado da Arte em suas vidas. Também fica evidente a representação da professora: amiga, “parceria”, interessada pelos seus alunos, disposta a pensar o que eles gostariam de aprender.

Como já dissemos, Arte não tem utilidade e, como disciplina dentro da grade curricular, é uma oportunidade importante de aprendizagem ligada ao sensível, pois ela nos permite sonhar, refletir, imaginar, pensar... As metodologias de leitura de imagens estão na caixa de ferramentas e, talvez, uma delas possa ser a chave da caixa de brinquedos. (BUORO & COSTA, 2007, p. 268).

Com certeza os alunos da Professora E iriam concordar com o que diz Buoro e Costa (2007) no pensamento acima no que se refere ao espaço-tempo oportunizado para refletir, pensar e imaginar.

Entusiasmado com as observações acerca das aulas de Arte, outro entrevistado comenta:

*acho que pra que a gente aprenda as coisas do colégio é preciso experimentar, tipo assim, fazer, botar a mão na massa e depois discutir aquilo com os outros. É mais ou menos isso que a professora nos diz que é importante: trocar idéias com os nossos colegas, por isso eu gosto das aulas de artes e de fazer trabalhos em grupos.*

Em relação à valorização da Arte na escola, ambos afirmam que a escola promove exposições inclusive fora da escola para mostrar o que é produzido dentro da sala de aula. Segundo eles, a escola não se volta apenas aos componentes curriculares das áreas exatas, mas enfatizam áreas como a Arte e a '*Formação Humana*'.

Contudo, fica evidente através destes relatos que a referida professora consegue atingir seus alunos e a imagem que constrói de si mesma corresponde ao que é percebido por parte dos alunos: interessada, dedicada, atenta, sensível e afetiva. Conclui-se também que nas relações de aprendizagem são fundamentais as relações de amizade, confiança e trocas que permitem descentralizar o poder do professor. Talvez o que esta professora esteja construindo na sua sala de aula seja um pouco das idéias defendidas por Fernando Hernández nos Projetos de Trabalho e nos Estudos da Cultura Visual.

### 3.2.6 Professora F

A última professora entrevistada é também da rede privada e de confissão religiosa de ensino. Há dez anos na escola ela conta que se tornou professora bastante jovem e que a arte foi a sua primeira opção como profissão. Assim como todas as outras professoras entrevistadas, formou-se na Universidade Federal de Santa Maria e começou a trabalhar na rede pública e mais tarde passou para escolas particulares.

O trabalho que desenvolve em sala de aula, segundo ela, refere-se a desenhos, pinturas *“e técnicas diversificadas”*. Não aborda a história da arte porque *“os alunos não têm interesse em conhecer sobre a história da arte, daí eu prefiro trabalhar mais livre, mais com a expressão dos sentimentos deles que eu acho mais importante”*.

As principais dificuldades em desenvolver um *“bom trabalho”* em sala de aula diz respeito à falta de motivação dos alunos. Segundo ela, o envolvimento por parte dos alunos poderia ser maior: *“talvez pelo fato da disciplina não ser tão necessária quanto a física e a matemática que servem para aprovar no vestibular eles não estejam tão interessados e não dedicam tempo pra arte”*.

Para os outros professores das outras áreas, a arte, de acordo com o seu relato, é aquela disciplina do currículo que *“serve para relaxar, extravasar, liberar as emoções de forma criativa, estética e sensível”*. E ainda, para trabalhar os aspectos decorativos de eventos da escola bem como a produção de algo nas datas comemorativas. Da mesma maneira é encarada pela parte diretiva de coordenação e supervisão que não oferecem grandes possibilidades.

O trabalho que realiza em sala de aula não contempla a Arte contemporânea, pois ela diz que *“não há espaço para este tipo de arte na escola... e eles não entendem estas novas obras que têm na Bienal do Mercosul, por exemplo”*.

Mais uma vez as questões pertinentes ao nosso tempo, ao momento vivenciado pelos adolescentes e jovens dão espaço ao simples fazer técnico e habilidoso. O Ensino de Arte novamente confunde-se a reproduzir conforme as ordens dadas pela professora. A sala de aula continua sendo, sob este aspecto, um local de treinamento.

Sobre o ponto de vista das Representações, permanece semelhante ao que já foi dito repetidas vezes nesta pesquisa pelas professoras A, B, C e D: professora, faixa dos 50 anos, com uma linha de trabalho que permeia o artesanato e o decorativismo.

### 3.2.6.1 – Categorias da Pesquisa

#### Representações Sociais do Professor

Sua percepção acerca das representações do professor de Artes Visuais são condizentes com as respostas das professoras A, B, C e D

*percebo o professor de educação artística como alguém que luta, que busca atender aos alunos, aos pais, à escola, que promove a cultura e a beleza das formas nos ambientes em que atua... é um batalhador por excelência, já que precisa mostrar que a arte é importante para o desenvolvimento de habilidades e sentimentos.*

Como podemos observar, a imagem que esta professora constrói de si mesma e dos outros de sua área mantém-se arraigada a conceitos já discutidos: profissão difícil, profissão que exige muito esforço (talvez mais do que outras profissões), desenvolve habilidades, luta para provar o valor da arte e na maioria das vezes não é bem recebido.

