

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

**CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA**

**MIKAEL MIZIESCKI**

**(DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: UMA CONVERSA COM PROFESSORAS  
DE ARTES E PEDAGOGAS DA REGIÃO DA AMESC**

**CRICIÚMA**

**2015**

**MIKAEL MIZIESCKI**

**(DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: UMA CONVERSA COM PROFESSORAS  
DE ARTES E PEDAGOGAS DA REGIÃO DA AMESC**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciado no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador(a): Prof. Me. Marcelo Feldhaus.

**CRICIÚMA**

**2015**

**MIKAEL MIZIESCKI**

**(DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: UMA CONVERSA COM PROFESSORAS  
DE ARTES E PEDAGOGAS DA REGIÃO DA AMESC**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciado, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação e Arte.

Criciúma, 24 de novembro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Me. Marcelo Feldhaus – Mestre em Educação (UNESC) - Orientador

Profa. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato – Doutora em Ciências da Linguagem  
- (UNISUL)

Profa. Dra. Viviane Kraieski de Assunção – Doutora em Antropologia Social –  
(UFSC)

**Dedico esta pesquisa à minha família,  
amigos, colegas do curso e de trabalho,  
professores e, em especial, meu orientador  
Marcelo.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha família que me apoiou de maneira compreensiva em todos os momentos, em especial, meus avós (Guillherme e Bertolina), minha nona (Ivete), meus pais (Elevio e Maria Luiza), e posso até lembrar de meu irmão (Érick). Agradeço às várias vezes que diminuíram o som da televisão e o tom da voz nas conversas empolgadas, que inventaram desculpas inteligentes quando eu faltei encontros dominicais com os parentes, e que me lembraram que eu precisava me alimentar, durante todas as etapas de escrita, pesquisa e leitura deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Em seguida, de forma especial, agradeço o meu orientador Marcelo por todos os esclarecimentos, os diálogos, as sugestões, as correções, e todas as demais contribuições no trajeto de construção deste estudo. Em inúmeros momentos tranquilizou-me com seus vários e-mails, conversas e demais preposições, que foram essenciais para organizar minha escrita. Muitíssimo obrigado! Sem você, esta pesquisa não aconteceria literalmente. Posteriormente, estendo os agradecimentos aos meus professores do Curso de Artes Visuais da UNESC, que participaram da minha vida acadêmica durante todos esses maravilhosos e cansativos quatro anos de graduação. Através destes mestres que compartilharam suas experiências e seus conhecimentos de forma dinâmica e muitíssimo válida, que de forma essencial, me capacitaram e me instigaram à pesquisar e viver as Artes. São eles: Odete, Angélica, Bel, Leticia, Francine, Sérgio, Kinho, Daniel, Tasca, Viviane, Edite, Édina, Katiúscia, vó Marlene, Simone, Lenita, e Cleandro. Agradeço, em especial também, a professora Aurélia, por todos os momentos e pontos esclarecidos na elaboração das minhas primeiras ideias – ainda cruas - do Projeto de Pesquisa em Arte, que originou esse TCC.

Por fim, regrazio meus colegas do curso, no qual juntos, vivemos vários momentos incríveis nesta trajetória, com muitas risadas, brincadeiras, lágrimas, dores de cabeça, sustos e, principalmente, dedicação. Os colegas que viraram amigos confidentes, muito obrigado! Em específico, meu grupo de sempre: Victória (Jorjão), Maíra, Leonardo, Billie, Dhjulia, Mariane, Letícia (Tchê), Nane, e todos os outros.

Dedico essa pesquisa ao citados, aos meus amigos(as) e colegas de trabalho. Muito obrigado!

**“Não extinga sua inspiração e sua imaginação; não se torne o escravo do seu modelo...”**

**Vincent Van Gogh**

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é refletir possibilidades no ensino da arte, desconstruindo os estereótipos na sala de aula e na escola. Sendo traçado juntamente com os específicos: contextualizar os conceitos de escola, arte e estereótipos; valorizar a disciplina de Artes e a criação do aluno; apurar informações de caráter investigatório com pedagogos e professores de Artes de escolas da região da AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense) em relação aos estereótipos no âmbito escolar; apontar alternativas de substituição e desconstrução dos estereótipos na sala de aula, por meio das diferentes linguagens artísticas. Conceitualizo os estereótipos e o uso deles, a disciplina de Artes e a escola, com autores como Lippmann (2010), Almeida (2001), Pereira (2002), Buoro (2003), Cunha (2014), Pereira (2014) e com documentos norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (1997), e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2014). A problemática desta pesquisa se compõe da seguinte forma: quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola? Visto que tais possibilidades sofrem influências diretas com relação à formação de professores de Artes e Pedagogos e a experiência estética, pautadas nos conceitos apresentados de autores como Honorato (2008 e 2015), Pereira (2012), Quintieri (1999), Dias (1999), Martins e Tourinho (2012), Rancière (2009), e Manguel (2001). A partir disso, coletei dados através de entrevistas com catorze professoras (nove de Artes e cinco Pedagogas) da região da AMESC, com relação à força e o uso dos estereótipos na sala de aula e na escola. Analisei os dados à luz do referencial teórico, e da polêmica relação entre arte educadores e pedagogos, percebendo-se carências associadas à formação continuada (professor pesquisador), ampliação de repertório artístico-cultural, a valorização da disciplina de Artes, e a experiência estética, além de que os estereótipos ainda estão alicerçados no âmbito escolar. Para tal, compus um plano de curso pautado nos aspectos de concepções de estereótipos e das Artes amparado em autores e documentos norteadores, desenvolvimento do olhar sensível, e possibilidades de desconstrução das estereotípias por intermédio da Arte Contemporânea. Portanto, percebe-se que essa [des]construção é um processo lento, mas que em contrapartida, necessita de urgência. Os estereótipos surgem de inúmeras maneiras, e através das experiências nas aulas de Artes sobre arte, é um dos caminhos mais curtos para que esse quadro se ressignifique.

**Palavras-chave:** Estereótipos. Ensino da Arte. Experiência Estética.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estereótipo na decoração de Festa Junina .....	23
Figura 2 - Estereótipo na lembrancinha de Dia dos Pais.....	23
Figura 3 - Desenho para colorir.....	26
Figura 4 - Cópia da obra "Carnaval em Madureira" (1924) de Tarsila do Amaral, feita por um aluno.....	28
Figura 5 - Muro de uma escola usando a releitura enquanto cópia das produções de Romero Britto.....	29

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação das entrevistadas.....	49
Tabela 2 – Programação do curso.....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACT	Admitido em Caráter Temporário
AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVA	Etil Vinil Acetato
MASC	Museu de Arte Contemporânea de Santa Catarina
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 O MÉTODO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO ESCOLHIDO PARA O OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>15</b>
<b>3 O ESTEREÓTIPO, A ESCOLA E A ARTE: ALGUMAS REFLEXÕES .....</b>	<b>20</b>
<b>4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E ARTE.....</b>	<b>32</b>
<b>5 ANALISANDO OS DADOS: O PROFESSOR DE ARTES, O PROFESSOR PEDAGOGO E A PRESENÇA DO ESTEREÓTIPO NA ESCOLA.....</b>	<b>45</b>
<b>6 PROJETO DE CURSO: (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: UMA CONVERSA COM PROFESSORES DE ARTES E PEDAGOGAS DA REGIÃO DA AMESC .....</b>	<b>76</b>
6.1 EMENTA.....	81
6.2 CARGA HORÁRIA.....	81
6.3 PÚBLICO-ALVO.....	81
6.4 OBJETIVOS.....	81
6.4.1 Objetivo Geral.....	81
6.4.2 Objetivos Específicos.....	82
6.5 METODOLOGIA.....	82
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE (S).....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, FALA E ESCRITA.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE C - E-MAILS ENVIADOS PARA AS ESCOLAS.....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde criança gostei muito da disciplina de Artes, não somente pela linguagem do desenho, mas sim pelas cênicas, pela pintura com tinta, e pela possibilidade de vivenciar experiências artísticas e estéticas. Tal preferência foi totalmente influenciada pelas minhas vivências artísticas na escola enquanto aluno nos diferentes segmentos da Educação Básica. O que sempre me intrigou foi a presença dos modelos propostos em algumas disciplinas e por professores tolhendo a liberdade de criação, ou aniquilando o processo criativo. Tanto as professoras de Artes, quanto as Pedagogas - que estiveram presentes na minha vida escolar -, usavam desenhos prontos (impressos e/ou mimeografados), que nos induziam a fazer o que chamávamos de “trabalho perfeito”<sup>1</sup>, e que sempre desvalorizava os alunos que não conseguiam pintar “bonito”. A questão do “certinho” e do “bonitinho” sempre estiveram presentes em minha memória, principalmente quando lembro-me das tantas vezes que chorei, por não ter conseguido desenhar igual ao que as professoras queriam. Chegou um momento em que me considerava péssimo, visto que minhas produções nunca conseguiriam ser “bonitas”, ao passo que havia um padrão de estética da beleza no desenho e isso me fez muito mal. Na quinta e sexta série passei a odiar o desenho, justamente por me considerar alguém sem capacidade para produzir na disciplina que eu tanto gostava. Pintava os desenhos prontos sempre com lápis de cor, odiando a cada parte que fizera, sem vontade de terminar. No Ensino Médio precisei fazer trabalhos sobre datas comemorativas, como decoração para eventos, releitura enquanto cópia em painéis, ampliação de desenhos estereotipados de lendas folclóricas entre outros. Poucas foram as vezes que pude criar sem me prender à estas questões tão enraizadas na organização de nosso sistema educacional.

Foi também nas minhas práticas como acadêmico nas disciplinas de estágio do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNESC - visto que ficamos inseridos durante um determinado tempo nas diferentes realidades escolares, trabalhando com Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e

---

<sup>1</sup> Durante o trabalho opto por utilizar termos em destaque no texto para evidenciar algumas palavras que quero destacar para provocar a reflexão do leitor.

Ensino Médio -, que percebi ainda, a ação dos nossos *malfeitores*<sup>2</sup>. Desde as primeiras observações até o desenvolvimento dos projetos enquanto estagiário, os estereótipos me inquietam pela sua força (já que muitos professores ainda utilizam) e pela forma como estão alicerçados nas escolas. Foi neste aspecto que surgiu a problemática para a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso: Quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola?

E é nesta perspectiva que se percebe que, em certos casos, o professor pode ser o responsável pelo uso deste mal, visto que é trabalhado em sala de aula o ideal de beleza, a cópia, os mesmos artistas, o desenho, a pintura (somente com lápis de cor), a folha de papel ofício, a impressão para colorir, as datas comemorativas, enfim, os estereótipos de modo geral.

Célia Maria de Castro Almeida (2001) chama de ensino modelar, os métodos enraizados nos modelos e nas releituras enquanto cópias, além das decorações nas salas com personagens de desenhos animados. “Na prática modelar, o professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível” (ALMEIDA, 2001, p.26), ou seja, fomenta a ideia das produções iguais, e do conceito errôneo de que arte e artesanato são similares.

Minha intenção com esta pesquisa é de apresentar novas possibilidades do processo de desconstrução dos estereótipos, que não é algo que pode ser modificado instantaneamente, mas sim aos poucos, por meio da ação dos professores. O educador precisa estar atento em propor e não impor, utilizando métodos que dêem oportunidades ao aluno de expressar-se e expor suas ideias, sem moldes, preconceitos ou obrigações. Ter liberdade para criar não é o mesmo que deixar o aluno fazer o que bem entender e/ou deixá-lo fugir da proposta, mas sim apresentar a atividade e o conteúdo, de forma que abra novas alternativas de produzir sem se ater aos estereótipos.

Após a introdução, está situada a metodologia desta pesquisa, que consiste em caráter fundamentado, os processos que tracei para com a organização desta escrita e as ações que foram desenvolvidas. Optei por fazer entrevistas com catorze professoras (nove de Artes e cinco Pedagogas) da região da AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense), para obter mais

---

<sup>2</sup> Destaco esta palavra, pois considero o estereótipo como verdadeiro construtor de malefícios no âmbito escolar, onde as formas tradicionais e errôneas de como é trabalhado na sala de aula, é um retrocesso ao ensino aprendizagem de qualidade.

conhecimento à realidade refletida ao problema elencado anteriormente. Em seguida, o capítulo três abrange a conceitualização de estereótipo, arte e escola, com preposições psicossociais, educacionais e artístico-culturais de autores como Lippmann (2010), Pereira (2002), Buoro (2003), Cunha (2014), Pereira (2014), e Almeida (2001), documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2014).

No capítulo quatro, encontram-se os contextos complexos que relacionam à formação do professor de Artes e do Pedagogo, com a importância da experiência estética a partir das linguagens da Arte, apresentando inquietações pertinentes de pensadores como Manguel (2001), Pereira (2012), Quintieri (1999), Martins e Tourinho (2012), Honorato (2008 e 2015), Rancière (2009), e Dias (1999). Já no quinto capítulo, apresento a análise dos dados levantados nas entrevistas com pedagogas e professoras de Artes à luz do referencial teórico, considerando as similaridades, as particularidades e as divergências das respostas, relacionadas à metodologia, o uso dos estereótipos no âmbito escolar e demais propostas. Diante disso, compus o plano de curso pautado nas possibilidades de desconstrução dos estereótipos na escola por meio da Arte Contemporânea, considerando os conceitos de arte e de estereotipia, além do desenvolvimento do olhar sensível, ambos embasados em concepções de diversos autores e documentos norteadores.

Portanto, considera-se a desconstrução como um processo árduo e de complexo desenvolvimento, se atendo à organização escolar, ao diálogo, à interdisciplinaridade e a valorização da disciplina de Artes. Estas e outras inúmeras inquietações estão presentes nos capítulos a seguir.

## 2 O MÉTODO CIENTÍFICO: REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO ESCOLHIDO PARA O OBJETO DE ESTUDO

Quando se está inserido em âmbito acadêmico os trabalhos científicos se tornam realidade pela forma como são aprofundados e pela evidência com relação às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Neste aspecto, a pesquisa integra-se de forma importante neste enredo científico, surgindo através de problemas e inquietações de interesse pessoal, ou quando surgem indagações sobre assuntos pouco explorados pelo indivíduo que efetua a pesquisa.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atuação frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. (MINAYO, 2003, p.17)

Uma pesquisa estrutura-se através da escolha do tema, da investigação, da elaboração de uma problemática, no traçar dos objetivos, na teorização dos tópicos que fundamentam esta pesquisa, a instrumentalização na coleta de dados, a análise do campo em que o tema está inserido (ou nas suas possibilidades de inserção), a crítica e a solução das questões que são levantadas no trabalho (MINAYO, 2003).

O alicerce de uma pesquisa sobre arte no âmbito educacional é o estudo de conceitos, ideias, decretos, propostas, análises e suposições, de autores, artistas, estudiosos, documentos norteadores e leis afins, que são usados de maneira válida na estruturação de um saber artístico. Segundo Maria Isabel Leite (2008, p.30), a “pesquisa sobre arte é aquela que é feita por pesquisadores, tendo como produto final um texto, e que se assemelha muito, metodologicamente, a outras pesquisas na área de ciências humanas e sociais”. Portanto, a presente pesquisa intitulada “(Des) construindo estereótipos: uma conversa com professoras de Artes e Pedagogas da região da AMESC”, possui como tema os estereótipos e está inserida na linha de Educação e Arte, que trata dos “princípios teóricos e metodológicos sobre educação e arte. Linguagens artísticas e suas relações com a prática pedagógica. Estudos sobre estética, semiótica, identidade, cultura e suas implicações com a arte e a educação”<sup>3</sup>, sendo de natureza básica. Dada a classificação, a pesquisa básica

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/files/42/normas\\_tcc\\_licenciatura.pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/42/normas_tcc_licenciatura.pdf), acesso em 12/08/15 às 08h56min

“objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.34), possibilitando envolver “(...) verdades e interesses universais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.34). Visto que, por ser básica a minha pesquisa buscou ampliar conhecimentos através do que rodeia os estereótipos na educação, não necessitando de uma prática propriamente dita de modo instantâneo, mas sim compondo-se na perspectiva de empregar sapiência através da mesma.

O trabalho originou-se por intermédio do problema que, conforme já destacado na introdução de minha produção, desenha-se em: quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola? – refletido como a minha inquietação principal para com a presente pesquisa. Para tal, proponho as seguintes questões norteadoras: o que são estereótipos?; para quê e como desconstruí-los?; qual é a função do professor de Artes na escola?; até que ponto a influência dos estereótipos atrapalham as aulas de Artes?; quem faz o uso deles?; em que local deve ser evitado?; e como substituí-los?.

Tendo em vista estes aspectos, proponho como objetivo geral da pesquisa, refletir possibilidades no ensino da arte, desconstruindo os estereótipos na sala de aula e na escola. Como objetivos específicos apresento: contextualizar os conceitos de escola, arte e estereótipos; valorizar a disciplina de Artes e a criação do aluno; apurar informações de caráter investigatório com pedagogos e professores de Artes de escolas da região da AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense) em relação aos estereótipos no âmbito escolar; apontar alternativas de substituição e desconstrução dos estereótipos na sala de aula, por meio das diferentes linguagens artísticas.

Este trabalho partiu de uma coleta de dados, que utilizou a pesquisa de campo, contextualizada como uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (MORESI, 2003, p.9), podendo “(...) incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (Idem, p.9). Gil apresenta também, que no estudo de campo “(...) estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes” (2002, p.53), além de “(...) utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação” (2002, p.53). Neste aspecto o instrumento escolhido foi a entrevista de forma semiestruturada, com perguntas previamente selecionadas sobre os

interesses da pesquisa, validando também as possibilidades de perguntas relacionadas aos propósitos deste trabalho, como forma de complementação da coleta.