Essas e outras colocações demonstram um certo “mal estar” da profissão; um cansaço, algum tipo de esgotamento. Durante a entrevista, até mesmo as feições da

professora entrevistada denunciavam falta de motivação em realizar seu trabalho. Em outros momentos algumas contradições reveladas através do seu discurso evidenciam arbitrariedades entre aquilo que acredita e o que realmente produz. Talvez mais tarde os relatos dos seus alunos confirmem tal suposição.

#### Categoria: Construção do Conhecimento Artístico do Aluno

Como ponto fundamental na construção do conhecimento artístico do aluno a professora destaca que é necessário que o mesmo *“desenhe, pinte, enfim, que ele construa algo palpável, pois tudo o que fica apenas na teoria não grava na memória... por isso só trabalho com a prática!”*

Durante a conversa, fica evidente o valor que a professora atribui ao resultado final, pois em alguns momentos cita alguns trabalhos “bons” realizados por parte de alguns alunos, isto é, aqueles trabalhos em que os procedimentos técnicos resultantes de habilidades motoras bem treinadas constituem-se como máxima na sala de aula. Eis um trecho da entrevista:

*Normalmente eu trabalho com desenho, porque acho que o desenho é a base pra tudo. Se eles sabem desenhar bem, se tem uma boa observação e percepção das formas, com certeza saberão visualizar melhor as coisas e fazer trabalhos com mais qualidade. (...) acho que eles aprendem mesmo é fazendo, porque não tem como tu ensinar desenho só dizendo como tem que ser, é preciso tentar, aprender todas as técnicas, por exemplo: técnicas de luz e sombra, de grafismos, de perspectiva, enfim, essas coisas são muito importantes pra eles aprenderem.*

Novamente o questionamento: e a Arte Contemporânea? É trabalhada na escola? Segundo a professora não. Por quê? *“Porque na escola não existe espaço, não existe abertura para essas obras que não se entende. As pessoas querem mesmo é aprender a desenhar, e desenhar bem”.*

Sobre a relação de aprendizagem em arte, não houve grandes alterações durante as entrevistas; pelo contrário, revelaram dados que merecem ser discutidos

com urgência. O que está sendo realizado em nome da arte nas escolas? Será uma geração de docentes com formação defazada ou será a forte influência das representações Sociais que continuam a ditar regras neste contexto?

Neste interím, a Professora F afirma que as principais dificuldades de *“ensinar artes”* devem-se ao desinteresse por parte dos alunos. Segundo ela, em geral, *“eles não querem nada com nada (...) vêm pra escola pra tudo, menos pra estudar”*. Esta é a resposta que encontra para justificar a falta de envolvimento por parte dos estudantes.

Dos trabalhos que desenvolve em sala de aula, orgulha-se daqueles em que alguns alunos destacam-se pelas habilidades técnicas que aprendem. Cita exemplos de cópias ou *“re-leituras”* realizadas em aula em que alguns alunos conseguiram *“copiar com perfeição”*. Obviamente que suas crenças a respeito de *“dom”* para a arte fazem com que valorize especialmente os alunos mais habilidosos como demonstra o relato a seguir.

### 3.2.6.2 Alunos da Professora F

A realidade dos alunos da professora F parece a mais preocupante de todas as entrevistas, pois, o conceito que os alunos nutrem pela Arte é o mais distante da realidade, do que defendemos nesta investigação.

Os três entrevistados concordaram unanimemente em todos os aspectos abordados nos questionamentos. A compreensão que têm da Arte restringe-se ao desenvolvimento de algumas habilidades motoras, a copiar alguns desenhos técnicos e a *“fazer desenho livre”*. Em nenhum momento, segundo eles, se trabalha conhecimentos relativos à história da Arte, discussões, reflexões sobre Arte Contemporânea ou algo do gênero.

*a minha professora de educação artística? Não lembro o nome dela.  
- Como assim? Tu não participa das aulas?*

*Eu não... é assim: se tu chega e fica quieto, mesmo que tu não faça nada, já ta bom pra ela, então, eu chego na aula e coloco os fones no ouvido e fico sentado todo o período ouvindo música (risos) e ela me dá nota por comportamento (...) e não é só comigo, outros colegas também fazem isso. Daí quem ta a fim faz, quem não ta não atrapalha e ganha nota também desde que não atrapalhe.*

Para ambos, sem dúvida alguma para ser professor de educação artística não são necessárias grandes competências, pois “entregar um papel e mandar fazer um desenho livre, isso qualquer um faz”. Disso tudo decorre a representação que têm do Professor de Artes Visuais, sintetizada na fala de um deles:

*a professora de educação artística não é como a de matemática ou a de português, ela não exige, não fica cobrando que a gente faça as coisas. Ela entrega a folha e quem quer faz, quem não quer conversa, escuta música, ou dorme (...) os professores das outras matérias são mais dedicados porque tem que estudar, tem muito conteúdo pra ensinar, tem que dar tempo por causa do vestibular no final do ano. A professora de educação artística não tem nenhum conteúdo, ela apenas ensina a desenhar, só que nem ela desenha bem.*

Outro entrevistado complementa:

*acho que os outros professores, nenhum deles valoriza a aula de educação artística... eles nunca falam nada e quando precisam de mais tempo pra terminar uma prova pegam o período de educação artística pra isso (...) acho que pra aprender sobre educação artística, a gente deve fazer as coisas, e também ver como se faz, visitar o lugar onde o artista faz arte, observar telas, desenhos de artistas famosos, tipo conhecer mesmo e não ficar só fazendo desenho livre, isso eu faço desde a primeira série.*

Em síntese, as representações sociais do professor de artes visuais manifestadas pelas próprias entrevistadas, especificamente as Professoras A, B, C, D e F , nos apresentaram professoras cansadas do trabalho e empenhadas em motivar os alunos; batalhadoras e dispostas a ensinar o que aprenderam em sua formação inicial.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, os professores de Artes Visuais e os seus alunos, não apenas responderam aos questionamentos propostos durante as entrevistas, como também trouxeram à tona as compreensões que têm do

profissional ligado às artes e de que maneira estas percepções se relacionam com seus processos de aprendizagem no campo das artes visuais.

Foi através das suas colocações e suas concepções imagéticas que foi possível traçar um esboço a partir de vivências e percepções cotidianas capazes de oferecer material para refletir sobre as dificuldades enfrentadas atualmente no campo da educação, mais especificamente no campo das Artes Visuais, foco deste estudo.

O processo das Representações Sociais neste contexto, interpretado à luz do referencial teórico elucidado, possibilitou uma análise das principais concepções que influenciam as relações entre professores e alunos, conteúdos e suas confluências e/ou divergências a respeito do Ensino da Arte. Com isso, pôde-se perceber também as grandes arestas educacionais que permanecem abertas incentivando o distanciamento entre ambos. Professoras empenhadas em despertar o interesse em alunos e estes desinteressados, cada vez mais preocupados com suas questões pessoais, de consumo, de moda, mídia, etc.

Neste sentido, percebemos que as professoras A,B,C,D e F, preocupadas em repassar conhecimentos técnicos e desenvolver habilidades manuais não prestam atenção no que dizem os seus alunos. A sala de aula que poderia ser transformada em espaço de construção de conhecimentos a partir de trocas de idéias converte-se num espaço de disciplinamento onde os estudantes apenas devem ouvir a voz da professora e executar todas as tarefas. As referidas professoras defendem seus conteúdos, ou seja, seus exercícios de desenho, de pintura e outras técnicas tradicionais como importantes meios de desenvolver o intelecto dos alunos. O que difere das concepções da professora E que apresenta um outro olhar para o Ensino da Arte. Para esta, o discurso do aluno é o centro, é o ponto de partida; os acontecimentos do mundo dos adolescentes e jovens são focos de interesse para serem discutidos dentro da sala de aula. A respeito desta forma de perceber o ensino a contemporâneo, Sacristán & Gómez (1998) salientam:

O ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida da sala de aula é um

requisito necessário para evitar a arbitrariedade na intervenção. Mas nesta atividade, como noutras práticas sociais, como a medicina, a justiça, a política, a economia, etc., não se pode evitar o compromisso com a ação, a dimensão projetiva e normativa deste âmbito do conhecimento e atuação. (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p.81)

Através das entrevistas foi possível conhecer e refletir sobre conteúdos e currículos que cercam este universo. Permeando fatores históricos, sociais e culturais foi possível pensar alguns dos principais pontos de dificuldades trazidos pelas professoras do ponto de vista da organização curricular e seus desdobramentos. Recorrendo às palavras de Tourinho (2005), podemos compreender melhor esta relação:

Só há pouco mais de vinte anos o currículo ganhou espaço na teorização educacional brasileira. Vimos surgir no Brasil perspectivas críticas e pós-críticas do currículo, ou seja, reflexões que pensam o currículo como um “artefato” – algo construído socialmente, em contextos particulares e a partir de interesses específicos. Esta teorização é uma construção que encontra na história do currículo e, mais recentemente, na história das disciplinas escolares, seus pontos de conflitos, rupturas e crescimento. (TOURINHO, 2005, p. 109)

Sobre este aspecto, constatou-se que grande parte dos conteúdos abordados em sala de aula pelas professoras entrevistadas corresponde às suas próprias escolhas, ou seja, tomam por base os conteúdos procedimentais e técnicos que aprenderam durante os anos de formação acadêmica.