É fácil verificar, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta a maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir da relação fixa de perguntas. (GIL, 2002, p.117)

Os meus entrevistados foram catorze professoras de escolas públicas (das redes estadual e municipal) de algumas cidades da região da AMESC. A entrevista teve como foco a metodologia, os conteúdos e a forma de abordagem dos estereótipos na escola. Analisei as respostas dos entrevistados à luz do referencial teórico, quanto ao uso dos estereótipos na sala de aula, a frequência destas atividades, como são estas proposições, quais os objetivos e quais as possibilidades de desconstrução das estereotípicas.

A escolha da região da AMESC se deu a partir da realização de meu Estágio Obrigatório (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais - e Ensino Médio) do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNESC, que ocorreu em escolas públicas de alguns municípios que compõem a determinada associação, além de englobarem também, as escolas que realizei meu percurso na Educação Básica. A estruturação da minha pesquisa aconteceu na definição dos professores de Artes e dos Pedagogos<sup>4</sup>, que atuam em escolas dessa região como co-responsáveis<sup>5</sup> pelos extremos de sustentar e/ou desconstruir os estereótipos na sala de aula, em diferentes níveis da educação básica.

Concebidos os propósitos, estes caracterizados e integrados às pesquisas de cunho exploratório, descritivo e explicativo, percebeu-se que foram

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar, que em algumas cidades da AMESC os pedagogos assumem o papel de professores de Artes e/ou suprem a falta de um profissional habilitado na área, em específico na educação infantil, conforme prevê a legislação vigente.

<sup>5</sup> Destaco como co-responsáveis tais profissionais, uma vez que possuem um contato direto com o que encontramos de estereótipos nas salas de aula, tendo em vista que não são os únicos responsáveis. A mídia, a família, a cultura e a sociedade num todo também possuem sua parcela de responsabilidade. Esses aspectos serão tratados no capítulo 3.

fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa através das minhas inquietações.

Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória proporciona “(...) maior familiaridade com o problema, com vista em torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 41), aprimorando “(...) ideias ou a descoberta de intuições” (p.41), sendo tolerante ao surgimento de novas possibilidades.

Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL apud SELTZ, 2002, p.41)

Quanto a pesquisa descritiva, Gil cita que possui o objetivo de descrever as “(...) características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (2002, p. 42), neste modo, analisarei um grupo de professores, dentre eles pedagogos e professores de Artes.

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo; sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (...) São incluídas neste grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. (GIL, 2002, p. 42)

Já a pesquisa explicativa remete-se à identificação e a contextualização de determinados princípios abordados no projeto, e que, conforme Gil, “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (2002, p.42).

Este trabalho científico trata-se também de uma pesquisa qualitativa, onde “(...) não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com aprofundamento de compreensão de um grupo social, de uma organização, e etc” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31). Segundo Santaella, o projeto de caráter qualitativo “(...) ressalta as significações que estão contidas nos atos e práticas” (2001, p.145), bem como a procura de locais que sirvam como fontes de informações, método descritivo de expor o que foi encontrado, e de significação *indutiva*<sup>6</sup> (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

---

<sup>6</sup> “Consiste na derivação de um juízo universal a partir de um particular” (PEREIRA; VIANA, 2007, p.3), ou seja, após analisar determinada informação, sugere uma significação geral para o presente caso. Referência: PEREIRA, Eliéser Sales; VIANA, Gerardo Valdisio Rodrigues. **REVISTA**

Quanto aos procedimentos técnicos, destaco a pesquisa bibliográfica enquanto “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (MORESI, 2003, p.10), além do estudo de campo.

Foi através desta pesquisa em Arte, que pretendi saciar um desejo de muito tempo: tentar compreender este universo e apresentar possibilidades para tentar solucionar alguns problemas no contexto escolar.

### 3 O ESTEREÓTIPO, A ESCOLA E A ARTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Os estereótipos estão presentes na sociedade desde muito tempo e vem sendo compreendidos de inúmeras formas, através de fatores distintos ou não. O jornalista Walter Lippmann (1922)<sup>7</sup> em seu livro *Opinião Pública*, foi um dos primeiros autores que tentou buscar definições para o termo estereótipo, exemplificando de modo filosófico suas inquietações para com a sociedade. A necessidade que os seres humanos possuem, desde os seus primórdios, de buscar uma classificação social fomenta consideravelmente os prejulgamentos, sejam errôneos ou não, visto que acontecem gradativamente enquanto estereótipos.

As mais sutis e difundidas de todas as influências são aquelas que criam e mantêm o repertório de estereótipos. Conta-nos sobre o mundo antes de nós o vemos. Imaginamos a maior parte das coisas antes de experimentarmos. E estas preconcepções, a menos que a educação tenha nos tornado mais agudamente conscientes, governam profundamente todo o processo de percepção. Eles marcam certos objetos como familiar ou estranho, enfatizando a diferença, de forma que o levemente familiar é visto como muito familiar, e de alguma forma estranho como profundamente alienígena. São despertados por pequenos sinais, que podem variar desde um índice verdadeiro até um vaga analogia. Despertados, eles inundam a visão fresca com imagens antigas, e projetam no mundo o que tem reaparecido na memória. (LIPPMANN, 2010, p.91-92)

Marcos Emanuel Pereira (2002), doutor na área de Psicologia Social, afirma que “o processo de estereotipização é estritamente individual, enquanto que os estereótipos podem ser considerados como produtos compartilhados amplamente no interior de um grupo social” (p.50). Os estereótipos podem ser considerados como generalizações originadas de um coletivo e de forma individual, que são apontadas como características comportamentais (cultura, aparência, gênero, classe econômica, e entre outros), de outras pessoas dentro de um círculo social. Tais perspectivas podem ser compreendidas também enquanto rotulação seja de cunho pejorativo, ou não, como algo prejulgado. Tais representações possuem caráter dogmático em determinadas circunstâncias, que ocasionam um processo lento de desconstrução. É neste sentido que:

Reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política. A analítica de ambivalência questiona as posições dogmáticas e

<sup>7</sup> Livro “Opinião Pública” de 1922, traduzido por Jacques A. Wainberg (2010), conforme referência.

moralistas diante do significado da opressão e da discriminação. (BHABHA, 1998, p.106).

A ambivalência é uma das características dos estereótipos, que geralmente são “(...) associados a conceitos negativos manifestados quando emitimos um julgamento qualquer acerca de determinado tema, pessoa, grupo ou mesmo ações” (WALTER e BAPTISTA, 2007, p. 27), obtendo de tal modo, atitudes generalizadoras de alusão etnocêntrica. De certa forma os estereótipos acabam sendo uma ameaça psicológica que pode influenciar na capacidade do indivíduo para determinada ação:

Para Pereira (2004), a teoria da ameaça dos estereótipos pode ser expressa resumidamente em duas linhas de argumentação. A primeira delas introduz a ideia de que um indivíduo ao acreditar que pertence a um grupo que é alvo de um estereótipo negativo e lhe é solicitado o cumprimento de uma tarefa relacionada a este estereótipo negativo, seu desempenho sofrerá uma significativa redução. A segunda linha de argumentação afirma que, para afastar a ameaça do estereótipo, o indivíduo desvaloriza a tarefa, com isso, não se empenha suficientemente para obter um bom desempenho, o que acaba confirmando o estereótipo negativo sobre o grupo ao qual ele pertence. (PEREIRA, 2004, p.69-87, apud SILVA, 2007, p.20)

Ao surgir algo que é incomum aos olhos de um grupo social, tal particularidade terá maior vulnerabilidade perante o que é ditado como algo habitual pelo grupo aqui exemplificado. Para Espindola (2010, p.32), “os estereótipos são a configuração que o costume natural do mundo social tem de lidar com o aparecimento do diferente” possibilitando uma maior compreensão da diversidade cultural. Desta forma, buscar uma única definição para o conceito de estereótipo é dificultoso justamente por ser muito amplo, e de certo modo, chega até ser incompatível na ótica de diferentes autores. Por ser visto em certas circunstâncias é pertinente relatar que o estereótipo pode ser caracterizado como um facilitador de situações, conforme Santos (2012, p.14) propõe:

As contradições do estereótipo se relacionam, e, por isso, aflora a dificuldade de defini-lo e de conciliar várias funções. Ao mesmo tempo em que se mostra nocivo, errôneo, reducionista e repetitivo, ele se manifesta como um facilitador na construção do sentido, organizando a primeira etapa para o desenvolvimento de um conhecimento mais profundo e real das situações. Seu caráter protetor e agregador facilita a sobrevivência do grupo, que também favorece uma observação mais detalhada das causas dessa autovalorização e desvalorização do outro, promovendo, assim, uma atitude mais crítica quando se notar necessário.

Determinados estereótipos são consequências de veículos midiáticos

(televisão, internet, jornais, revistas, filmes e entre outros), o que os tornam popularmente fortes por chegarem de forma até manipuladora em cada residência. Os padrões (beleza, moda, comportamento e etc.), são ditados nas telenovelas, nos seriados e filmes hollywoodianos (que incluem animações), e entre outros, frutos muitas vezes, de uma concorrência de ideias capitalistas que a cada dia buscam abranger um maior número de pessoas, para torná-las consumidoras de seus produtos (BOLAÑO, GOLIN e BRITTOS, 2010). Com relação à linguagem do cinema, Langer (2004, p.7) propõe que “em muitas produções a ocorrência dos estereótipos pode decorrer tanto por questões ideológicas como por motivos técnicos”, de modo que a estereotipia se estabelece “em representações de uma realidade social ou histórica, tomadas como verdadeiras, mas que constituem quase sempre em fantasias ou produtos da imaginação” (Idem, 2004, p.3). Estes meios de comunicação, durante excessivas vezes, nos impõem uma postura alienada de inúmeros modos, dispendo de uma tentativa de convencimento do que julgam necessário para seus interesses.

A criança, atualmente, enfrenta os sedutores apelos da sociedade de consumo. Para citar apenas um exemplo, as normas ditadas pela televisão tornam a conduta infantil cada vez mais marcada por modelos estereotipados que, muitas vezes, transformam-se em obstáculos para a construção de um conhecimento mais significativo. (BUORO, 2003, p. 35)

Segundo o Minidicionário Livre da Língua Portuguesa (SANTIAGO-ALMEIDA, 2011), o significado da palavra estereótipo caracteriza-se pela falta de originalidade, da possibilidade de construção de uma imagem ou fala já delineada por alguém sobre determinado aspecto ou coisa (cópia), o clichê, o comum, e o chavão. É nesta perspectiva que o estereótipo também está presente no contexto educacional, visto que minha pesquisa permeia, em sua totalidade, o âmbito escolar.

Os estereótipos fazem parte da realidade de muitas escolas, de forma enraizada, não somente nas paredes das salas de aula, mas de forma alicerçada na cabeça das pessoas (pais, professores, direção e sociedade em geral). Silvia e Tatit (2003) apontam que os estereótipos são e/ou estão presentes nas datas comemorativas, na pedagogia, na decoração, bem como nos “adereços para a festa da primavera, junina, dia das mães, do índio, páscoa e por aí fora” (p.23). A decoração em eventos ou até mesmo dentro e fora da sala de aula, que se mantém através de cópias de bonecos de EVA (Etil Vinil Acetato) da internet, é outra prática

muito comum feita por professores de diversos lugares (conforme destacado na figura 1).

Podemos também simplesmente olhar um molde e copiá-lo, bem como podemos conseguir uma cópia perfeita, ampliada ou reduzida, na fotocopadora. Por serem basicamente os mesmos, os estereótipos de tão reproduzidos, multiplicados e utilizados, se tornaram largamente difundidos e aceitos, constituindo-se já em uma espécie de estereótipos mentais, isto é, os clichês estão armazenados nas gavetas de nosso cérebro e basta querermos para que nossas mãos consigam, sem muito esforço, representá-los. (VIANA, 2006, p.3, apud PEREIRA, 2008, p. 40)

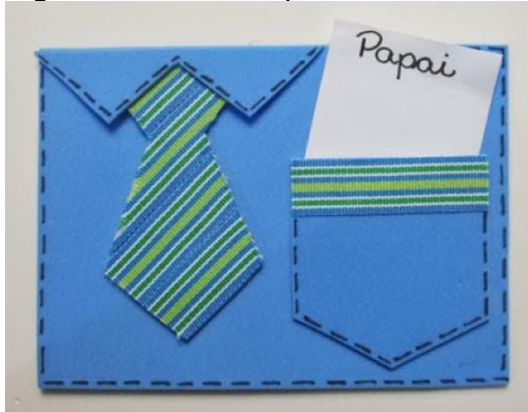
Figura 1 – Estereótipo na decoração de Festa Junina.



Fonte: <http://www.cpt.com.br/cursos-arte-artesanato/artigos/artesanato-em-eva-decoracao-de-festa-junina>

Outra ação, ainda habitual, é a confecção das lembrancinhas padronizadas (figura 2), muitas vezes através de moldes, com caráter artesanal, feitas com ou sem alunos (professor). Manifesta-se ainda nos desenhos prontos (mimeografados, xerocados ou impressos), de seguir os pontos, os bonecos palitos, os coelhos de páscoa, papai Noel, desenhos animados distribuídos enquanto cópias pela sala de aula (cartazes), o EVA usado para enfeites e entre outros (DUTRA, 2009).

Figura 2 – Estereótipo na lembrancinha de Dia dos Pais.



Fonte: <http://www.artesanatoereciclagem.com.br/3877-lembrancinhas-para-o-dia-dos-pais.html>

Suzana Rangel Vieira da Cunha (2014)<sup>8</sup> comenta que em suas pesquisas e na função de supervisora de estágios de Ensino Superior na Educação Infantil, percebeu que:

[...] coelhos da Páscoa serviam para alertar a escovação dos dentes, palhaço ensinava a grafia das letras e números, fotografias de jacarés alertavam as crianças sobre mordidas nos colegas, flores e corações designavam meninas, carros e bolas identificavam meninos. [...] Muitas imagens são também empregadas para moldar “um bom comportamento infantil”. (p.205)

Em uma entrevista para o site Revista Escola<sup>9</sup> da editora Abril, o educador Tião Rocha comentou sobre os estereótipos no contexto escolar, com relação ao folclore nacional, da seguinte forma:

O modelo seletivo e discriminatório do início do século sobre a cultura popular continua a vigorar e se relaciona com as várias formas de preconceito existentes. Isso entra na escola porque nós vivemos numa sociedade bipolar, dicotômica: são os superiores e os inferiores, o branco e o negro, o homem da cidade e o da roça, o do centro e o da periferia. Essa dicotomia se reproduz na vida e também nos padrões de ensino. Mitos como o do Saci e do Curupira passaram pela "folclorização" da cultura popular, o que em si já é uma grande discussão. Transformaram-se, nessa abordagem, em uma coisa descontextualizada, que ficou presa num passado remoto e, em geral, acaba nem tendo sentido na atualidade. O problema é a cultura popular se resumir a emblemas que estarão presentes e serão comemorados apenas eventualmente na escola. É a mesma coisa que se fez com o índio, com o meio ambiente, com o dia da árvore: durante todo o resto do ano, esses temas não interessam. Isso transforma a cultura popular em um produto, algo sem sentido, desconectado de qualquer lógica que sobreviva por si. Infelizmente, o que a nossa escola vem fazendo com a cultura popular é um desperdício. Ela não tem coragem de colocar isso na sua atividade básica, não se propõe a aprender a cultura das pessoas.

A resposta de Tião é muito pertinente, e saliento a importância de suas inquietações, pois certos aspectos precisam ser vistos e estudados durante o ano letivo inteiro, e não em suas respectivas datas. A forma errônea como muitos professores adaptam seus conteúdos enquanto comemorações, são usadas com lacunas pelas escolas. Por isso questiono: será que as lembrancinhas estereotipadas, ou não, garantem o aprendizado sobre as datas comemorativas em questão?

---

<sup>8</sup> Autora do artigo intitulado “Imagens como pedagogias culturais em cenários da Educação Infantil”, presente no livro “Pedagogias Culturais” organizado por Raimundo Martins e Irene Tourinho, conforme referência.

<sup>9</sup> Entrevista disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/entrevista-tiao-rocha-folclore-cultura-popular-588296.shtml>

Pereira (2014) cita que muitas vezes os professores pressionam os alunos em produções com visão estereotipada, comentando “[...] não tem céu? Não tem chão? Ele está voando? Volte e complete seu desenho!” (p.75), censurando o educando e não propondo experimentações de modo inovador. Cunha (2002) afirma que muitas vezes os adultos/professores esquecem de valorizar a ousadia, a imaginação, e a criação de seus filhos/alunos, interrompendo de forma precoce, o processo gráfico-plástico na infância:

[...] foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de estereótipos. Por sua vez, estas fo(ô)rmras são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, ou quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: *Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça...* Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos. (p.9-10)

Com relação aos cenários de diferentes unidades de ensino, Cunha (2014) ainda afirma que a escola possui poder de mostrar para a comunidade escolar, “[...] que alguns modos de ser, configurados nos personagens expostos, são melhores do que outros” (p.208), enclausurando “[...] as crianças a estes modelos de ser e de se representar” (p.208). Uma das questões que mapeiam estas metodologias é o fato de chegar ao momento de não valorizar os espaços para as identidades dos alunos, por meio de suas produções. Os ambientes de destaque recebem as decorações, “e em lugares menos nobres as produções gráfico-plásticas infantis” (p.209). Alguns locais que geralmente são usados para exposição caem no modismo e muitas vezes não expõem aquilo que fora criado pelos alunos, como no caso dos varais, que “são colocados e utilizados nas salas de aula para pendurar figuras com imagens estereotipadas [...] e pintadas pelos alunos” (FERREIRA e SILVA, 1999, p. 146). Estas estereotipias “[...] não são artísticas, ou seja,” são “[...] imagens extremamente simplificadas, feitas com o objetivo de serem facilmente reproduzidas através de uma matriz” (Idem, p.146), sendo que isso “[...] reduz a possibilidade de a criança desenhar de outro modo” (Idem, p.146) – conforme figura 3.