Durante as entrevistas, em alguns momentos foram trazidas afirmações e questionamentos por parte das professoras a respeito da relação público e privado como possíveis determinantes no processo de constituição escolar; e como se configura o embate entre estes dois segmentos; e se há diferenças ou proximidades nas representações que são construídas.

Dessa forma, destacaram-se nas escolas privadas significativas condições de instalação, melhores que as das escolas públicas, assim como melhores condições de nível sócio-econômico dos alunos em relação aos alunos da escola pública. Entretanto, as dificuldades enfrentadas no Ensino de Arte e as representações dos seus professores assemelham-se consideravelmente. As idéias que alimentam tanto as professoras quanto os alunos a respeito da arte nas escolas se aproximam.

O embate entre o público e o privado gera discussões para outra pesquisa e fazem emergir outras questões que poderiam ser aprofundadas. No entanto, na presente investigação não fazem parte de nosso objetivo principal abordar tais questões e por isso não serão discutidas.

Os aspectos observados e analisados da representação social embasaram as análises e permitiram identificar as dimensões e o alcance das representações sociais do professor de Artes Visuais: como se sente, como se percebe e como é percebido sob o olhar dos outros; e como se configura a construção do conhecimento em Arte.

Por meio de conceitos e imagens afirmados pelos sujeitos foi possível esboçar um modelo deste professor. A semelhança das idéias e a correspondência com que as expressaram os dois segmentos presentes nas instituições (professores e alunos), permitiu uma concepção comum das representações do Professor de Artes Visuais como aquele que desenvolve em seus alunos relações de aprendizagem baseadas em desenvolvimento técnico e habilidoso, decorativo e estético. Foi possível perceber também como a caracterização de um universo predominantemente feminino pode interferir nestas relações, pois, na maioria das vezes, os discursos produzidos fizeram referência às artes decorativas, ao embelezamento dos ambientes, o que, em maior instância e do ponto de vista das representações, associados ao desempenho doméstico da mulher.

Interessante também, foi perceber o perfil dos alunos entrevistados: estudantes da primeira série do Ensino Médio, o que significa que a maioria das escolas optam por organizar seus currículos com o Ensino de Arte apenas na primeira série do Ensino Médio; Professores de Artes Visuais entrevistados: todos do sexo feminino, faixa etária dos 40 a 50 anos.

Novamente considerando o processo de representação social e os elementos que o constitui, talvez seja possível dizer que a imagem que preenche o imaginário dos professores e de seus alunos, a respeito do profissional das artes está ligada a conceitos estereotipados que continuam sustentando e propagando suas

representações, influenciando assim na valorização ou desvalorização dos profissionais das Artes.

A respeito do olhar desmotivador do aluno em relação ao Ensino da Arte, segundo o relato dos próprios alunos é reponsabilidade do professor de Artes Visuais tornar a Arte mais valorizada na escola ao defendê-la exigindo mais respeito dentro da sala de aula.

A partir disso, de acordo Fernando Hernández (2007), as diferenças entre professores e alunos nas questões de relacionamento e aprendizagem influenciam a construção de conhecimento e devem ser pensadas a partir da postura do professor, que deve levar em conta o pluralismo de idéias e crenças e descentralizar as vozes dos professores.

Fullan & Hargreaves (2000) propõem a mudança do professor levando em consideração a sua individualidade, sua cultura, sua historicidade. Propõe a mudança que objetive a escola cooperativa, onde o espírito solidário se faça presente e permeie a construção de um projeto novo, resignificando antigos valores.

Se modificar o professor envolve modificar a pessoa que ele é, precisamos saber como as pessoas se modificam. Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 55).

E poderíamos pensar também nas mudanças que aconteceriam nos próprios alunos ao perceberem no professor alguém importante como mediador de sua aprendizagem e não um impositor de conteúdos sem sentido. Principalmente num período onde se prima pelo saber que objetiva somente aprovação em concursos públicos, pois, a maioria dos entrevistados mencionou durante as entrevistas a questão do Peies e do Vestibular como sendo uma das principais funções da escola, isto é, a preparação para o mundo do trabalho; como se os componentes curriculares que não participam destes programas pudessem ser considerados desnecessários e até descartados. Talvez para os alunos que produzem apenas “*desenho livre*” e aprendem técnicas de desenho, realmente a arte seja desnecessária. A respeito destas questões, Hernández (2006) diz:

Minha posição é que, se desejamos construir uma nova narrativa para que a educação escolar tenha sentido hoje, a aprendizagem na escola hoje não deve se organizar por disciplinas ou matérias com a finalidade de adquirir, mediante o exercício e a repetição, uma interminável lista de capacidades, como se fosse uma ida ao supermercado. Que a finalidade desta narrativa não seja preparar para o futuro – baseando-se no equívoco de hipotecar o prazer do descobrimento em troca da aprovação – mas sim dar sentido a cada presente vivenciado pelas pessoas. Não na desvirtuação que significa limitar a tarefa diária dos estudantes com exames e provas que têm a função de controlá-los e submetê-los, e não fazê-los aprender com sentido. (HERNÁNDEZ, 2006, p. 49)

Tido pela grande maioria dos sujeitos entrevistados como o principal agente responsável pela valorização da Arte, o Professor de Artes Visuais responde também por possíveis transformações de concepções sobre a arte, sobre o mundo e sobre as relações éticas e valorativas que regem suas condutas.

Através da pesquisa, destacaram-se, portanto, vários aspectos que emergem das relações entre professores e alunos e influenciam na constituição das representações: aspectos culturais: de ideologia, crenças, práticas; em relação à evolução tecnológica; ao sincretismo religioso; às relações com o mundo do trabalho (PEIES e Vestibular); à globalização, a insistência em fazer parte do mundo, em estar conectado a tudo. No entanto, a presença da arte tecnológica parece inexistente enquanto temática das aulas conduzidas pelas entrevistadas, fator de extrema importância a ser pensando, pois, de acordo com Medeiros (2005), é indispensável pensar a tecnologia, a rede de informações e imagens que caracterizam o mundo contemporâneo.

A tecnologia da imprensa tomou não só as mãos e os olhos do atento leitor, mas também os olhos dos desatentos transeuntes. Cobriram-se os muros das cidades, as paisagens nas estradas, esconderam-se as favelas no Rio de Janeiro e em tantas outras cidades, “enfeitaram-se” os postes, as fachadas, os pontos de ônibus. Difícil tornou-se descansar o olhar em espaço virgem. Tudo pode ser e é transformado em espaço publicitário. Os produtos industriais, as pessoas, tudo foi coberto de publicidade, cada saco de supermercado, cada camiseta, cada casaco ou blusa tornou-se uma publicidade que fazemos sem perceber. Os jovens são suportes publicitários vivos, os carros suportes publicitários em movimento. Ambos são gratuitos. (MEDEIROS, 2005, p. 77).

Mudaram-se os valores, a cultura; as experiências estéticas acontecem a todo tempo e a todo lugar. A Arte Contemporânea não analisa, ela discute, questiona,

sugere perguntas e não se propõe a responder nada. Diferentemente das artes tradicionais com estruturas formais e de fácil compreensão, a arte atual convida a pensar, elaborar, ler, decifrar, pesquisar, a reconstruí-la. Para outros implica em perceber sinais, signos, palavras ou imagens com os olhos ou através de outros sentidos. Ler uma imagem é entrelaçar informações do objeto e ir além de suas características formais.

A visão de professor, que hoje nos exige como agentes formadores, é considerada por aqueles que comungam da visão-crítico transformadora como um componente essencial. Neste sentido, o professor em fase inicial deve estar preparado com relação às novas tecnologias digitais resignificando sua função neste novo momento histórico da educação. Deve pois, estar convicto para ser o mediador entre um saber mais amplo para atender a uma coletividade mais heterogênea. (CORRÊA; MATTÉ, 2005, p. 201)

Na relação ensino/aprendizagem, Picosque & Martins (2007) em acordo com Hernández (2006, 2007) nos convidam a pensar formas de ensinar e aprender baseadas na resignificação de práticas, olhares e concepções.

A aposta é na liberdade de professores/professoras inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto com seus aprendizes. Ousando aprender e desaprender. (PICOSQUE; MARTINS, 2007, p. 350).

Assim sendo, conclui-se que a maioria das atividades desenvolvidas pelas professoras A, B, C, D e F, refletem suas experiências individuais, vivenciais e formativas, que interferem em seus pontos de vista. Mesmo que em alguns momentos tenham participado de encontros ou discussões sobre o Ensino Contemporâneo de Arte, por não terem vivenciado experiências significativas neste campo, suas concepções serão sempre superficiais. Se não houver algo que realmente lhes proporcione mudar de lugar, de olhar, as práticas serão as mesmas.

## 4 FINALIZANDO O OLHAR INVESTIGATIVO

*Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.*

Paulo Freire

Os distanciamentos ocorridos na contemporaneidade entre as escolas e seus aprendizes tem movido inúmeros encontros, discussões e palestras com a finalidade de refletir sobre as necessidades atuais da escola suas funções enquanto agente transformador. Em geral essas reflexões apontam caminhos, sugerem metodologias, dialogam sob novas perspectivas acerca da formação de professores. No entanto, as dificuldades persistem, as mudanças substanciais na prática pedagógica continuam a exercer seu efeito e os “velhos vícios” ainda estão presentes em muitas instituições de ensino.

Nesta investigação, como pudemos perceber, os desafios ao profissional das Artes persistem por diversos fatores, seja de ordem representativa, seja por questões sociais ou de formação acadêmica e motivam uma reflexão acerca das percepções que emergem das observações dos sujeitos (Professores e alunos) que convivem diariamente no espaço de construção e reconstrução de conceitos e conhecimentos.