A cada data comemorativa, muitas vezes totalmente distante da vida dos alunos, os varais se renovam com figuras diferentes, de acordo com as

matrizes disponíveis para o mimeógrafo: coelhos, papais Noéis, árvores natalinas, sorvetes, bandeiras, corações, casinhas, sacis, fadas, palhaços, índios. As figuras mudam e a mesmice continua: os mesmos modos de colorir, os mesmos materiais, as mesmas propostas. (FERREIRA e SILVA, 1999, p.146)

Figura 3 – Desenho para colorir.



Fonte: <http://www.almanaquedospais.com.br/dia-do-indio-19-de-abril-atividades/>

Além das influências citadas até aqui a família também pode possuir responsabilidades na valorização destes estereótipos, que conseqüentemente, foram induzidos ao mesmo padrão enquanto alunos da educação básica. Não estou aqui para julgar e nem generalizar, apenas estou levando em consideração alguns aspectos relativos à força da estereotipia. Dessa forma, há de se provocar que quando esta indução que apresento acontece, é provável que os estereótipos estiveram presentes na formação de muitos (pai, filho, filha, mãe, avó, sobrinho e outros). “Trata-se de uma longa história, que vem dos tempos das aulas de trabalhos manuais, dos bordados e dos enxovais que as meninas teciam pacientemente, enquanto os meninos ocupavam-se das tarefas de carpintaria, marcenaria, etc.” (DUTRA, 2009, p.58). Não posso apontar que os familiares dos alunos que frequentam a escola hoje, e que ainda fazem o uso desses clichês, são os culpados. Não podemos ser negligentes ao ponto de preconceituar, já que não temos como apresentar quem foi o precursor do uso dos estereótipos em sala de aula. Apenas temos como realidade a impregnação desses chavões no âmbito escolar, e possuímos como desafio a desconstrução dos mesmos.

[...] Os pais colocam o trabalho de Artes Plásticas na escola em segundo plano, pois sentem-se ansiosos com a alfabetização dos filhos e não sabem muito bem a finalidade das aulas de Artes. Por esses motivos, o aluno em

processo de alfabetização mostra menor interesse e capacidade de expressão espontânea por meio da Arte. (BUORO, 2003, p.36)

A disciplina de Artes também acompanhou este processo complexo de estereotipização - até aqui apontado -, ao longo da história da educação básica nacional, influenciando por inúmeros aspectos: a carência de professores habilitados (educadores de outras áreas assumindo a função na escola), a pedagogização das Artes, a falta de conhecimentos artísticos relacionados à expressão do aluno, as tendências pedagógicas tradicionais<sup>10</sup> e tecnicistas<sup>11</sup>, a falta de atualização dos professores (educador pesquisador), entre outros. Atualmente, “o que deve ser evitado – e é o que mais ocorre dentro das escolas – é por as artes visuais a serviço de outras áreas” (SILVIA e TATIT, 2002, p.23), como ocorrera há muitos anos. Tal realidade precisa ser extinta, mas é evidente a lentidão destes desencadeamentos no contexto escolar.

O estereótipo torna-se alternativa facilmente adotada na expressão plástica por se apresentar como forma segura de representação, um modo de não arriscar, de não se expor. Essa busca de garantia de aprovação resulta em trabalhos mecânicos, acomodados, sem desafios. (BUORO, 2003, p.36)

Leite e Batista (2011) afirmam que “a teoria da ameaça dos estereótipos postula que um indivíduo” sofre uma “[...] imediata e considerável redução de desempenho” (p.116), visto que o professor que utiliza os estereótipos em suas aulas, despreza a capacidade de seus alunos e desvaloriza a disciplina enquanto conhecimento. Célia Maria de Castro Almeida chama o ensino enraizado nos estereótipos e modelos, de *prática modelar*<sup>12</sup>, sendo que o educador não considera oferecer possibilidades para produções, mas sim, apenas uma, conforme escolheu e determinou, alimentando a ideia de colocar os educandos em um molde/fôrma imaginário. “O ensino modelar também se observa em atividades que enfatizam a técnica pela técnica” (ALMEIDA, 2001, p.27), ou seja, metodologias sem

---

<sup>10</sup> Na tendência pedagógica tradicional, “[...] a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos” (QUEIROZ e MOITA, 2007, p.3), pautadas na repetição, na memorização, e no aluno enquanto receptor passivo. Tem origem desde a época dos padres Jesuítas catequisando os indígenas no descobrimento do Brasil, onde consideravam o produto final como mais importante que o processo de ensino aprendizagem.

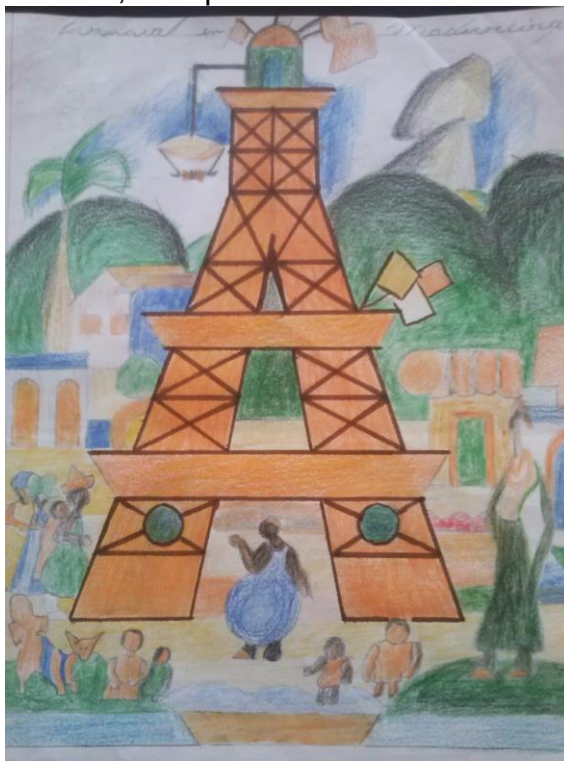
<sup>11</sup> A tendência Tecnicista iniciou-se em meados de 1960, com grande influência da ditadura militar, visto que se constituía na qualificação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, “[...] direcionadas por atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, com riqueza de detalhes” (QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 8). Valoriza-se a cópia, o reproduzir de maneira fiel ao solicitado e a indução das exatas.

<sup>12</sup> Destaco prática modelar, como parte do estudo feito por Célia Maria de Castro Almeida, no artigo intitulado “Concepções e práticas Artísticas na escola”, escrito no livro “**O ensino das Artes: construindo caminhos**”, organizado por Sueli Ferreira (2001) – conforme referência.

contextualização relevante, aplicação de exercícios de forma tecnicista, e, por exemplo, desenhos impressos para colorir, releitura enquanto cópia (conforme figura 4), e/ou a valorização do bonitinho<sup>13</sup>.

Nas aulas de artes visuais, o ensino modelar ocorre com frequência, às vezes camuflado com uma nova roupagem, a chamada “releitura”, atividade que pode ser observada desde a educação infantil até o ensino médio. “Travestida” de prática avançada, os trabalhos de releituras dos alunos passaram a decorar as paredes de nossas escolas, substituindo os antigos Patos Donalds, Mônicas e Cebolinhas de décadas atrás. Agora, podemos apreciar pendurados nos varais de barbante, 40 Abaporus. (ALMEIDA, 2001, p.26-27)

Figura 4 – Cópia da obra “Carnaval em Madureira” (1924) de Tarsila do Amaral”, feita por um aluno.



Fonte: [http://artegohmorais.blogspot.com.br/2014\\_08\\_01\\_archive.html](http://artegohmorais.blogspot.com.br/2014_08_01_archive.html)

A ideia de releitura foi distorcida ao longo dos anos por um grupo de professores de Artes de várias escolas do país, visto que de caráter contemporâneo (de intervenção, de uma nova leitura de determinada imagem, e outras contextualizações), é usado como característica de molde, modelo, cópia, com propostas de repetição e de memorização. Nesta perspectiva, pintar como o artista (que as vezes é colocado como gênio, e de habilidades inalcançáveis) irá ter um contexto de imitação, que pode diminuir a capacidade do aluno, sendo posto, talvez,

<sup>13</sup> O belo idealizado pela mídia, ou no referido caso, pelo professor, onde o aluno não possui autonomia.

como alguém que precisa de um exemplo e não de uma referência. Cito como exemplo, o caso das produções de Romero Britto<sup>14</sup> (conforme figura 5), que atualmente são usadas como conteúdo frequente em muitas salas de aula por professores de artes e áreas afins, decorando escolas de diversas formas. Muitas são as releituras enquanto cópias de Romero, que ao meu ver, se aproximam desses estereótipos até aqui citados. Muros, calçadas, paredes, bancos, murais, e biombos de inúmeras unidades de ensino, são suportes para as reproduções dos trabalhos de Britto, feitas com ou sem alunos. Segundo Damus (2014), através de uma perspectiva filosófica, “[...] a arte de Britto é fraca e não produz reflexão” (p. 104), sendo “[...] puramente estética, mergulhada no design do mercado” (p.104). “O público se identifica com seus trabalhos, pelas cores, pelas formas, pela falta de complexidade visual, não porque a arte traz algum sentido para ele” (p.104).

Figura 5 – Muro de uma escola usando a releitura enquanto cópia das produções de Romero Britto.



Fonte: <http://adailtonreis.blogspot.com.br/2014/11/escola-solange-coelho-ganha-arte-de.html>

É importante ressaltar que a cópia que cito inúmeras vezes nesta

---

<sup>14</sup> Artista brasileiro que fez ilustrações para diversas celebridades do mundo inteiro, e que possui uma linha comercial de produtos decorativos, como móveis, roupas, eletrônicos, esculturas, e demais objetos. Todos estes possuem o mesmo padrão estético, que abusa de muitas cores, personagens de filmes e séries, linhas, e texturas similares, de cunho publicitário e comercial.

pesquisa, vem no sentido de imitação, de técnica pela técnica, sem reflexão, contextos ou debates críticos, de formas inalteradas e/ou padronizadas. Posso mencionar as técnicas da *frottage*<sup>15</sup>, do *decalque*<sup>16</sup> e dos desenhos de observação, que vivenciei de forma maravilhosa nas disciplinas de Gravura e Pesquisa, de Percepção e Desenho, e de Serigrafia e Pesquisa, no Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNESCO. Tais vivências aqui exemplificadas foram propostas através de apresentações de artistas que usaram a determinada técnica, debates através de textos sobre algumas produções que foram compostas por estas mesmas, e as experimentações para atingir os objetivos propostos pelos respectivos professores. Tive a liberdade de utilizar materiais diversos, e criar sem um modelo padrão, com a possibilidade de intervir quando necessário. “Também a cópia pode ser um exercício necessário à aquisição de certas habilidades, pois a expressão artística não depende apenas da imaginação e intuição, mas de habilidades que podem e devem ser ensinadas” (ALMEIDA, 2001, p. 28).

Outro aspecto à se considerar, é quando as linguagens artísticas tornam-se recursos pedagógicos de outras disciplinas, como por exemplo, o teatro sobre a Independência do Brasil da disciplina de História, a quadrilha da Festa Junina (ensaiada pela pedagoga), o desenho enquanto ilustração das palavras aprendidas no Inglês e/ou os materiais que são usados na disciplina de Química, o recorte e colagem usado para decorar a escola no Natal pela direção, e entre outros. Muitas vezes, esse “enquanto recurso pedagógico” pode atrapalhar significativamente o desempenho das aulas de Artes, justamente pelo fato de alguns professores usarem estas práticas modelares sem terem a noção do quão prejudicial é por não serem da área. Não condeno, pois a arte é universal, mas este aspecto pode retroceder ainda mais o processo lento de desconstrução da estereotipia.

Ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 12)

Almeida (2001) aponta que muitas vezes os arte educadores criam em si

---

<sup>15</sup> Trata-se de uma técnica surrealista de captar texturas através de uma superfície – folhas de árvores, plantas, madeiras e etc. -, com lápis ou qualquer outro material de desenho/pintura.

<sup>16</sup> A técnica do dequalque, nada mais é do que a representação feita em papel vegetal, para ser reproduzido posteriormente em outro local (como no caso da serigrafia).

mesmos a necessidade de expor a importância das artes para a escola no geral, favorecendo “os produtos das atividades artísticas” (p.19), ou seja, a criação de eventos e/de datas comemorativas, ou decorações chamadas de exposições artísticas.

A realização de tais eventos acaba por centralizar toda a atenção dos professores, que preocupados em “demonstrar serviço”, acabam inipingindo aos alunos exercícios árduos, repetições exaustivas, propostas desprovidas de sentido para eles. Dada a finalidade em vista, uma atividade que poderia ser prazerosa transforma-se em mais uma tarefa chata e obrigatória a ser cumprida. (p.19)

Ferraz e Fusari consideram que “a arte, assim como as demais áreas de conhecimento na escola, é importante para a nossa formação individual e a consciência de nossa cidadania” (2009, p.25), bem como justifica a sua obrigatoriedade como componente curricular através da *LDB*<sup>17</sup> de 1996, em seu artigo 26, parágrafo segundo:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica nacional, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, LDB (9.394/96), 2010, p.19)

O desenvolvimento cultural dos alunos, conforme estabelecido por lei, precisa de planejamento de qualidade e de professores que desconstruam algumas formas errôneas de ensinar e aprender arte, como a utilização destes estereótipos no âmbito escolar. No capítulo a seguir, será explanado fundamentalmente sobre a influência da formação inicial e continuada e da experiência estética dos professores de arte e pedagogos na construção/desconstrução dos tópicos percorridos nessa pesquisa.

---

<sup>17</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

#### 4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E ARTE

Início este capítulo citando Rubem Alves (1999) – grande pensador da área da educação -, que traz a seguinte definição: “A educação é uma arte. O educador é um artista” (p.39). Tal descrição remete-se aos inúmeros aspectos que podemos ter para tentar interpretar a educação, as pessoas que a compõe e as suas múltiplas formas de atuação. Para ensinar a aprender<sup>18</sup>, o professor precisa ser um pouco ator, artista, psicólogo, ou até um “[...] chef que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos” (Idem, p.38), como forma de estratégia e inovação metodológica, enquanto constante pesquisador. A formação desse profissional, está relacionada ao que Paulo Freire apresenta em seu livro “Política e Educação” – conforme referência -, onde traz indagações sobre o ensino tradicional, mecânico e repetitivo:

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceitual vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais. A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p.12)

O perfil do professor, que está em constante formação, deve permear ao que é de interesse dos seus alunos, o que está na realidade deles e o que pode ser proposto através destas perspectivas. Visto que “o ensino deve estar conectado ao seu tempo” (BARBIERI, 2012, p.25), ou seja, às concepções contemporâneas de ensino aprendizagem, exigem que tanto o educador, quanto a escola em si, estejam em contínua renovação para que melhor possam receber e formar seus alunos. A partir disso, o “ensinar a aprender, é criar possibilidades para que uma criança

---

<sup>18</sup> Termo remetido às proposições de Paulo Freire em alguns de seus livros.

chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade” (BAGNO, 2010, p.14). Dessa forma, por exemplo, a tecnologia que está presente no cotidiano dos educandos, precisa ser vista como aliada do professor, e não como uma vilã, anexada como um recurso pedagógico ou como conteúdo.

Tanto o Plano Nacional de Educação<sup>19</sup>, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais, citam inúmeras vezes a frase “a formação inicial e continuada do professor”, podendo ser interpretada da seguinte forma: o educador não pode ficar acomodado em dispor somente da licenciatura (graduação) ou magistério em determinada área – já conquistada -, sem se ater a especialização, com aprofundamento de temas ou de ser pesquisador. Segundo o documento norteador, no que se refere à organização do projeto político pedagógico das unidades de ensino, tal evidência deve prever:

[...] A formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). (BRASIL, 2013, p.49)

É evidente que a atualização é necessária, e a falta dela pode ser um dos motivos que justifica o uso dos estereótipos por professores na escola, conforme já citado no capítulo anterior. Mas é claro também, que essa não é a única razão e nem a maior ou “pior” de todas – se é que se pode classificar. Nesse aspecto, a metodologia do educador, a título de exemplo, pode ser influenciada por suas experiências, sejam em sala de aula, e/ou em vivências artístico-culturais (visita à museus, apreciação de teatro e dança, e etc.), científicas e acadêmicas (pesquisa, extensão, estágios, oficinas, seminários e etc.), religiosas (coral da igreja, grupo de jovens, e etc.), midiáticas (sites, redes sociais, documentários, filmes, séries, noticiários, e etc.), e entre outros. “A experiência é carregada de verdades, de sentidos, de imaginação” (HONORATO, 2008, p. 114) e de conteúdo, que muitas vezes é pouco valorizado pelo próprio sujeito que experiencia.

O termo experiência tem, na filosofia dois significados fundamentais: a) a participação pessoal em situações repetíveis; b) recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas

---

<sup>19</sup> Plano aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, sancionado pela Presidente da República Dilma Rousseff, composto de 20 metas e várias estratégias apontadas como possíveis soluções para os problemas relacionados à educação básica do Brasil, com vigência por dez anos (2014-2024) – conforme referência.

permitem. Ambos os significados são relativos ao conhecimento e se aproximam mais da perspectiva do experimento, do método. E a concepção de experiência, desde a modernidade, tem sido a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. E é na experiência que o homem, por meio de seus sentidos, reconhece o mundo ao seu redor e reconhece a si mesmo. Esse reconhecimento se dá por meio do juízo reflexivo com base nas suas atitudes que acontecem por conta de saberes que ele vai adquirindo durante sua vida. Desta forma, a experiência vem sendo considerada, principalmente no âmbito da filosofia da educação, como aquela que impulsiona e estimula o processo de conhecimento do ser humano, onde se fundamentam as práticas e os saberes escolares. É uma concepção, que na esfera de suas tradições, é bastante controversa. (HONORATO, 2015, p.48)

Dessa forma a experiência estética possui uma grande importância na desconstrução dos estereótipos no âmbito escolar, já que trabalha na perspectiva de ampliação de repertório cultural, artístico ou histórico e compõe a sensibilidade do olhar, na busca constante de novos conhecimentos. Cito, como exemplo, um relato de uma experiência que vivi em 2012, ao visitar a cidade de São Paulo com alguns colegas da UNESCO. Tal viagem, tinha programado uma visita à 30ª Bienal de Arte de SP – A iminência das poéticas -, à Pinacoteca do Estado, o Itaú Cultural – que recebera uma exposição de Lygia Clark -, e o MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Não foi minha primeira vivência em museus de Arte, mas lá foi diferente. Ao adentrar todos esses lugares, me senti como uma criança em um parque de diversões: ri, me fascinei, corri, fotografei, me surpreendi, me inquietei, e por diversas vezes “conferia” se não era um sonho.

Ter a oportunidade de ver um Renoir, um Van Gogh, e um Monet de perto, apreciar todos os detalhes e se arrepiar, é um momento inesquecível que vivi. Desconstruí meu olhar tradicionalista com relação à Arte Contemporânea na Bienal, ao estar vivenciando as obras, entrando em algumas, e nestas podendo tocá-las e até cheirá-las. Andei por todo o pavilhão da Bienal, subindo as rampas curvas desenhadas pelo grande mestre Oscar Niemeyer, e em cada momento me surpreendera de uma forma diferente. Mas o momento mais mágico foi quando estive à frente da obra “O Mestiço” de Cândido Portinari. É uma das poucas obras que lembro ter estudado na educação básica, e vê-la na minha frente a poucos passos foi surreal. No ano de 2014 fomos novamente para São Paulo e visitamos praticamente todos os lugares de 2012, exceto a Pinacoteca e o Itaú Cultural, acrescentando o Instituto Tomie Ohtake – Exposição de Salvador Dalí – e o Museu Oscar Niemeyer em Curitiba – Exposição de fotografias de Frida Kahlo. Mesmo estando em lugares que há dois anos estive, e outros que eram novidades, a minha

experiência foi totalmente diferente, novas sensações, novas inquietações, enfim, novos olhares. Mesmo apreciando algumas obras que já havia apreciado anos antes, tive uma vivência nova. E é nessa perspectiva, que a minha experiência estética foi composta de forma inimaginária, e que irá se modificar futuramente com novas visitas, com novos estudos, com novas pesquisas e novas vivências.

Nossa experiência estética é constituída pelo conjunto de aprendizagens conscientes e sensíveis das quais nos aventuramos a abandonar, mesmo sem querer, para ver o que acontece e então reagir a isso. [...] Esse desequilíbrio altera a sensibilidade e nos força a reagir para restabelecê-la, nos força a criar. A experiência estética tem essa característica de desestabilizar provocando-nos sempre a buscar o equilíbrio, e esse movimento, esse acontecimento, pode ser capaz de produzir novas sensibilidades e maneiras de pensar. (HONORATO, 2015, p. 63)

A estética não é uma peça, um ser e nem um utensílio que exista em forma física, ela é um modo de contemplar, de tocar, de assistir, de apreciar, de olhar, de sentir, e de perceber. “Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não” (PEREIRA, 2012, p. 187). Ao estabelecer uma atitude estética a determinado objeto, o mesmo terá um caráter reflexivo, desconstrutor, e de viés ressignificativo – similar ao que acontece na arte contemporânea. Tanto “A Fonte” de Duchamp<sup>20</sup> quanto os “Bólides” de Hélio Oiticica<sup>21</sup>, por exemplo, estão relacionados a tal visão de apropriação, e de ressignificação desses objetos. É evidente que não é necessário ir até São Paulo para ter experiência estética, como citei, há elementos que irão compor essas vivências em lugares variados, perto, imaginário ou longe de você.

Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante qualquer objeto da consciência. (PEREIRA, 2012, p. 187)

---

<sup>20</sup> Marcel Duchamp (França) foi um dos grandes artistas da História das Artes, criador da obra “A fonte” de 1917 – urinol de cabeça para baixo feito de porcelana -, exposta em Paris. Duchamp é considerado um dos precursores da arte conceitual e dos primórdios do que conhecemos enquanto arte contemporânea, atualmente.

<sup>21</sup> Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, Brasil) foi um artista plástico de grande renome, que criou na década de 1960, a série intitulada de “Bólides”, que se apropria de objetos feitos de plástico, vidro, cimento, papelão, madeira entre outros.

É nesse raciocínio, que cito inúmeras vezes nesta pesquisa, a palavra experiência. Tal termo corresponde a experiência estética de professores e alunos como sujeitos do ato de experienciar, experimentar e ver as aulas como um momento de viver o conteúdo, a temática, os questionamentos, as críticas, as construções e, principalmente, as desconstruções no âmbito escolar. A educação pautada nessa visão, possui grande importância para a disciplina de Artes, pois o professor de Arte possui (ou deveria possuir) esse perfil de vivenciar e de propor vivências de incalculáveis maneiras. O professor de Artes, ao ter uma bagagem relativamente sumária ou constante de práticas (artísticas, pedagógicas, históricas ou culturais), desfruta de subsídios pertinentes para oferecer um esplêndido circuito de experiências artístico-culturais na escola e, também, fora dela. Estas dimensões influenciam a educação estética e o olhar sensível, como propõe Quintieri (1999):

Uma educação estética é exatamente aquela que irá resgatar a distância que se acirrou ao longo dos últimos séculos entre as duas metades que compõem a nossa espécie: o intelecto e o sensível. Reativando sua sensibilidade, o homem se reaproximará da natureza passando a percebê-la, apreciá-la e a respeitá-la. (p.28)

Karina Sperle Dias (1999)<sup>22</sup>, propõe que o professor de Artes deve valorizar, contribuir e trabalhar na ampliação da sensibilidade estética/artística do olhar de seus alunos, incentivando a “criar oportunidades para que elas [crianças] se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando as suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade” (p.176) de cada um. Trata-se de um processo de formação do sensível, que está em constante mudança, e não necessariamente acontece somente na escola, e, além do mais, não é - ou não deveria ser - exclusivo apenas da disciplina de Artes. E nesse caso, a contribuição para a formação sensível dos educadores acontece na reconciliação “com a própria expressão” (p.176), resgatando-lhes “a palavra, o gesto, o traço, as ideias, a autoria” (p. 176).

Entendo a formação permanente como um direito de todo o educador, e ela deve contribuir para a democratização do conhecimento de modo abrangente, propiciando a ampliação de possibilidades e não apenas na

---

<sup>22</sup> Autora do artigo intitulado “Formação Estética: em busca do olhar sensível”, que está no livro “Infância e Educação Infantil”, organizado por Sonia Kramer, Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes e Daniela Guimarães (1999) – conforme referência.

qualificação de mão-de-obra. [...] A formação da sensibilidade não está restrita ao espaço escolar, ela se dá na vida todos os dias, na relação com os objetos e com as pessoas, na relação com o mundo que nos cerca e, a cada momento, transforma-nos e coloca-nos em continuo movimento. [...] Cabe também à escola contribuir para a formação de um olhar sensível, capaz de oferecer resistência à estereotipia coletiva a que estamos submetidos a todo o momento. (DIAS, 1999, p.176-177)

Dias (1999) ainda indica que o olhar sensível mencionado, “é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além” (p.179), na dimensão de “ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças” (p.179). Segundo a autora, “a descoberta do belo é o ponto de partida, e se tornará mais rica à medida que pudermos contemplar, comparar, perceber em suas diversas facetas, reinterpretar o belo” (p. 180), ou seja, essa força do “bonitinho” – termo utilizado por muitos professores e destacado anteriormente nesta pesquisa -, se dá pela forte influência estética de um complexo leque de fatores, conforme apresenta no capítulo anterior. O professor de Artes precisa lidar com a desconstrução que surge como necessidade apresentada de múltiplas formas na sala de aula. Seria tolice acreditar que esse processo desconstrutivo é ágil, singelo, transparente e instantâneo. Determinada procedência acontece de forma lenta, minuciosa, insistente, e realiza-se à longo prazo. Tais atitudes são resultado de muita dedicação, pesquisa, estudo e diálogo, por parte do professor, e possivelmente da escola.

Realizado o exercício de olhar e contemplar, é preciso partilhar, contribuir para que outras pessoas possam também perceber aquele objeto, descobrir características até então ignoradas, aumentando assim o repertório de todos. Partilhar é descrever, explicitar, situar; é dividir com o outro para multiplicar para todos. Nesse momento, é preciso assegurar a convivência com a diferença sem hierarquizar-la e imprimir-lhe valores, contribuir para a quebra dos estereótipos e para rompimento de preconceitos, fazendo emergir uma maior tolerância com a diversidade. Compartilhar o olhar, assumido com base nas palavras, é poder assumir-se como sujeito, semelhante e diferente do outro, que traz a diversidade que há em cada ser único como riqueza que precisa estar assegurada em todos os lugares (mesmo dentro da escola). E buscar ir além, trazer informações como possibilidade de ampliação de conhecimentos, expandir a rede de entendimento, possibilitar novas interpretações. (DIAS, 1999, p.180)

Jacques Rancière (2009) denomina “partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (p.15). Interpreto tal definição, como uma asserção pertinente, que nos mostra o quão complexo é o

papel do educador que trabalha no contexto subjetivo de propor fundamentos/inquietações para o desenvolvimento dessa sensibilidade do olhar. Contudo, tais práticas são delicadas e exigem um grande cuidado, pois desconstrução não é o mesmo que reprimir e/ou menosprezar, ela precisa ser eficaz, cautelosa, crítica e reconstrutiva.

Para Manguel (2001), “as imagens, assim como as histórias, nos informam” (p.21), e por inúmeros motivos, elas são muito importantes na sala de aula, e influenciam diretamente na qualidade do ensino aprendizagem. “Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa” (p.27), ou seja, a imagem amplia o que é “limitado por uma moldura para um antes e um depois” (p.27); ela pode ser conteúdo e, em certas ocasiões, consegue ser mais importante que mil palavras – conforme o dito popular. Justamente por ter esse caráter amplo, as imagens induzem, provocam, propõem reflexão e podem até alienar, sendo dispostas em vários lugares – outdoors, panfletos, museus, televisão, posters, internet, lojas, e outros. Por esse motivo os educadores precisam ter um cuidado muito grande com o uso das imagens na sala de aula, seja na escolha, no contexto ou na intenção. As imagens educam, mas podem ser desprimorosas também. Conforme citado no capítulo anterior, os estereótipos nas aulas de Artes surgem da mesma forma, através das imagens trazidas de inúmeras vertentes, seja pelo próprio educador ou não. Em contraponto também são utilizadas várias imagens das Artes Visuais na sala de aula, onde tais reproduções possuem especificidades variadas, para serem trabalhadas de incontáveis maneiras.

A imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos; entre o vocabulário comum adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo de símbolos ancestrais e secretos. [...] Quando tentamos ler uma pintura, ela pode nos parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, se preferimos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feito de interpretações múltiplas. (MANGUEL, 2001, p.29)

As imagens “também são objeto de conhecimento especializado” (MARTINS, TOURINHO, 2012, p.9), sendo que devemos tratá-las “como matrizes de cultura” (Idem, p.10), pensando-as “[...] como sistema de símbolos com

características próprias que constituem e instituem mundos sociais na contemporaneidade” (Idem, p.10). As imagens possuem um conjunto de significâncias e devem ser trazidas à sala de aula sim, visto que o professor deve se ater na seleção dessas imagens, para que as mesmas sejam reproduções de qualidade, para que o aluno identifique com clareza a cor, os traços, e a sua essência. Deve-se considerar também as imagens presentes nas mídias, como nos filmes, e na internet, por exemplo, que possuem grande força, e muitas vezes são usadas como substituição de professores faltantes, ou para passar o tempo. Essa visão precisa ser mudada, tal concepção é errônea e não pode ser vista dessa forma. As imagens do cotidiano dos alunos também são proposições que devem ser trabalhadas e comentadas de forma válida na escola pelos educadores, visto que estão presentes nas propagandas, na televisão, nos jogos e em inúmeras outras vertentes.

Abordadas como artefatos educativos, as imagens podem articular informações, significados e valores, que influenciam e até mesmo orientam/direcionam as pessoas a se posicionar em relação às ideias, a formar opinião sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem. (MARTINS, TOURINHO, 2012, p.11)

A leitura de imagem é muito importante, e deve ser uma prática constante nas aulas de Artes. Portanto, ressalto que é preciso ler, não somente, imagens das obras dos artistas, mas também as próprias produções dos alunos, como forma de valorizá-las enquanto experimentações artísticas e refletí-las como produtoras de conhecimento. Essas leituras podem ser feitas de diferentes maneiras, permeando quaisquer linguagem da Arte, sendo necessário ter cautela, para que a imagem não deixe de ser uma referência e passe a ser um modelo a ser seguido, como já fora explanado nesta pesquisa.

Lidar com a leitura de imagem como conteúdo de uma disciplina na escola formal deve garantir um saber entender a arte produzida pelos artistas e assim permitir o acesso ao universo cultural de diferentes momentos e lugares do mundo no âmbito da linguagem da arte. Podemos até dizer que um trabalho coerente sobre esse tema deve promover certa autonomia ao leitor quando diante de uma imagem, no sentido de criar nos alunos interesse de visitar museus, sem sentirem a necessidade da companhia de uma monitor. (BUORO, COSTA, 2007, p. 256)

Uma das muitas estratégias e ferramentas dos pedagogos, atualmente, é o cantinho da leitura: trata-se de um espaço da sala de aula, reservado com livros, revistas, quadrinhos, jornais e textos avulsos, para que os alunos possam ler quando concluem alguma atividade ou em momentos pertinentes. Sugiro em unir o útil ao agradável, ou seja, acrescentar imagens para serem lidas, tais como reproduções de obras, fotografias, registros de performance, e outros, em caráter de estímulo, estético ou reflexivo. Criar um “cantinho da imagem” seria viável também, a título de exemplo do uso desse tipo de exercício/conteúdo, mencionado no parágrafo anterior.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Arte -, “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (BRASIL, 1997, p.19). O professor de Artes possui uma grande responsabilidade, pois na disciplina “[...] o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (Idem, p.19). O professor de Artes precisa trabalhar na perspectiva de tornar suas aulas em caráter de vivências, experimentações, descobertas, ludicidade, e reflexões. “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” (PIMENTEL, 2007, p. 290). A disciplina de Artes deve ter base na realidade escolar e no cotidiano do aluno, para que possa ser usado de maneira válida no planejamento do educador.

É importante destacar que todo ser humano possui cultura, e desta forma, essas concepções precisam ser expostas como características da identidade do cidadão. A Proposta Curricular de Santa Catarina (atualizada em 2014), cita que “[...] a valorização da Arte e da cultura do estudante precisa conviver, na formação estética, com a produção artística humana historicamente construída” (p.101), trabalhada na ampliação e não na desvalorização.

Em alguns lugares o Pedagogo assume o papel de professor de Artes na Educação Infantil e também nos Anos Iniciais, conforme a resolução número 07<sup>23</sup> do

---

<sup>23</sup> Resolução CEB Nº 07 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em Dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (Diário oficial

Conselho Nacional de Educação, aprovada em Dezembro de 2010, no Artigo 31, dispõe:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (p. 9)

Desta forma, o professor pedagogo tem uma grande influência no ensino da arte, e principalmente na construção, desconstrução e reconstrução dos estereótipos na sala de aula – tal como o professor de Artes. Segundo o site “Seja Um Professor”<sup>24</sup> do Ministério da Educação, a graduação em Pedagogia possui carga horária mínima de 3200 horas, e tem como um dos vários temas abordados na formação, conteúdos e métodos das Artes. Segundo o site oficial<sup>25</sup>, o Curso de Pedagogia da UNESCO, possui uma disciplina obrigatória que é a de Fundamentos das Linguagens Artísticas, e mais algumas disciplinas optativas com relação às Artes em sua matriz curricular: Antropologia Cultural, Cinema e Educação, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Expressão Musical, e Linguagem Teatral e Educação – sendo estas duas últimas, as mais cursadas pelos alunos do curso. Conforme analisado, as disciplinas que o licenciado em Pedagogia pode ter com relação às Artes não fazem parte do quadro de disciplinas permanentes da matriz, e muitos que já se formaram, talvez não tiveram nenhuma vivência em uma disciplina artística. O currículo do Curso de Pedagogia da UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina), de acordo com o site oficial<sup>26</sup>, possui as disciplinas de Mídia, Cultura e Infância, e de Contação de Histórias, que podem ter relação com as Artes. É importante ressaltar que, talvez, alguns assuntos pertinentes da área do ensino da arte, possam ser abordados em disciplinas que não possuem especificamente o nome de uma linguagem, técnica ou algo que remeta às Artes. Já o Curso de Pedagogia do grupo UNIASSELVI – Grupo Universitário Leonardo Da Vinci -<sup>27</sup>, de ensino à distância, possui as disciplinas de Lúdico e Musicalização na Educação Infantil, e de Metodologia do Ensino da Arte na matriz curricular. Portanto, os três

---

da União, Brasília, 15 de Dezembro de 2010 – Seção 1) Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf) Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

<sup>24</sup> Disponível em <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas> Acesso em: 20/09/15 às 14 horas.

<sup>25</sup> Disponível em <http://www.unesc.net/portal/capa/index/58/2963/> Acesso em: 20/09/15 às 14h15min.

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/graduacao/pedagogia/#sa-page-curriculo?unidade=21> Acesso em: 20/09/15 às 14h23min.

<sup>27</sup> Disponível em [http://www.nead.com.br/hp-2.0/cursos/curso\\_matriz.php?codi=PED](http://www.nead.com.br/hp-2.0/cursos/curso_matriz.php?codi=PED) Acesso em: 20/09/15 às 14h29min.

exemplos apresentados, nos dão uma pequena noção referente à formação dos licenciados em Pedagogia da região da AMESC.