Tomando por base o aporte teórico das Representações Sociais pôde-se observar o reconhecimento que os professores têm de seu papel profissional na sociedade: são batalhadores, trabalham com o pouco, são malabaristas, buscam atender os clamores das famílias; necessitam atrelar-se aos ditames da sociedade, são fragilizados pelo sistema, são mal remunerados, enfim, uma série de aspectos sociais, econômicos e valorativos que envolvem e comprometem o ser professor de ‘Educação Artística’.

Essa visão pessimista do professor, no entanto, é uma percepção do profissional, pois, para seus alunos, a idéia difere um pouco. Para os adolescentes que convivem diariamente com seus respectivos professores, o professor de Artes Visuais é, em sua maioria, aquele que lida com a sensibilidade. Alguns alunos sequer sabem o seu nome, alegando que nas aulas de educação artística, que não são pré-requisitos para o vestibular, não é necessário prestar atenção. E nem seria necessário mesmo, afinal, para realizar um “*desenho livre*” não é preciso pensar muito.

Para muitos estudantes, conteúdo de arte não existe, mesmo as professoras insistindo que aprender técnicas de desenho, de claro-escuro, de perspectiva e outras tantas, ainda assim, para eles é a “*matéria da semana que temos para relaxar, não fazer nada*”.

Obviamente existem exceções como a Professora E que consegue aproximar seus diálogos com as percepções elaboradas por parte de seus alunos. Infelizmente ela é a única dentre as seis professoras entrevistadas que mais se aproxima das idéias contemporâneas de Educação.

No que concerne a Construção do Conhecimento Artístico do Educando, através das entrevistas evidenciou-se a percepção que a grande maioria dos entrevistados têm: que o aprendizado somente acontece por meio do fazer, do experienciar, vivenciar e ao mesmo tempo reproduzir conforme um modelo oferecido pelo professor.

As Representações Sociais e sua capacidade de influência nas relações de aprendizagem tornaram-se evidentes pela contextualização da ação docente regidos por critérios e modelos sociais, questões valorativas, de poderes de aquisição no que se refere à escolha de conteúdos a serem desenvolvidos pela professora.

Foram identificadas ainda, que existem representações construídas pelos próprios professores no decorrer de suas trajetórias existenciais que interferem e produzem discursos que perduram por toda a trajetória formativa das professoras entrevistadas.

Percebendo essas representações sociais como resultantes de processos pertinentes ao Imaginário Social cercado de inúmeros fatores, pôde-se desenhar o que seria um modelo de professor de Artes Visuais, segundo os olhares dos sujeitos: batalhador, habilidoso e de pouco conhecimento teórico.

Nos resultados deste estudo um fator que ganhou destaque e chamou muito a atenção foi a proximidade das idéias ou sua equivalência em termos de representações colocadas pelos dois grupos de entrevistados (Professores de Artes Visuais e alunos) não somente entre si, mas também entre a escola pública e a particular. Mesmo existindo diferentes expressões ou colocações por parte dos sujeitos entrevistados, em questão substancial a representação de que sustentam acerca do professor de artes visuais é praticamente a mesma em pelo menos 90% dos casos.

Retornando à Construção do Conhecimento Artístico as idéias que perpassam através das narrativas é de que o professor de educação artística organiza suas atividades em torno do desenvolvimento de habilidades motoras, de procedimentos técnicos e artes decorativas que aprendem na prática.

Dessa forma, relacionar os diversos aspectos que regem as representações sociais em confluência com o Ensino de Artes, requer uma profunda reflexão sobre esta aproximação teórica no sentido de buscar saídas para solucionar ao menos alguns dos principais problemas enfrentados pela educação atual.

Constantemente persiste a idéia de que os principais problemas da educação brasileira estão relacionados às condições salariais dos professores; mesmo quando são discutidos os problemas de formação docente, geralmente a questão é abordada sob esse aspecto. Contudo, sabe-se que os professores, em sua maioria, não recebem um salário digno por seu trabalho, porém, mesmo ganhando pouco existem muitos profissionais realizando trabalhos significativos na escola.

As atuais leis que regem a educação brasileira explicitam a preocupação coletiva com a interdisciplinaridade e com a contextualização dos conteúdos

curriculares educacionais e com a formação do cidadão. Notadamente, em sua essência, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira procurou combinar o desenvolvimento de conhecimentos práticos, que contemplassem as necessidades da vida contemporânea junto com o desenvolvimento de conhecimentos teóricos; que atendessem às necessidades de formação de cultura geral e de visão de mundo, através da proposição do desenvolvimento de competências e habilidades individuais que tivessem sentido para a “o exercício de intervenções e julgamentos práticos”. Entretanto, sabemos que a realidade difere muito destes preceitos. Esta pesquisa confirma o distanciamento entre os desejos e o que realmente acontece nas escolas.

Na contemporaneidade, apesar de todo desenvolvimento tecnológico ainda necessitamos de sociabilidade. E a educação não pode ficar alheia nem aos avanços tecnológicos nem às necessidades sociais humanas. E principalmente na escola, onde crianças, adolescentes e jovens buscam espaço para construir algo, é necessário pensar a finalidade dos conteúdos, das abordagens que selecionamos.

Na maioria das vezes podemos perceber estudantes questionarem a utilidade prática do que aprendem na escola, porém basear currículos em ensinamentos técnicos somente, sem abordagens humanísticas reforça a visão funcionalista e academicista da educação, sem o entendimento de que a educação é um processo, contínuo e complexo, e que só fará com que os problemas tendam a perpetuar.

Portanto, como pode-se observar através dos relatos dos entrevistados nos dois grupos, a valorização do Ensino de Artes Visuais depende fundamentalmente das crenças e aspirações que nutrem o Professor de Artes Visuais. É ele o agente transformador em primeira instância. Cabe a ele mudar sua cadeira de lugar, como já dizia Fernando Hernández em *Catadores da Cultura Visual* (2007).

Contudo, das sínteses explicitadas através dos relatos das entrevistas, o tema central da pesquisa definiu algumas dicotomias referentes ao ponto de vista do Professor de Artes sob o olhar dos seus alunos. Decorrente disso pôde-se perceber algumas complexidades construídas a partir das representações sociais: o impacto

que estas Representações Sociais exercem sobre os sujeitos; os processos constitutivos das Representações Sociais e a eficácia destas sob o comportamento.

Quais são as representações que os professores têm a respeito do Ensino de Artes Visuais? São batalhadores e não desistem do trabalho apesar do cansaço diário e da desmotivação dos alunos; trabalham com a sensibilidade dos seus alunos através da “expressão dos sentimentos”; são responsáveis pelo senso estético das escolas.

Como o Ensino de Arte é visto pelos adolescentes no Ensino Médio? Os estudantes percebem o Ensino da Arte como: menos importante que os demais componentes curriculares; atividade em que se desenvolvem habilidades motoras; atividade em que se aprende a construir objetos que a professora seleciona para ensinar; aulas repetitivas e dispensáveis; atividade recreativa da semana.

Como se dá a construção do conhecimento artístico do aluno na percepção do professor e do próprio aluno? Tanto para os professores quanto para os alunos, o aprendizado se dá através da experimentação do material, da ilustração, do exercício de da observação.

Ao finalizar as investigações ficam evidentes o que se acredita sobre o Professor de Artes Visuais e seu poder atuante na construção do conhecimento artístico do educando, uma vez que suas atitudes têm grande influência sobre aquilo que escolhe para levar aos seus alunos.

Percebo também que no campo da Arte e da Educação existem ainda muitas barreiras a serem rompidas, principalmente no que diz respeito às suas representações, aos seus pré-conceitos. Um exemplo disso é a nomenclatura que ainda permanece *Educação Artística* que há tempos resiste e com ela traz inúmeras significações.

Talvez, muitas das dificuldades enfrentadas dentro da escola e que muitas vezes são atribuídas aos anos de formação sejam mais pertinentes ao campo destas representações fortemente arraigadas em nossa sociedade que não permitem

perceber um Ensino de Arte com qualidade e que prima pela reflexão de seus alunos. É claro que, como pudemos observar através das entrevistas, é tarefa principal do Professor de Educação Artística resignificar a sua prática e transformar-se em um Educador, ou ainda melhor, em Arte Educador comprometido eticamente com o papel que desempenha como agente social.

Não há dúvidas de que a transformação implica exclusivamente em uma mudança de postura do profissional da Arte em primeira instância, de que cabe a ele fundamentalmente refletir, estudar, pesquisar, investigar seu campo de atuação e defendê-lo, justificá-lo apoiado em muita reflexão e criticidade. Fernando Hernández (2007) alerta para esta mudança de postura desde os seus Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 2000) às suas idéias que emergem dos estudos sobre Cultura Visual, em que sugere uma reestruturação das concepções de Ensino a partir das necessidades atuais da Escola e da sociedade; e principalmente, na mudança de postura do professor.

Não há mais espaço para um ensino ingênuo e baseado em “*achismos*” que não sustentam nenhum discurso e que comprometem a Educação em Arte crítica e reflexiva. Se os Arte Educadores não se derem conta da constante necessidade de olharem para suas trajetórias, para suas escolhas frente aos inúmeros caminhos que poderão ser percorridos; se não estiverem abertos para receberem novas idéias e outras maneiras de conceber a Arte; se não forem articuladas teorias e práticas no sentido de ampliar ações e consciência, com certeza continuaremos sendo *professores de educação artística* que decoram a sala dos professores, que organizam os eventos, etc.

Acredito que o convite ainda maior, ao finalizar esta reflexão, seja estar atento à tudo o que cerca os nossos adolescentes e jovens e questionar-se o tempo todo sobre nosso papel enquanto Educadores: em que aspectos estamos contribuindo para a formação quando selecionamos tais propostas; o que realmente será necessário discutir e aprender frente a um mundo de incertezas; como diz Fernando Hernández (2007), quando se refere à naturalização da educação logo nas primeiras páginas do livro *Catadores da Cultura Visual* (2007).