Diversos professores de Artes apontam que os pedagogos são os educadores que mais usam os estereótipos na sala de aula, e muitos pedagogos se defendem por não terem tido alguma disciplina relacionada às Artes na graduação. Não estou aqui para encontrar um culpado e condená-lo, mas sim para apresentar o problema de uma forma que nos faça refletir e mudar. A doutora em Educação Mirian Celeste Martins, respondeu ao site do Instituto Arte na Escola<sup>28</sup>, ao ser provocada pela polêmica “Ensino de Arte: pedagogo ou especialista?”, apresentando a seguinte réplica:

Arte só na aula de arte? Se for só com o especialista, a arte estaria restrita a 30/45 minutos uma ou duas vezes na semana na Educação Infantil e nos anos iniciais? Acreditando na importância das linguagens artísticas e na dimensão estética, a arte precisa estar, de fato, na escola, com especialistas ou não, como um modo propulsor da invenção, da percepção sensível, da imaginação projetante entre aprendizes e mestres. Por isso lutamos pela Arte nos cursos de Pedagogia. Não se trata de afirmar que os pedagogos têm que lecionar arte, ou substituir o professor de arte, mas sim que eles precisam conhecer arte para lecionar também outras áreas do conhecimento. O professor necessita conhecer o potencial da arte para que possa utilizá-la como contribuição interdisciplinar, conectada em projetos. O Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), que envolve professores de muitas universidades brasileiras, concluiu em sua pesquisa que há universidades que sequer oferecem a disciplina, embora ela esteja regulada pelas diretrizes. E, quando existe, quem leciona? Com a pesquisa levantamos uma série de problemas e a necessidade de discutir a real presença da arte no currículo dos cursos de Pedagogia, não para "enfeitar" ou produzir os registros ou painéis, mas como pensamento que é construído por outros meios, compreendendo-a como linguagem, impulsionando processos de criação, onde a percepção e a imaginação são iscas estéticas para as produções. Na Pedagogia, e até nos cursos específicos, vemos que ainda há muita dificuldade para compreender a potência da arte na escola. Especialistas e pedagogos, uns e outros, juntos, podem abrir horizontes educacionais e culturais e alimentar experiências estéticas na formação humana de todos os envolvidos na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para além da aula de arte e dos muros das escolas.

A resposta de Mirian mostra que a educação brasileira é muito complexa, e ainda está em um processo lento de reformulação. Tais problemas têm dimensões incompreensíveis, pois criticamos as condições físicas das escolas, a indisciplina dos alunos, a falta de materiais, e a desvalorização da profissão (social e financeira), e não nos lembramos da formação, da organização das licenciaturas. Há uma resolução, e conforme a fala de Martins, ainda há instituições que sequer têm

---

<sup>28</sup> Inquietações de Mirian e mais outras educadoras no site <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>, do Instituto Arte na Escola. Acesso em: 20/09/15 às 15h35min.

disciplinas de Arte na matriz curricular, e as que possuem, são poucas. Desta forma, tais aspectos relativos à disciplina sendo ministrada por alguém leigo na área de Artes, é compreensível.

Ambos, pedagogos e professores de Artes, devem compor sua estruturação profissional através da formação continuada, da pesquisa, da atualização – como já citados -, para poder mudar esse quadro da educação brasileira que é preocupante. Seja de âmbito interdisciplinar ou não, deve existir um diálogo entre os dois profissionais com relação ao uso dos estereótipos na sala de aula, que desconsidera o caráter de rivalidade ou qualquer outra atitude repreensiva. Através disso, a composição de uma educação de qualidade, pautada nessa desconstrução, poderá acontecer de forma eficiente. Entender a importância da disciplina é muito válido, para que se tenha um conhecimento pertinente da função da Arte na escola, e não enquanto lazer, decoração ou qualquer percepção errônea.

[...] Se ensina Artes para que todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental tornem-se capazes de: experimentar, investigar e explorar as diversidades e possibilidades de diferentes linguagens artísticas, mantendo atitude de busca (pessoal ou coletiva) de formas de produções artísticas, assim articulando sua percepção, imaginação, reflexão e emoção; construir uma relação de autoconfiança com a produção artística própria, desenvolvendo o conhecimento estético e aprendendo a respeitar sua própria produção e a produção artística dos colegas, de sua gente; identificar, relacionar e compreender a arte como fenômeno histórico, contextualizando-o nas diversas culturas e observando e compreendendo as produções existentes em seu entorno, podendo percebê-la e relacioná-la com o patrimônio artístico cultural universal; identificar, relaciona e compreender as diferentes funções da arte e do trabalho artístico, percebendo as relações entre a arte e a realidade, exercitando plenamente sua sensibilidade; pesquisar, investigar e organizar informações sobre a arte, identificando e compreendendo a variedade dos produtos e concepções estéticas presentes em sua e em diferentes culturas. (SELBACH, 2010, p.38-39)

Com relação à didática, muito se fala na questão de mesclar teoria e prática, não necessariamente nesta ordem, sendo que muitas vezes isso é visto como uma “receita” a ser seguida. A metodologia do educador, seja de qualquer área da educação, não deve cair na mesmice, no que é tradicional, na dependência de livros didáticos, ou na avaliação, somente, por intermédio de temidas provas, por exemplo. Não há tutorial de como educar, justamente por que cada aluno é diferente, possui suas dificuldades e suas particularidades, e as necessidades metodológicas do ano anterior podem não corresponder as do atual. O planejamento

– seja anual, diário, bimestral e/ou semestral -, é articulado, ou seja, passível de modificações, de reescritas, de remanejamentos e de reestruturação no que for conveniente. Há muitos casos de professores que possuem um plano “intocável”, “inquestionável” e deveras tradicional – não enquanto tendência pedagógica, mas como antigo e/ou ultrapassado. Essa ação generaliza as carências, os conteúdos, e outras atitudes, levando em conta ainda que, talvez a turma que está sendo educada nessa perspectiva, já tenha aprendido tais questões anteriormente com outro educador, ora está fora da sua realidade (ou interesse), ora possuem dificuldades em determinado assunto já abordado, e/ou necessitam de coisas novas, mas continuam com as mesmas atividades e procedências.

Assim, na formação de professores, pensar a relação teoria prática como práxis pressupõe entender a teoria não como guia da ação pedagógica, mas como reflexão que se faz a partir da realidade concreta, num movimento dialético em que a realidade aparece como ponto de partida para a reflexão e espaço para novas proposições e mudanças efetivas. Isso posto, afirmamos que o movimento educativo não pode ser entendido como um movimento linear, mas sim como um complexo, em que todos os aspectos se entrelaçam, em que a realidade, em suas múltiplas determinações, muitas vezes só se mostra de maneira aparente. Um dos aspectos que nos auxilia a “enxergar” essa complexidade é a precarização da profissionalização docente que tem acompanhado da mesma forma o que ocorre com os trabalhadores em geral. É preciso ter a clareza de que o professor é um profissional, enquanto agente de transformação da realidade, ao mesmo tempo transformado por ela. (MELO, URBANETZ, 2008, p. 147)

Portanto, a disciplina de Artes precisa ser valorizada enquanto produtora de conhecimento, pelos profissionais que atuam (em Arte ou em outras disciplinas), alunos, escola, comunidade, cidade e sociedade. É um trabalho lento, mas como se sabe, o respeito é algo que é conquistado com muito trabalho, estudo e dedicação.

## **5 ANALISANDO OS DADOS: O PROFESSOR DE ARTES, O PROFESSOR PEDAGOGO E A PRESENÇA DO ESTEREÓTIPO NA ESCOLA**

A partir das inquietações até aqui citadas e da composição da problemática – quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola? -, propus uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta, a entrevista, envolvendo professores de escolas públicas das cidades da região da AMESC, para contribuir com as minhas indagações em relação ao problema aqui mencionado.

Em conformidade com a metodologia desse trabalho de conclusão de curso, a escolha dessa região se deu por ser o local onde estudei na Educação Básica e desenvolvi meus estágios obrigatórios – com os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, nos quais percebi o quão forte ainda é o uso dos estereótipos no espaço escolar. Por meio disso optei em fazer entrevistas com professores de Artes e Pedagogos, por intermédio de gravação de áudio. Para tanto elaborei um roteiro semi-estruturado e solicitei autorização de uso imagem, de fala e escrita, ambos se encontram no apêndice desse trabalho. As falas foram transcritas e analisadas, aparecendo no decorrer deste capítulo. As perguntas foram adaptadas para cada entrevista a partir de um diálogo/conversa com os professores entrevistados. A conversa envolveu conceitos de: estereótipos – como são usados, com que frequência, entre outros; tópicos envolvendo o planejamento, seleção de conteúdos, atividades/propostas, entre outros; a disciplina de Artes – importância, a valorização e avaliação também são contemplados nos dados obtidos.

É importante ressaltar que a região da AMESC compreende quinze municípios, somando-se mais de cinquenta escolas do sistema estadual, municipal e privado de ensino. Enviei e-mails – conforme apêndice -, para quarenta e três escolas da rede pública objetivando marcar as entrevistas, porém nenhuma escola retornou. Então, encaminhei alguns outros e-mails individualmente para algumas unidades de ensino, e novamente não obtive êxito.

Sendo assim, telefonei para mais de vinte escolas e fui pessoalmente em outras, mas vários professores se negaram a dar entrevistas e diretores não autorizaram a efetuação da coleta de dados. Dos vários encontros e desencontros, consegui entrevistar catorze professoras – nove professoras de Artes e cinco

Pedagogas -, das redes estaduais e municipais de nove municípios da região da AMESC: Araranguá, Meleiro, Morro Grande, Timbé do Sul, Ermo, Turvo, Santa Rosa do Sul, Balneário Arroio do Silva, e Balneário Gaivota. Todo o deslocamento foi feito em três semanas, totalizando em torno de 300 quilômetros rodados, para conciliar horários disponíveis para que as entrevistas pudessem ser feitas. Apesar de todas as dificuldades os encontros e as entrevistas superaram os contratemplos, os obstáculos e minhas expectativas. Consegui obter dados interessantes para minha pesquisa, referentes à presença dos estereótipos nas escolas desta região.

A partir destes pontos, analiso as respostas à luz do referencial teórico, buscando uma maior compreensão dos fatores aqui registrados. Primeiramente, justifico que para preservar a identidade das entrevistadas utilizo os codinomes PA – Professora de Artes – e PP – Professora Pedagoga -, além de um numeral, que corresponde a ordem de entrevistas. Tal opção ocorreu após grande parte dessas educadoras colocarem na autorização a opção “anonimato”.

Ressalto que em alguns momentos senti que as entrevistadas ficaram tensas, nervosas e emocionadas, portanto classifico essa coleta de dados como delicada e de extrema relevância. Em casos específicos, houveram lágrimas, desabafos, raiva – tapas na mesa -, respiração ofegante e estresse. Precisei mediar o momento e as perguntas, adaptando-as e deixando as futuras colegas de profissão à vontade, sem constrangê-las e/ou acuá-las.

Passo então a apresentá-las relacionando dados relativos a formação, carga horária semanal, e tempo de serviço. A PA1, é graduada em Artes Visuais - Licenciatura, possuindo especialização em Fundamentos e Estética da Arte, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Possui 16 anos de profissão e desde então é professora ACT – Admitido em Caráter Temporário -, trabalhando em redes municipais e estaduais de diversos municípios ao longo desses anos. Atualmente trabalha trinta horas semanais com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais -, em uma rede municipal. A PA2, possui graduação em Artes Visuais – Licenciatura, também pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, e tem uma especialização – que a mesma não recorda do nome e nem da instituição. Trabalha há cinco anos somente na rede estadual, e atualmente é professora efetiva em duas escolas do mesmo município. A sua carga horária atual é de quarenta horas, visto que leciona para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio.

Já a PA3, é graduada em Educação Artística e Artes Plásticas pela UNESC, e possui especialização em História da Arte. Possui 21 anos de profissão – entre efetiva e ACT, atualmente atua em uma unidade de ensino estadual. Trabalha com turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais -, compreendidas em quarenta horas de trabalho semanais. A educadora PA4, é graduada em Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado – pela UNESC, possuindo especialização em Design Gráfico em uma parceria entre UNESC e UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Há sete anos e meio é professora e trabalhou ao longo desses anos nas redes municipais e estadual de municípios diferentes e há dois anos e meio é efetiva em duas escolas de cidades distintas. Já chegou a trabalhar cinquenta horas semanais, mas hoje possui quarenta, compreendidas em turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

A PA5, é bacharel e licenciada em Artes Visuais pela UNESC, e está terminando uma pós-graduação no final de 2015. É professora há quatro anos – ACT -, já trabalhou na rede municipal e estadual do mesmo município. Atualmente possui vinte horas de trabalho semanais, chegando a ter no máximo quarenta, atuando com turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio. A PA6, trabalhou muitos anos como professora em nível de Magistério, e se formou algum tempo depois em Artes Visuais – Licenciatura pela UNESC, possuindo especialização em Metodologia do Ensino das Artes pela UNINTER – Centro Universitário Internacional. Possui vinte e cinco anos de profissão em redes municipais e estadual de diferentes municípios, trabalhando quinze anos com a Educação Infantil. Atualmente possui vinte horas de trabalho semanais – efetiva - em uma escola estadual, atuando com turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. Também exerce a função de Assistente de Educação, completando sua carga horária em 60 horas.

A PA7, é licenciada em Artes Visuais pela UNESC, possuindo uma pós-graduação à distância. É professora há seis anos, e trabalhando somente em unidades de ensino estadual de municípios diferentes. Atualmente é efetiva em duas escolas de cidades distintas, tendo um total de quarenta horas de trabalho semanal. Leciona para turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. Já a PA8, é formada em Artes Plásticas pela FUCRI – atual UNESC - e possui uma pós-graduação feita em uma instituição de São Paulo. Possui vinte e quatro anos e dez

meses de profissão, sendo estes todos compreendidos na mesma escola da rede estadual, onde hoje assume o cargo de diretora. Em todos esses anos trabalhou com o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais –, e com o Ensino Médio, assimilados em quarenta horas de trabalhos semanais. Trabalhou somente quatro anos enquanto ACT e o restante em caráter efetivo.

A PA9 é licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas pela UNESC, e possui especialização em Arte e Metodologia de Ensino pela Bagozzi – faculdade - de Curitiba. É educadora há doze anos aproximadamente, sendo efetiva nas redes municipal e estadual de cidades distintas. Já trabalhou com Educação Infantil, mas atualmente atua somente com turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais -, compreendidos em quarenta horas de trabalho semanais. Já a educadora PP1 possui graduação em Pedagogia pela UNESC e especialização em Metodologia das Séries Iniciais pela UNISUL. Trabalha há quinze anos enquanto pedagoga, sendo que além de professora, foi secretária de educação durante oito anos de um município da AMESC. Atualmente é efetiva e está na função de assistente técnico-pedagógica da rede municipal da mesma cidade. Trabalhou na função de professora da Educação Infantil e Anos Iniciais (Ensino Fundamental), e no seu cargo atual, orienta professores e alunos de CEIs – Centro de Educação Infantil -, até o nono ano do Ensino Fundamental. Já trabalhou na rede estadual e possui quarenta horas de trabalho semanal.

A PP2 é graduada em Pedagogia pela UNISUL no campus de Araranguá, e é especialista em Metodologia das Séries Iniciais e Ensinos Pedagógicos pela UNOPAR – Universidade Norte do Paraná. É ACT e trabalha como segunda professora de alunos com deficiência há três anos em uma escola da rede municipal. Atualmente auxilia dois alunos com deficiência – um no terceiro ano e outro no sétimo -, no decorrer de suas quarenta horas de trabalho semanal. Nunca trabalhou com Educação Infantil e nem com Ensino Médio. PP3, é graduada em Pedagogia pela UNISUL e possui especialização em Educação Especial pela UNINTER. Tem quinze anos de profissão, e já atuou nas disciplinas de Estudos Regionais, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Ensino Religioso e Artes, em escolas da rede municipal e estadual de cidades distintas, com alunos do Ensino Médio, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais -, e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Já trabalhou com Educação Infantil e atualmente é professora titular de uma turma de segundo ano e educadora auxiliar de sala com dois alunos com deficiência no quinto

ano, de escolas e cidades diferentes, na rede estadual de ensino, sendo que possui quarenta horas de trabalho semanal e é ACT.

A PP4 é graduada em Pedagogia também pela UNISUL, e possui uma especialização que a mesma não recorda o nome e nem a instituição. Dos dezenove anos de profissão, dezesseis são como efetiva na rede municipal, sendo que já lecionou em escolas estaduais atuando em disciplinas como História e Artes, com alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais -, e Ensino Médio. Atualmente trabalha com turmas da Educação Infantil em vinte horas de trabalho semanal. Por fim, a PP5 é graduada em Pedagogia pela UNISUL, e possui uma especialização feita na cidade de Capivari de Baixo – SC. Ao longo dos quase vinte anos de profissão já atuou em unidades de ensino de rede municipal e estadual, com as disciplinas de História, Geografia, Ensino Religioso e Artes, com alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. Trabalhou muitos anos com Educação Infantil e no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social. Atualmente é efetiva em vinte horas de trabalho semanal e ACT em mais vinte na rede municipal, atuando como pedagoga em duas turmas dos Anos Iniciais, totalizando quarenta horas.

Para facilitar a identificação de cada professora, trago na tabela 1 uma síntese com as características de cada entrevistada:

Tabela 1 – Identificação das entrevistadas

PA1	Licenciada em Artes Visuais (possui especialização); 16 anos de profissão; ACT; 30 horas de trabalho semanal;
PA2	Licenciada em Artes Visuais (possui especialização); 5 anos de profissão; efetiva; 40 horas de trabalho semanal;
PA3	Licenciada em Educação Artística e Artes Plásticas (possui especialização); 21 anos de profissão; efetiva; 40 horas de trabalho semanal;
PA4	Licenciada em Artes Visuais (possui especialização); 7 anos e meio de profissão; efetiva; 40 horas de trabalho semanal;
PA5	Licenciada em Artes Visuais (termina sua especialização no final de 2015); 4 anos de profissão; ACT; 20 horas de trabalho semanal;
PA6	Licenciada em Artes Visuais (possui especialização); 25 anos de profissão; efetiva; 20 horas de trabalho semanal enquanto professora e mais 40 horas enquanto Assistente de Educação;
PA7	Licenciada em Artes Visuais (possui especialização); 6 anos de profissão; efetiva; 40 horas de trabalho semanal;
PA8	Licenciada em Artes Plásticas (possui especialização); 24 anos e 10 meses de profissão; efetiva; 40 horas de trabalho semanal; atualmente assume o cargo de diretora de uma escola estadual;
PA9	Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas (possui especialização); 12 anos de profissão; efetiva; 40 horas de trabalho semanal;
PP1	Licenciada em Pedagogia (possui especialização); 15 anos de profissão; efetiva; 40 horas de trabalho semanal; já foi Secretária de Educação de um município e

	atualmente é Assistente Técnico Pedagógico da mesma rede de ensino;
PP2	Licenciada em Pedagogia (possui especialização); 3 anos de profissão; ACT; 40 horas de trabalho semanal; atualmente é segunda professora;
PP3	Licenciada em Pedagogia (possui especialização); 15 anos de profissão; ACT; 40 horas de trabalho semanal; já trabalhou a disciplina de Artes com várias turmas;
PP4	Licenciada em Pedagogia (possui especialização); 19 anos de profissão; efetiva; 20 horas de trabalho semanal; já trabalhou a disciplina de Artes com várias turmas;
PP5	Licenciada em Pedagogia (possui especialização); 20 anos de profissão aproximadamente; efetiva e ACT; 40 horas de trabalho semanal; já trabalhou a disciplina de Artes com várias turmas

Fonte: acervo do pesquisador.

De antemão, podemos perceber que treze professoras possuem especialização e uma está concluindo, sendo que todas são graduadas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense e pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Estes fatos demonstram que estas educadoras tiveram o interesse de procurar uma habilitação presencial, que envolve o uso dos ateliês, as práticas, teorias, pautadas no tripé de uma universidade: ensino, pesquisa e extensão. A carga horária dos profissionais também pode ser vista como um dos motivos complexos de desvalorização, o estresse e a comodidade dos professores, já que talvez o excesso de aulas poderá ocasionar a mesmice, presentes na repetição de atividades, no uso de impressões estereotipadas e/ou propostas fora de contexto.

É evidente que isso varia de educador para educador, e não é único motivo, podendo fazer parte de um conjunto de sobrecargas que vão além das semanais previstas em contrato nas redes educacionais. Estas mesmas redes possuem uma diversidade organizacional, que reflete diretamente nos aspectos de ensino aprendizagem, tal como pela forma de seleção de conteúdos, documentos norteadores, realidade escolar, níveis de ensino, entre outras variantes.

Ao serem questionadas sobre o que é estereótipo, PA1, PP1, PA2, PP2, PP3, PA4, PA6, e PA7, responderam que trata-se de cópias, moldes, modelos a serem seguidos, a ideia de mesmice, o desenho do sol com olho e boca, o boneco de palitinho e entre outros. As educadoras PA5, PP4 e PP5, disseram não saber o que é estereótipo. É basicamente o que propõe Almeida (2001), quando cita que o ensino modelar é pautado na fôrma, num paradigma tradicional a ser seguido e contemplado como a única possibilidade, não como uma das ideias. A prática modelar induz a um ensino ditado na técnica pela técnica, que conforme elencado no capítulo 3, não propõe contextualização, crítica, leitura e/ou conhecimento que considero válido.

Para a PA9, o conceito de estereótipo abrange uma visão psicossocial, influenciada pela construção de concepções complexas, conforme sua fala: *“Eu acho que são aquelas ideias que a gente vai formando, que são falsas, que não são fundamentadas, que vai mais do achismo, que às vezes não são verdadeiras, que a gente acaba pecando”*<sup>29</sup>. Na mesma linha de raciocínio, PA8 e PA3 comentam que os estereótipos são rotulações impregnadas e enraizadas na cabeça das pessoas, possuindo um processo lento de desconstrução. Assim, essas provocações nos remetem às proposições de Pereira (2002):

Dentre os fatores mais significativos para a caracterização dos estereótipos, podemos destacar o consenso, a homogeneidade, a distintividade, e os fatores descritivos e avaliativos. [...] Além do elemento consensual, parece aceitável a admissão de uma certa homogeneidade na atribuição de características aos alvos dos estereótipos. (p. 50-51)

Essas generalizações acontecem enquanto acuação coletiva para com um determinado alvo, que poderá ser visto como forma – direta ou indireta - de diminuir suas capacidades psíquicas, motoras e/ou expressivas – em concordância com o que foi citado no capítulo 3. Os estereótipos podem ser vistos como similares ao preconceito, que muitas vezes induz ideias para serem popularizadas enquanto verdades absolutas.

A conversa seguiu com minha indagação referente ao planejamento das aulas. PA1, PP1, PA2, PA4, PP4, PA5, PA6, PA7, PA8, e PA9 costumam planejar suas aulas conforme a turma, intercalando-se de forma diária, semanal, quinzenal, e até bimestral, através das proposições e dos materiais que serão utilizados. PA3 não revelou qual é a frequência de seus planejamentos. Com relação à seleção dos conteúdos, PA1, PP1, PP5, PA6, PA7, e PA8, fazem um diagnóstico no início do ano letivo com cada turma, para que sejam apontadas as dificuldades e os conteúdos que já foram trabalhados, para então preparar o plano anual de ensino, levando em conta o interesse dos educandos. PA8, diz que costuma trabalhar os hinos – município, estado, da bandeira e o nacional -, pautado na interpretação e no cantar, sendo utilizados com todos os níveis que ela trabalha. Já as docentes PA2, PP3, PA3, PP4, e PA9, seguem os documentos norteadores da educação, como por exemplo, a Proposta Curricular de Santa Catarina – citada em várias falas. Tanto PP2 quanto PP3, comentam que trabalham no replanejamento, ou seja, elas

---

<sup>29</sup> Opto por destacar a fala dos entrevistados em itálico e entre aspas evidenciando sua autoria.

adaptam o que os professores propõem para que seus alunos com deficiência possam desenvolver e compreender com êxito. PP4 diz que no Centro de Educação Infantil onde trabalha, as pedagogas costumam trabalhar com projetos, visto que todos compreendem a mesma temática, durando mais de dois meses. PP5 comenta que trabalha na perspectiva de sequência didática, ou seja, nas etapas e no processo em que o aluno percorre até aprender.

Segundo a professora PA3, ela utiliza não somente os documentos, mas também livros didáticos: *“São livros didáticos de Artes... mas eu seleciono, aquilo que eu acho mais importante, onde vá fazer com que o aluno trabalhe toda a questão dos conhecimentos científicos, mas tendo experiências estéticas. E também me preocupando bastante com que ele conheça a história da Arte – as obras, os artistas -, mas também na criança, o que é mais importante naquela fase, para o desenvolvimento cognitivo, psíquico... e toda aquela questão sociocultural”*. Tanto a PA4 quanto a PA5, usam o plano anual de ensino, que é reformulado uma vez ao ano no período de férias, com os conteúdos que julgam necessários pela faixa etária, e nível de entendimento. PA4 ainda afirma que os livros didáticos que o governo disponibilizou recentemente são interessantes: *“Não, assim... agora está vindo a questão dos livros né? Que até então não tinha... então com a chegada dos livros, tem que adaptar eles também... ver os conteúdos, ver o que vai dar para aproveitar também... não dá para seguir ele todo. Esse ano é no médio, mas no ano que vem vai ter no fundamental também, então eu imagino que vá dar uma diferenciada grande”*.

Nesta perspectiva, a Proposta Curricular de Santa Catarina – recentemente atualizada (2014) -, propõe que o planejamento pedagógico precisa considerar três etapas: diagnóstico, intervenção e replanejamento:

O trabalho de diagnóstico ocorre quando o professor verifica a aprendizagem que o estudante realizou ou não, compreendendo as possibilidades e as dificuldades do processo, no momento. A intervenção se dá quando o professor retoma o percurso formativo, após constatar que não houve suficiente elaboração conceitual, e, por isso, reorganiza o processo de ensino possibilitando ao sujeito novas oportunidades de aprendizagem. O replanejamento é uma tarefa que se faz necessária sempre que as atividades, estratégias de ensino e seus respectivos resultados não se evidenciarem suficientes. (SANTA CATARINA, 2014, p.47)

Logo, após fundamentar-se nas três etapas, o documento norteador sugere que sejam feitos registros e relatos das aulas, para que se tenha uma

avaliação significativa. Tais âmbitos devem considerar “[...] suas próprias atividades, sejam elas práticas, teóricas ou lúdicas, bem como outros instrumentos que subsidiem a avaliação” (Idem, 2014, p. 47).

Com relação às datas comemorativas, indaguei se as escolas onde as professoras trabalham, contemplam essas eventualidades no calendário escolar e/ou exigem que sejam trabalhadas. As PA1, PP1, PA2, PP2, PA3, PP3, PA4, PA6, PA8 e PA9, dizem que as escolas possuem datas comemorativas previstas em seus respectivos calendários, mas que não é responsabilidade apenas do professor de Artes, e sim de todas as disciplinas. Segundo PA4, as escolas onde ela trabalha, *“contemplam principalmente o dia dos pais, dia das mães, e natal também”*. Todas afirmam que já tiveram que fazer muitas lembrancinhas, decorações e outras propostas destas datas, a partir de inúmeros pedidos vindos da direção e de outros professores. PA6 diz que *“geralmente é mais com os pequeninhos... as séries iniciais... especificamente os pedagogos”*, e complementa desabafando que acaba colocando as datas no planejamento por ser exigência, principalmente dos professores pedagogos: *“Eles dizem que trabalham em sala de aula sobre as datas, tipo páscoa... eles acham que as crianças, elas estão vivendo isso né. Cada data eles veem na televisão... e eles perguntam para a gente... então os pedagogos trabalham isso, contam historinhas, e querem que a gente faça o mesmo. Sim, a disciplina fica em prol de outras. Justamente por que eles acham que Artes é decoração... é lembrancinha... alguns não sabem a função da Arte. Não são todos os pedagogos, mas a direção também pede. A direção pede por exemplo da páscoa, para dar lembrancinhas para as crianças... mais para o primário por que eles são pequenos. E se eu não quiser fazer, a direção não irá gostar, porque eu posso até dizer não, mas eu preciso explicar o motivo né. O que eu percebo deles, é que eles não gostam... parece que eu não estou querendo ajudar... daí fica ruim para mim... parece que eu estou me negando a ajudar. Aos poucos eu estou explicando, expondo as minhas ideias... então fazer com as crianças, criar com as crianças, a sua própria lembrancinha... não deixar tudo igual. Eu vou continuar com o meu conteúdo, e vou tentar trazer... aquela questão da data comemorativa para o meu tema”*.

Já PP1, cita que as pedagogas também são pressionadas pela direção: *“era bem exigido por parte da direção, que tinha que ter lembrancinha. Mas eu sempre gostava de fazer alguma coisa que eles criassem, um cartãozinho, um*

*‘desenhinho’, se bem que sempre tinha aquele lá bonitinho que tinha que mandar né. Era mais forte, Mikael, há algum tempo atrás! Isso das datas, de trabalhar essas coisas... hoje mudou muito. Também depende muito da diretora... eu tive diretora que valorizava o que o aluno fazia, e tinha diretora que queria aquela lembrancinha bonitinha, para o pai ficar contente. Eu acho que depende muito da forma que você trabalha a data comemorativa né... porque por exemplo, quando você trabalha dia dos pais e mães, eu achava interessante fazer a criança expressar seus sentimentos, falar... e claro que os pais gostam disso também, de saber e receber o que os filhos sentem. Eu tenho cartinhas do meu filho guardadas até hoje...mas já tem pais que não se importam, a gente sabia que muitas vezes a lembrancinha ia para o lixo”.* PP4 comentou que quando atuava na disciplina de Artes, “era trabalhado dia das mães, dos pais, lembrancinhas, e desenhos”, e como não tinha muito conhecimento sobre Arte, usava mais o artesanato – no qual tem mais habilidade.

PP5 fala sobre suas dificuldades enquanto pedagoga, quando assumiu a disciplina de Artes: *“você não tem muita experiência, Artes para mim, foi uma coisa que eu aprendi muito! Porque eu não tinha conhecimento do que significava o ponto, o quê que era fundo, sabe? Essas coisas eu não entendia nada. Então, na época não tinha internet, a gente ia pesquisando em livros. Era mais prática... porque assim, as cores primárias... eu gostava muito da prática sabe... fazer fundo no desenho, enfim, era tudo no prático. Eu passei a trabalhar a teoria depois de um certo tempo, com os anos finais... nos anos iniciais eu dava um conceito, e a gente fazia na prática. Porque tinha muita coisa que a gente fazia por causa do dia dos pais, dia do... então era diferente. O artesanato era uma coisa mais programada, você já tinha que estar levando mais material, mais tempo, mais técnica né”.* Comenta ainda que quando a prefeitura a colocava na função de professora de Artes, a mesma não estava preocupada em auxiliá-la com formação continuada ou materiais para que ela pudesse adquirir conhecimentos para atuar na disciplina. PP5 se sentia muito mal e acabava propondo aquilo que ela entendia por Arte, que pesquisara em apenas um livro que seu filho trouxera de sua escola – por não ter internet. Desta forma, utilizara o desenho livre, as datas comemorativas, o artesanato, o desenho pronto, entre outros citados nessa pesquisa.

PA7 diz não gostar de trabalhar as datas, mas acaba fazendo por pressão: *“Eu não costumo, mas agora da função das pedagogas sempre estarem*

*pedindo, eu estou tendo que colocar. É. Aí o quê que acontece, eu procuro encaixar dentro do meu conteúdo, sempre estar encaixando... tendo uma relação com a Arte. Não por fazer um cartãozinho, mas tem que estar no planejamento das aulas".* Já PA5, diz que a sua escola contempla, mas ela faz tudo sozinha, para não envolver o aluno nesse processo.

PP1 diz que não costuma fazer decorações para pôr na sala de aula: *"Quando eu fazia alguma coisa relacionada à data, enfim, ou qualquer outro tipo de trabalho, era com eles e era o que eles faziam. Sempre gostei de divulgar o que eles produziam. Nunca fui de encher a sala de "fru fru" (risos)... Mickey, Pato Donald e essas coisas".* PP2 acredita que os alunos deveriam produzir tudo que fosse colado nas paredes da sala, e não utilizar de estereótipos. Já PP3 diz que: *"geralmente a gente usa isso para o painel dos aniversariantes porque eles gostam assim, eu acho que mais é só para isso mesmo assim, às vezes fazer um painel de... tipo como eu já fiz da moranguinho com a foto deles assim ou então de palhaços com as fotos deles, geralmente é mais só para o painel de aniversariantes".* PP4 prefere fazer ela as decorações através das datas comemorativas e não envolver os alunos, e quando possível, expõe o que os alunos produzem. PP5 complementa que: *"uma vez eu decorava mais a sala, porque a sala para mim tinha que ter vida... cor. Hoje eu já busco assim, deixar mais o trabalho deles. Porque a gente vê que... você coloca lá um cartaz, talvez aquilo nem signifique nada para eles... então feito por eles, tem mais valor. Hoje eu exponho mais o que eles fazem né. Já teve épocas que eu colocava muita coisa assim, feita por mim né. Eu vi que o que tem valor para eles, é o que eles fazem e não o que eu faço. Pode ser bonito, mas não tem um significado tão grande quanto o que eles fazem. Eu costumo envolvê-los, porque quando a direção pede alguma coisa para a gente, tipo a festa junina, eu não sabia nem o que fazer... eu disse assim: "- Meu Deus, eu tenho que fazer alguma coisa nova!". Daí me veio uma ideia de pegar jornais e fazer uns laços, mas eu fazer sozinha também não né... porque daí eu teria que ter um horário específico para isso né. Então eu envolvi eles né, e eles na verdade que fizeram né... eu só dei os passos de como deveria ser feito né".*

Nessa perspectiva, percebe-se que ainda é muito forte e enraizada a questão das datas comemorativas nas escolas, e mesmo que o professor de Artes adapte as mesmas em seu plano para que sejam atividades enquanto Arte, não são vivências que eles gostariam de proporcionar, sendo que, acabam se sentindo

acoados, literalmente, sem liberdade de expressão – do aluno e do próprio professor. A influência por parte dos pedagogos e pela direção, ainda cria grandes barreiras no ensino de Arte na educação básica, que influenciará diretamente na valorização da disciplina e do professor, possuindo caráter tradicionalista e tecnicista. Algumas entrevistadas se mostraram muito incomodadas ao responder essa questão, demonstrando com tapas na mesa e lágrimas, a raiva e a mágoa que sentem. Cinco professoras disseram que esse quadro está mudando, e que já foi mais pedido, e essa baixa se dá justamente pela questão da atualização, pesquisa, formação continuada, ampliação de repertório e diálogo dos professores que estão chegando às unidades de ensino.