Contudo, ao finalizar este olhar investigativo, observa-se que muitas possibilidades e caminhos poderão ser investigados e aprofundados, muitos deles surgiram durante esta investigação e poderão incitar futuras pesquisas. Fica, portanto, o desejo e a necessidade de continuar investigando.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J-C. (Org.). **Méthodologie de recueil des représentations sociales**. In: Pratiques Sociales et Représentations. Paris: PUF, 1994, p. 59 – 82.

ANTUNES, H. S.; BARCELOS, V. H. de L.; OLIVEIRA, V. F. de. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. *In: Educação*, Santa Maria, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, nº 2, 2004, p. 51 à 66.

BALESTRERI, Laudete Vani. No quintal do parque, o mundo da arte. In: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 119 a 132.

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Ponto Editora, 1994.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. *In: OLIVEIRA, Marilda O. de. (org.). Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007, p. 251 a 270.

CORRÊA, Ayrton Dutra; MATTÉ, Simone Witt. A contemporaneidade da docência em artes visuais e as novas tecnologias. *In: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 199 a 210.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRANZ, Teresinha S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 126 a 142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 21 a 42.

\_\_\_\_\_. Por que dizemos que somos a favor da educação, se optamos por um caminho que deseduca e exclui? *In*: SANCHO, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 43 a 61.

\_\_\_\_\_. **Catadores da cultura visual** uma proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de. (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007, p. 231 a 250.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógicas, 1998.

MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: educação e representação social. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000, p. 239 - 250.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007, p. 19 a 40.

\_\_\_\_\_. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 133 a 146.

MATTOS, Carmen L. Guimarães de; CASTRO, Paula A. de. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. **Pesquisa em educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 , p. 68 a 75.

MEDEIROS, Maria Beatriz. Formação para a sensibilização da *aisthesis*. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.73 a 84.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 1994.  
\_\_\_\_\_(Org). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis,  
Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**.  
Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo.. Palestra realizada no Colégio Marista Santa Maria em 5 de  
outubro de 2005, no I Seminário de Educação “Educar para a Competência e a  
Competência de Educar”.

OLIVEIRA, O. de. A formação do professor e o ensino das artes visuais: o estágio  
curricular como campo de conhecimento. *In*: OLIVEIRA, O. de; HERNÁNDEZ,  
Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa  
Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 57 a 72.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário e memória docente: um quebra-cabeças  
montado em rede. *In*: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Educação: ensaios reflexivos**.  
Santa Maria: Pallotti, 2002, p. 97 a 105.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. Travessias para fluxos desejantes do  
professor-propositor. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de (org.). **Arte, educação e cultura**.  
Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007, p. 349 a 357.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. *In*: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A  
educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Formação de professor@s: ensino de arte e tecnologias  
contemporâneas. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de (org.). **Arte, educação e cultura**.  
Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007, p. 289 a 300.

RANGEL, Mary; TEVES, Nilda (Orgs.). **Representação social e educação: temas e  
enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANCHO, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUTO, Solange de Oliveira. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. *In*: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 57 a 78.

TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 107 a 118.

Sites:

<http://RENATOHermes.www.ccg.pt/Projects/ProjManagement/Guimaraes/PrjArtec.as>  
[p. 12-19. 17 jun. 2005](#)

[http://www.diarionaescola.com.br/Escola\\_25\\_06.pdf](http://www.diarionaescola.com.br/Escola_25_06.pdf), acessado em 15 de fev. 2008.

## 6 ANEXOS

## **ANEXO A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – Para os professores**

- 1- Como te tornaste professor?
- 2- Como é visto o ensino de Arte pelos professores de outras disciplinas? Eles atribuem à arte? Existe uma valorização?
- 3- Os alunos valorizam a disciplina na escola? De que forma?
- 4- Enquanto professor de Artes, percebes alguma dificuldade em trabalhar esta área do conhecimento?
- 5- A escola, os gestores incentivam a produção artística na escola? De que maneira?
- 6- É trabalhado o Ensino de arte Contemporânea na sala de aula? Como?
- 7- Como te sentes e percebes o professor de Arte?
- 8- Como se dá a construção do conhecimento artístico no aluno de ensino Médio?

## **ANEXO B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – Para os alunos**

- 1 – Como tu percebes as aulas de arte do teu professor?
- 2 – Tu consideras que as aulas de arte contribuem para o teu desenvolvimento intelectual e cultural?
- 3 – Tu consegues identificar os objetivos e a importância do Ensino de Arte no currículo escolar?
- 4 – Como tu percebes o Professor de Artes Visuais levando em consideração: seu relacionamento com os alunos, a sua postura profissional e o conhecimento de Arte?
- 5 – Na tua opinião, como se dá a construção do conhecimento artístico?