Nadja Lamas, doutora em Artes Visuais pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), concedeu o seguinte comentário na Edição 75 de Março/Abril deste ano para o site do Instituto Arte na Escola <sup>30</sup>, sobre essa polêmica relação entre a Arte e os professores pedagogos:

A minha experiência nos grupos de estudos tem mostrado que a presença da disciplina de Arte na matriz de Pedagogia não é suficiente para o ensino da disciplina. Ela apenas sensibiliza e, quase sempre, enfatiza/ensina técnicas artísticas para sala de aula, mas não possibilita a compreensão da arte com tal. Em minha opinião, são técnicas de trabalhos manuais que recebem o nome de arte. As melhores experiências são ainda com os docentes que têm formação específica para o ensino da arte. Poucas são as exceções em que o pedagogo faz realmente um bom trabalho de arte.

A partir disso, interligo essa fala de Nadja com a seguinte proposição de Ferraz e Fusari (2009, p.18): “[...] o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências”. Acredito que o professor de qualquer área precisa compreender a arte enquanto produtora de conhecimento, e que não é mais/menos importante que qualquer outra disciplina, conteúdo ou linguagem em qualquer perspectiva. “Quando tratamos do fazer e do apreciar a arte na escola, estamos nos referindo aos procedimentos de ensino aprendizagem realizados de maneira intencional, orientada, criadora e sensível” (Idem, 2009, p. 28), e não no fazer por fazer. O professor de Arte possui conteúdos que julga importantes para serem vivenciados com seus alunos, e não pode estar interrompendo esse processo com insistências sem contextos. O

---

<sup>30</sup> Disponível em <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>, acesso em 07/10/15 às 18h54.

professor de Artes precisa ser respeitado. Compreendo que a interdisciplinaridade ainda é o melhor caminho, desde que haja diálogo, planejamento, conteúdos, e propostas coerentes para ambos os lados.

Na sequência, questionei as entrevistadas se costumam usar desenhos impressos para colorir em suas aulas, como parte do conteúdo ou não, de Artes. PA1, PA3, PP3, PP5 e PA8, afirmam que usam esse recursos sempre que acham necessário, mas que somente quando possuem ligação direta com a temática de suas aulas, na perspectiva de releitura e intervenção, não ficando apenas na pintura. Comentam que os alunos gostam muito dessas atividades, e fazem uma conexão com o que assistem em casa – filmes, desenhos animados, séries, vídeos e etc -, e isso é conveniente. Segundo as mesmas, tais propostas são válidas da Educação Infantil até o Ensino Médio e é do interesse dos educandos. Já PA2, PP1, PP4, e PA4, dizem que não é sempre que usam essas atividades, mas que quando usam, servem como um modelo para direcionar o aluno para com a atividade proposta. PP3 comenta com contradição sobre os desenhos prontos: *“formada em pedagogia, a gente trabalha dessa maneira assim: você faz uma cruzadinha ou você faz uma atividade, principalmente os menores, junto sempre vem um desenho para eles pintarem, geralmente, mas isso assim não é que seja sempre, mas o que a gente usa é isso. Agora eu pegar um desenho “- Ah, vocês vão pintar esse desenho!... é muito difícil, muito difícil. É que geralmente a gente pega essas atividades prontas dos livros, ou da internet, porque você criar uma cruzadinha é mais complicado né? Demora muito tempo, então ela já vem pronta né, então geralmente você já usa assim, conforme o teu objetivo também né, porque várias vezes a gente tira também né? E faz outras atividades, mas o desenho pronto é muito difícil, às vezes você usa então... eu já usei um desenho impresso, aí a gente fez com texturas e colou algodão, tecidos, folhas secas e essas coisas para isso assim, agora geralmente o pintar é muito difícil”*.

Já PP5 diz que costuma trabalhar da seguinte forma: *“pintura... desenhar além daquilo que estava ali. Por exemplo, a Páscoa, as vezes eu pedia para eles desenharem um coelho, as vezes eu dava um coelho pronto, só que eles teriam que preencher toda a folha... eles teriam que desenhar por todo o espaço... eu ensinava fazer as margens né. Tem várias formas de você trabalhar os desenhos com eles né. Hoje a gente não usa mais tanto quanto antes... hoje algum carimbo, por que daí você quer dar conta de algum conteúdo, você vai lá e carimba para eles pintarem.*

*Por exemplo, as características dos animais, eles recortaram em casa o animal... eu dei as características e eles foram em busca do animal... hoje eu trabalhei os animais também, só que daí eu coloquei o carimbo e eles colocaram as características. Quem tinha facilidade para desenhar, não recortou e nem colou, veio todo desenhado”.*

Ferreira e Silva (1999, p. 146) afirmam que “utilizando-se da imagem estereotipada, a criança pinta ou aplica diferentes materiais nos espaços configurados – que lhe são dados numa folha de papel – de forma mecânica e direcionada”. Nessa perspectiva, Almeida (2001) cita que as releituras enquanto cópias possuem caráter modelar, de convencer o aluno de que a obra do determinado artista é inalcançável, inigualável e que o próprio aluno necessita daquilo como um modelo artístico – conforme elencado no capítulo 3. Mesmo que a intenção do educador não seja esta, “esse contato precisa ser mediado pelo professor” (Idem, p. 27), para que o aluno tenha conhecimento sobre a obra, o artista e seus contextos, mas que construa a sua própria identidade artística/expressiva.

As educadoras PA5, PP2, PA6, PA7 e PA9, responderam que não gostam dessas atividades – desenhos prontos para colorir - e que não usam em suas aulas, apontam que é muito mais válido o aluno compor sobre determinado conteúdo dentro da proposta. Questionei à PA7, se os alunos ainda pediam esses desenhos para colorir e ela responde: *“Agora não mais, por que eles já me conhecem [risos]. Mas pediam muito...”*.

Algumas professoras afirmaram que as cópias são constantes em suas aulas, por parte dos alunos, geralmente quando precisam concluir uma atividade de desenho ou pintura em casa. PA1 comenta: *“eles querem fazer muito rápido, eles querem as coisas prontas, então esse é o meio mais fácil para eles. Eles não querem errar, eles não querem fazer um desenho feio”*. Pergunto como elas costumam avaliar essas situações, quais os métodos para cada caso. Justificam que primeiramente conversam, procuram ouvir o aluno, e conforme o diálogo, elas podem pedir que refaçam, descontar a nota, autoavaliação e em último caso dar a nota zero. PA4 comenta que há também o que ela chama de “modinhas” que acontecem em períodos e momentos diferentes, de forma temporária, como o filtro dos sonhos, caminhões e as cores da bandeira da Jamaica em alusão ao cantor Bob Marley, são exemplos que são comuns aparecerem em produções que ela direciona.

Ela considera algo complexo de ser desconstruído, no entanto tenta propor inovações aos mesmos, visto que em muitas vezes consegue obter êxito em seus objetivos, mas é algo que lhe dá estresse: *“Daí é assim, por exemplo, no caso dos caminhões, eles falam antes de desenhar, então eu tento convencê-los para mudar. Uma outra coisa que eles usam muito, são as cores do Bob Marley, que eu acho assim, que chega até ser chato. Quando eu estou muito irritada, pode ser que eu arranque a folha do caderno, quando eu vejo assim... que eles começaram a atividade certinho, e na hora de pintar, usam as cores do Bob Marley. Então eu digo: “- Não! Vai dar um jeito de apagar, por que eu vou vir aqui, vou arrancar a folha!”. Então assim, eu acho que é uma forma de expressão deles, mas muitas vezes eles usam essas cores sem saber o porquê... por que está na moda, então... eu acho que isso é uma coisa que tem que estar cuidando bastante né”*.

Vejo que tais atitudes podem influenciar negativamente os alunos, por isso o professor precisa ser claro com suas propostas, para que todos entendam o que foi pedido, e se não entenderam, ele deve encontrar o melhor método de clarear o que fora proposto. O professor é um ser humano, e é passível à inúmeras situações dentro da sala de aula, mas deve ser ético de sua parte encontrar maneiras sensatas de conduzir suas aulas da melhor maneira, sabendo equilibrar os problemas e suas possíveis soluções. E também, foi através disso que algumas entrevistadas disseram que para evitar esses tipos de problemas, elas propõem atividades para serem feitas em aula, e não mais enquanto tarefas para a casa.

A avaliação em Artes é algo complexo, diversificado e flexível, pois trabalha na perspectiva expressiva, técnica, teórica, e crítica dos alunos, bem como o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A avaliação em Arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam. A avaliação pode remeter o professor a observar o seu modo de ensinar e apresentar os conteúdos e levá-lo a replanejar uma tarefa para obter aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o professor a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas. Duas situações extremas costumam chamar a atenção sobre os critérios de avaliação: quando todos os alunos sempre vão bem e quando todos sempre vão mal. Nos dois casos é bom repensar sobre os modos de ensinar e as expectativas em relação aos resultados. (BRASIL, 1997, p.66-67)

As Pedagogas citam que não é comum encontrarem cópias do que pedem, justamente porque costumam produzir tudo em aula, já que têm mais tempo

na sala com os alunos. Segundo elas, a Educação Infantil e os Anos Iniciais não possuem o hábito de copiar desenhos, eles geralmente criam sem modelos.

Ao serem questionadas sobre a importância da disciplina de Artes, PA1 diz: *“O que eu comentei hoje com a minha diretora, que eu não sirvo para fazer artesanato. Arte tem uma filosofia, a arte tem a sua função própria. Ela não fica em função de matemática, em função de história. A gente caminha juntos... eu caminho junto com história, com matemática, com português... sempre juntos! Agora, uma é mais outra é menos, para mim isso não existe. A função da professora de Artes é recortar, colar, pintar...não! Eu também sou uma pedagoga, eu também ensino a ler, a escrever, como qualquer outro profissional. Essa pra mim, é a função pedagógica da Arte na escola”*. PA3 completa: *“claro que tem aquela questão, aquele rótulo de que português e matemática é mais importante, e isso nunca vai mudar. Isso está impregnado na sociedade, nos pais, e muitas vezes os próprios colegas. Depende muito do profissional da área... como que ele se coloca diante da turma, dos colegas, dos pais e da escola. Se ele é uma pessoa comprometida, séria, que todos os dias faz o seu trabalho direito, mostrando as suas produções, mostrando o que o aluno está aprendendo, ver todo o desenvolvimento dele... eu acho que isso faz com que as pessoas percebam a importância da Arte, como ela pode sim fazer a diferença na vida das pessoas”*. Para PA5: *A Arte é a expressão, é o sentimento... então cada aluno vai ter uma ideia, uma visão... tem uma cultura, vem de um determinado lugar... então a Arte é boa, como muitas vezes, há alguém muito fechado, ela abre caminhos... ela mostra uma visão além daquela que muitos estão acostumados em ver. Ela vai além daquilo”*. PA2, PP2, PP3, PA4, PP4, PA6, PA7 e PA9, citam que a Arte é muito importante, está presente no cotidiano de seus alunos, e que faz parte da vida de todos, desenvolvendo a autonomia, o uso da criatividade e proporciona liberdade para os mesmos se expressarem.

PP1 cita que *“eu acho que principalmente valorizar a criatividade. É a criatividade, é o conhecimento... ver a beleza das coisas né. Como eu fui educada no tradicionalismo, eu sempre me senti incapaz de desenhar... muito incapaz. Eu desenhava uma casinha com coqueiro... sol com olho e boca. Eu admirava muito quando eu via alguém que sabia desenhar. Justamente porque isso não foi despertado em mim... não porque eu não sabia, é porque não foi despertado. Era sempre seguindo o modelo. Hoje eu acho que a importância da Arte é isso, de ter um papel de despertar a criatividade do aluno, fazer ele se sentir capaz, dar a*

*autonomia, sempre com orientação do professor, é claro... que vai depender muito da visão que o professor tem". Para PP5 a Arte é: "muito importante, porque dentro de Artes, você pode estar desinibindo um aluno, você pode fazer com que ele se sinta valorizado... dentro de um teatro... ou nem que seja dentro de um teatro mudo, como eu fiz uma vez. Porque geralmente quem tem vergonha de falar, tem vergonha de se expressar. Por isso que eu acho que Artes tem valor, por que você pode trabalhar de diversas formas... você pode valorizar todos os aspectos do ser humano dentro daquela disciplina... não é só ensinar a pintar... é tudo! A dramatização, a imitação... a gente vê bem claro que eles estão com uma deficiência na imitação, que eles precisam de mais expressão! Porque eles são bagunceiros, mas na hora de colocar para apresentar um trabalho, eles tem vergonha. Então precisa ser mais trabalhada essa parte de dramatização. Uma coisa que eu sempre falo em Artes, que não existe o bonito, existe o diferente! Porque para ti pode ser bonito, mas eu posso olhar e não dar valor nenhum. Porque cada um tem um olhar... então quando eles pintavam ou desenhavam, eu nunca dizia que estava bonito... era a produção deles! Se um aluno vai lá e faz um coelho com duas patas, eu dizia que estava diferente, que um coelho não tinha só duas patas".*

PA8 comenta que: *"é muito importante! Aí eles vão poder tirar todo aquele conhecimento da cultura... porque nós brasileiros somos muito pobres de cultura... nosso município o quê que tem de cultura? Nada, nada. Temos aquilo que nós trouxéssemos do berço... da nossa casa, que aprendemos no dia a dia. Nós não vamos a um cinema, nós não vamos a um teatro, não vamos a um show, não temos apresentações, não temos grupos de dança... então pelo menos na disciplina de Artes eles vão poder apresentar um vídeo, eu apresento muito para o Ensino Médio vídeos pequenos... sobre os holandeses no Brasil, sobre os franceses no Brasil... os portugueses. Então aquela cultura... é uma mistura de história e geografia com Artes. Então é um conhecimento, eles vão aprender aquela cultura... do município, da região, do estado".* PA1 cita que a falta de cultura é um dos seus principais empecilhos enquanto professora de Arte. Através disso, trago uma citação de Roberto da Matta em seu artigo intitulado "Você tem cultura?"<sup>31</sup>, publicado no Jornal da Embratel (Rio de Janeiro) em 1981:

---

<sup>31</sup> Disponível em [http://nauai.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA\\_voce\\_tem\\_cultura.pdf](http://nauai.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf) . Acesso em: 12/10/15 às 16h50.

Outro dia ouvi uma pessoa dizer que “Maria não tinha cultura”, era “ignorante dos fatos básicos da política, economia e literatura”. Uma semana depois, no Museu onde trabalho, conversava com alunos sobre “a cultura dos índios Apinayé de Goiás”, que havia estudado de 1962 até 1976, quando publiquei um livro sobre eles (Um mundo dividido). [...] os exemplos mencionados porque eles encerram os dois sentidos mais comuns da palavra. No primeiro, usa-se cultura como sinônimo de sofisticação, de sabedoria, de educação no sentido restrito do termo. Quer dizer, quando falamos que “Maria não tem cultura”, e que “João é culto”, estamos nos referindo a um certo estado educacional destas pessoas, querendo indicar com isto sua capacidade de compreender ou organizar certos dados e situações. Cultura aqui é equivalente a volume de leituras, a controle de informações, a títulos universitários e chega até mesmo a ser confundido com inteligência, como se a habilidade para realizar certas operações mentais e lógicas (que definem de fato a inteligência), fosse algo a ser medido ou arbitrado pelo número de livros que uma pessoa leu, as línguas que pode falar, ou ao quadros e pintores que pode, de memória, enumerar. Como uma espécie de prova desta associação, temos o velho ditado informando que “cultura não traz discernimento”... ou inteligência, como estou discutindo aqui. Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, idade (“as gerações mais novas são incultas”), etnia (“os pretos não tem cultura”) ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que “os franceses são cultos e civilizados” em oposição aos americanos que são “ignorantes e grosseiros”. Do mesmo modo é comum ouvir-se referências à humanidade, cujos valores seguem tradições diferentes e desconhecidas, como a dos índios, como sendo sociedades que estão “na Idade da Pedra” e se encontram em “estágio cultural muito atrasado”. A palavra cultura, enquanto categoria do senso comum, ocupa como vemos um importante lugar no nosso acervo conceitual, ficando lado-a-lado de outras, cujo uso na vida cotidiana é também muito comum. (p.1-2)

Mesmo com contradições, interpreto as respostas das entrevistadas, com relação à cultura, da seguinte forma: elas consideram que a falta de conhecimento artístico-cultural, faz com que as pessoas desvalorizem a disciplina e as artes no geral. Dessa forma, para iniciar essa mudança, os educadores precisam perder o hábito de dizer que “fulano não tem cultura”, pois todo ser humano tem. Intercambiar conhecimentos de culturas distintas é interessante, mas valorizar a cultura do aluno, do lugar onde vive e seus costumes, é um caminho muito válido, que começa na escola. A diversidade cultural do nosso país, nos dá possibilidades de diferentes discussões discutidas, propostas e estudos em sala de aula.

Assim, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação. Saber em que medida as culturas variam e quais as razões da variedade das culturas humanas são questões que provocam muita discussão. [...] Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com

os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. [...] Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas. A riqueza de formas das culturas e suas relações falam bem de perto a cada um de nós, já que convidam a que nos vejamos como seres sociais, nos fazem pensar na natureza dos todos sociais de que fazemos parte, nos fazem indagar das razões da realidade social de que partilhamos e das forças que as mantêm e as transformam. Ao trazeremos a discussão para tão perto de nós, a questão da cultura torna-se tanto mais concreta quanto adquire novos contornos. Saber se há uma realidade cultural comum à nossa sociedade torna-se uma questão importante. Do mesmo modo evidencia-se a necessidade de relacionar as manifestações e dimensões culturais com as diferentes classes e grupos que a constituem. (SANTOS, 1987, p.7-8)

Posteriormente, perguntei se havia um local destinado para produzir e para expor Arte em suas escolas, se existia um lugar específico para tal, ou se era em qualquer espaço que a escola disponibilizasse. PA1, PP1, PA4, PP2, PA5, PP3, PP4, PA6, PA8, PP5 e PA9 afirmam que acabam usando qualquer ambiente que seja disponível para ser usado nas aulas de Artes durante o ano letivo, mas que não são lugares apropriados para a função que desejam. PA1 cita que não há lugares propícios para a arte em sua escola: *“Mural, corredor, sabe? Mas espaços para a gente não tem sabe... não tem. Tem que aproveitar qualquer lugar, até mesmo a gente que vem com muito material, a gente não tem muito espaço para guardar... as vezes um cartaz que você faz, que você quer deixar para no outro dia terminar, não tem onde guardar”*. PA8 complementa: *“Não, nós não temos. É onde dá. Onde tem menos vento, onde vão mexer menos... não tem um local de exposição”*. PA9 cita o seu desejo de melhorar o ensino das Artes em suas escolas possuindo uma sala específica para disciplina: *“Eu gosto da ideia da sala de Artes. Eu não sei como funcionaria ela, por que eu nunca tive a oportunidade de trabalhar em uma escola que tivesse sala de Artes. Mas eu acho que se tivesse um ambiente propício, um espaço físico, as bancadas para que a gente pudesse estar trabalhando escultura, argila, ou talvez uma escultura em bloco de cimento... não sei. Que tivesse mais esse espaço, para o aluno explorar mais o material, pintar uma tela, fazer uma construção de uma instalação, eu acho que seria muito interessante, muito válido. Por que quarenta e cinco minutos, o professor entra para dar aula, organiza as crianças, vai fazer pintura, distribui os materiais, aí ele já levou um tempo de mais ou menos dez minutos da aula... daí sobraram trinta e cinco... se perde mais dez no*

*final. A criança fica sobre pressão, daí ela não consegue produzir um trabalho com qualidade, se expressar né... eu acho que seria interessante ter um local para isso sim. E na questão de exposição, a gente geralmente expõe na parede, no lado de fora da sala... não seria adequado, por que as paredes das salas nem sempre possui um preparo para receber... por que as vezes expõe uma folha de ofício, deveria ter uma estrutura... expõe um cartaz, é outra estrutura... ou para expor tela, não poderia mais usar a parede. É bem complicado! Eu acho que perde bastante em qualidade. Seria interessante ter um espaço para expor, e que pudesse ser visitado pelo pessoal da escola ou de fora dela até. A escola ainda não tem, é bem precário”.*

PP5 contribui: *“na verdade é o que sobra. É uma pena! Porque Artes abrange todas as disciplinas... ela está dentro de todas as disciplinas. E as vezes você faz um trabalho legal, e depois não há onde colocar. É triste ver que você tem interesse, mas daí não há espaço! Artes precisa de uma sala específica para a disciplina! É triste, como eu já trabalhei e sei, trabalhar com tinta guache... eu saia com as tintas nas mãos, e não sabia mais o que fazer. Até pelo transporte também do material, deveria ter uma sala. Você tendo a sua sala, você tem todo o material ali disponível, e os alunos vem até a sala, e não você ter que levar todo o material para a sala de aula. Porque Artes, se for só o teórico é uma coisa, mas e a prática? Porque as duas coisas precisam caminhar juntas, não é? Eu acho que Artes não está sendo valorizada, como deveria ser valorizada. Eu acho que pelos alunos a disciplina é valorizada, porque eles gostam muito de Artes e eles se sentem motivado para fazer. Pelo menos quando há trabalho prático... nossa! Depois de Educação Física, Artes é a segunda disciplina que eles mais gostam. É valorizado pelos alunos, mas os pais não tem muito conhecimento, então não valorizam muito... por falta de conhecimento, eles acham que Artes é perda de tempo, que é qualquer coisa... que é para cobrir outra atividade. Eu acho que até as autoridades né. Até Artes, era tipo um tapa buraco! Então qualquer pessoa poderia dar Artes, entende? Então, por não terem habilitação, teve pedagogos que pegavam as aulas de Artes... daí não tem conhecimento, e coloca as crianças para pintar a branca de neve e os sete anões... Artes para ela, era só isso aí. É triste!”.*

Desta forma, percebe-se que os investimentos na educação ainda estão deixando a desejar, e que tais proposições influenciam para dificultar o processo artístico dentro da escola. Os espaços, o tempo, os materiais, e outros, continuam

sendo empecilhos para uma educação de qualidade, que acaba dificultando o trabalho do professor de Artes e o ensino mais significativo para os alunos.

PP1 como já foi Secretária da Educação de um município da AMESC, cita outros aspectos que são desvalorizados: *“em primeiro lugar, há muito pouco tempo que nós temos professores formados em Artes no município... antes, a disciplina de Artes era um “tapa buraco”. Quando faltava aula para determinado professor, era encaixado a disciplina de Artes para ele completar sua carga horária. Daí ensinavam pintura, crochê e etc. Agora que está começando a mudar esse quadro, mas é um caminho muito curto se a gente for perceber na educação do município. É tudo muito recente! Por que antes sempre ia um professor de outra área para lecionar Artes, daí não tinham conhecimento, e era muito difícil de trabalhar. Por isso que caía sempre no tradicional: fazer trabalhinhos manuais. Acredito que poderíamos estar mais avançados, se desde o começo tivesse alguém habilitado para tal. Sim, há muito investimento. O que falta é alguém capacitado para fazer acontecer. Quando eu estava na Secretaria de Educação, a gente propôs uma exposição para os moradores da cidade, chegamos a fazer, mas não foi valorizado. Deveria ser feito mais vezes. É uma questão bem cultural assim... conversando com os professores da educação infantil na semana passada, eu pedi para eles descreverem a cultura do nosso município... ficou todo mundo se olhando, e nada... falta conhecimento! O povo também não valoriza... o que aconteceu com um grupo de dança italiana que temos: ensaiávamos muito, os alunos se esforçavam, a prefeitura investiu em transporte e vestimenta... e o povo reclamava que era sempre a mesma coisa. “- Ah, de novo dança italiana?”... e isso me dava uma tristeza... é a expressão, é a cultura do município, é o detalhe da roupa, os passos, a coreografia que a professora ensaiava, a letra da música... então é a falta de conhecimento! Os alunos que faziam parte do grupo de dança, que hoje já se formaram e estão fazendo outras coisas, veem a dança de forma diferente... valorizam. O museu aqui do município sempre foi jogado de um lado para outro, de um espaço que sobrava para outro... em todas as administrações. Nunca foi cuidado das peças... sempre ficavam abandonadas. E também não há uma procura de ir visitar o museu... mas também não se preparou um lugar legal para receber essas pessoas. Eu acredito que no futuro irão começar a valorizar, mas temos que começar desde já. Muitas peças já se perderam, por falta de cuidado... estragaram e tudo mais. Existe uma verba, que se eu não me engano é um por cento da arrecadação, que precisa ser investida em cultura... só que nas*

*prefeituras eles conseguem dar um jeito de driblar e passar esse recurso para um outro fim. Por exemplo, vem verba também para o turismo e eles usam para fazer pontes e estradas, com a desculpa do acesso... entendesse? As pessoas investem indiretamente. Não vejo e não vi em nenhuma administração, ser investido em museus, projetos interessantes e etc... até mesmo porque não há nem um diretor de cultura no nosso município. É um cargo que fica a disposição para pretensões políticas... fica ali, como uma carta na manga. Geralmente quando assumem, essas pessoas nem tem conhecimento”.*

PA2 cita que em sua escola há uma sala de Artes, mas que a estrutura desse espaço não é adequado para a sua disciplina: *“aqui tem uma sala [de Artes], mas essa sala não está preparada para tudo. Tem uma “piazinha” ali como você viu, ela não está preparada. Não tem o material suficiente, não tem espaço para expor... daí se você vai expor, tem que arrumar um cantinho lá no fundo... que é o que sobra. É, exatamente, é o que sobra. É o que sobra ou o que você faz acontecer, por que não tem. Isso aí é fato em escolas”.* Já para PA7, *“em uma das escolas que eu trabalho, eu possuo livre acesso para expor em qualquer lugar, e lá não é o que sobra. E na outra escola, não tem muito assim... tem muito aluno, muito professor, daí é mais complicado”.* PA4 diz que: *“eu criei um varal de Artes, que toda semana eu troco os trabalhos... então é nessa questão, é o que sobra. Eu acho que a escola em si, não é a culpada né... a escola realmente não tem um recurso para criar uma sala de Artes”.* PP4 afirma que também tem um varal para exposição dentro de sua aula, e que expõe constantemente os trabalhos de seus alunos.

A escola influencia a qualidade do ensino, os alunos e os professores, onde, desta forma, nem sempre essa influência é de modo positivo. Estive em várias escolas para efetuar as entrevistas, e cada uma delas possui características diferentes, seja na estrutura, na organização, na motivação dos profissionais e dos recursos – sejam tecnológicos, pedagógicos e/ou de alimentação. Vi escolas que de tão escuras e maltratadas pareciam presídios, que pouco me estimularam a estar ali. Outras, que pelo excesso de EVAs nas paredes, eu não sabia nem por onde olhar, com tanta informação impregnada de forma conjunta. As várias cópias de pinturas estereotipadas de Romero Britto pintadas pelos bancos, paredes e biombos, como uma tentativa desastrada de tentar cobrir os contrastes das inúmeras rachaduras, marcas de fitas, tintas descascando, rabiscos – palavões -, azulejos quebrados e

revestimentos cedendo. Uma poluição visual que serve como desestímulo aos alunos e professores, marcada pelo descaso por parte dos governantes.

Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica. A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. (BRASIL, 2004, p.7)

Em seguida questionei sobre suas maiores dificuldades enquanto educadoras, e surgiram questões muito interessantes. PA1, diz que *“é a falta de valorização do professor artista. Aquele que produz algo, que não seja aquilo saindo de uma caixinha de leite, certo? Não, algo construído, criado por ti... desenhado. Sinto bastante falta disso”*. Na mesma linha de raciocínio, PA2 complementa: *“Não seria atrapalhar, mas a dificuldade... é a questão do aluno querer. Eles estão completamente sem foco... a nossa educação está sem foco. Nós estamos perdidos, por mais que você faça, consegue trabalhos bons, consegue coisas... mas é difícil. Eles não estão mais entendendo... é muita informação, eu acho assim, que é muita informação e pouco conhecimento... pouquíssimo conhecimento. Eles querem tudo pronto, chegar dar uma folhinha, e essa folhinha daqui cinco minutos é entregue, daí tem palavras que eles não sabem o quê que é... daí eles não conseguem fazer a conexão. Por que se eu não tenho conteúdo, como é que vou produzir? Eu vou produzir o quê? Por exemplo, um abstracionismo... “- Ah é fácil, é fácil... são umas formas geométricas...”, não. Não é qualquer coisa! Um abstracionismo não é qualquer coisa!”*. Para PA4, *“é a falta de interesse dos alunos... por que querendo ou não, a Arte não é igual a uma matemática. Em matemática o professor deu uma atividade, ou está certa ou está errada né... então eu vejo assim, que em Artes a avaliação é muito relativa, “- ah, qualquer trabalho que eu entregar, zero eu não vou ganhar...”. Assim, eu lembro quando eu iniciei, tinha um menino que ele tinha reprovado em Artes... e o pai veio e disse: “- nossa, meu filho está ruim mesmo... reprovou até em Artes! ”. Eu acho que talvez é um pouco da família... pois hoje os alunos sabem que Artes é muito mais que pintar desenho mimeografado né... mas os pais que tiveram os estudos há quinze anos atrás, as aulas de Artes que eles tiveram eram mais voltadas para os desenhos mimeografados”*.

PA6, se mostrou muito nervosa ao responder essa questão, e desabafou: *“Eu acho que é a desvalorização! Por todos! Muito poucos valorizam! Poucos reconhecem! Por exemplo, uma pedagoga me trouxe um modelo de um papa pilha da internet para que eu fizesse com a turma dela, eu não queria... mas sofri pressão da direção e da própria professora para fazer bonito na feira. Tive que fazer, e eles não aprenderam nada em Artes! Não teve conhecimento artístico, mas sim artesanato. É aquela questão, se você não ajudar, elas ficam com cara feia, alegando que a gente não quer colaborar com a escola... não quer colaborar com elas... acabo fazendo com bastante raiva. O que eu estou ensinando em Artes, para as crianças criarem sozinhas, se expressarem sozinhas, tentarem criar... parece que eu estou acabando com tudo aquilo que eu estou trabalhando com eles! Eu acho que sim, pelos professores que ainda usam da metodologia tradicional, no pensar que Arte é só desenho... que ela não possui um contexto, que é só desenho. Nada além disso. Eles não acham que a gente tem um contexto, uma forma de trabalhar... não, Arte é desenho e que não serve para nada, só para bonito. Hoje eu ouvi uns comentários... ninguém leu, ninguém procurou entender o que é a Pop Art... “- Ah que lindo! Ah que decoração maravilhosa!”... no olhar deles, eu expus os trabalhos como decoração. Nem pais, nem alunos e nem professores... aliás, somente quem produziu... que foram buscar conhecimento do que realmente foi feito. Eu escuto também: “Ah, me dá os teus trabalhos para colocar lá na sala, pois as paredes estão vazias... estou precisando decorar”! Não é isso! Eu não propus decoração! Ninguém perguntou para mim, o que eu estava trabalhando... ninguém deu valor para o contexto do que foi trabalhado... hoje que aconteceu uma feira na escola, ninguém quis saber o que foi feito em Artes... os trabalhos ficaram lá, e poucos iam até lá para ver. “Ai que bonitinho, que colorido” e deu. É isso aí! No conselho de classe os outros professores falam: “- Ah, em Artes está tudo bem... vamos pular! Artes e Educação Física está tudo bem... não tem que reclamar! Os alunos gostam de Artes... imagina que eles não vão gostar de pintar...”. É isso que eu escuto! Eu expus na feira vídeos, trabalhei o cinema... e será que alguém percebeu que aqueles vídeos são de Arte? Ninguém! Diziam que os vídeos eram da disciplina de Inglês! É importante ressaltar também, que em algumas turmas, os alunos já estão saturados de desenho e pintura, justamente porque em outras disciplinas eles costumam usar essas linguagens da Arte de forma errada, baseada nos estereótipos. Quando eu chego na sala do quarto ano, por exemplo, eles não têm vontade de desenhar aquilo*

*que eu proponho, de produzir... eles perdem o interesse. Eles querem é brincar, querem novidades. Por quê? Porque as salas são cheias de estereótipos!”.*

A valorização da arte é um processo lento que sofre influência do local, da cultura, da educação, da metodologia do professor, da família dos alunos e do conhecimento. Em alguns casos, o único meio do aluno poder entender a importância da arte, é pelo professor, e se o mesmo usar estereótipias, a cópia, o modelo e todos esses aspectos apontados no decorrer desta pesquisa, a visão de arte deste aluno ficará restrita ao bonitinho, ao abstrato ser qualquer coisa, e que artes não reprova. Logicamente, que tais proposições sofrem interferências de outras partes, mas mesmo que seja um processo demorado, a desconstrução desses moldes precisa acontecer. Acredito que o educador quando se sentir acobado com determinadas situações, precisa dialogar com a direção, os colegas, os alunos e os pais, sobre seus objetivos para com a disciplina e suas propostas. É demonstrar no seu dia a dia, o quão importante é aprender arte. Conforme o capítulo 4, a experiência estética é um caminho significativo a ser trilhado, na perspectiva do aluno vivenciar a Arte e entendê-la como expressão, como crítica, como reflexão.

A tarefa do professor de Arte, dentro da escola de ensino formal brasileira, é bela e ingrata. Os professores encontram-se diante de si o desafio de estimular seus alunos a pensarem “com os olhos e com os ouvidos/E com as mãos e os pés/E com o nariz e a boca”, e fazer frente aos automatismos e à “burocratização” do ensino. [...] Entendemos Arte como uma linguagem capaz de dar conta de conhecimentos específicos do ser humano em suas relações consigo, com o outro e com o mundo em que vive. [...] É uma oportunidade importante de viver aprendizagens ligadas ao sensível, pois nos permite sonhar, refletir, imaginar... além de pensar. (BUORO, COSTA, 2007, p.251-252)

Para a PA5 e PP5 suas maiores dificuldades é de não ter um espaço para produzir e para guardar os materiais - conforme já discutido nesse capítulo -, em suas respectivas opiniões, isso limita as aulas de Artes. PA7, aponta que o que atrapalha é o número excessivo de alunos dentro de uma sala de aula, que acaba resultando na indisciplina e em problemas que acabam limitando as aulas de Artes. PP1 cita que *“a maior dificuldade é atender a todos... é poder atender a todos. Porque em uma sala de aula há sempre vários níveis... as vezes três ou quatro níveis de aprendizagem... então como é que o professor consegue atender à todos? Eu sempre peguei salas numerosas e a minha dificuldade é conseguir atender a todos”*. Segundo as Orientações de Organização e Funcionamento das Unidades

Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública e Estadual<sup>32</sup> aprovadas e compostas pela Secretaria de Estado e Educação de Santa Catarina em novembro de 2013, os critérios para composição de turmas são:

Na distribuição de alunos por turma deve-se seguir o que consta na Lei Complementar nº170/1998, em seus artigos nº 67, inciso VI e nº 82, inciso VII, itens a, b e c e; observar o Parecer Técnico do Ministério Público de SC; a) 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: máximo de 25 alunos por turma.b) Quanto a metragem da sala de aula para demais anos/séries, seguiremos o Parecer Técnico nº 27/2013/CIP/GAM, oficializado pelo Ministério Público de Santa Catarina, que está de acordo com a legislação vigente, sendo:• Sala com 48m²: 30 alunos; Sala com 56m²: 35 alunos; Sala com 64m²: 39 alunos;c) Observar o número máximo de alunos constante na Lei nº 9394/96 em seu artigo 82; (SANTA CATARINA, 2013, p.7-8)

Para PA8, sua maior dificuldade está na vontade que os alunos possuem em pintar desenhos prontos. Desde o 1º Ano do Ensino Fundamental até a 3ª Série do Ensino Médio: *“se eu entrar hoje e dizer: “- Hoje eu trouxe um desenho impresso para vocês colorirem”... é igual a criança pequena: ÊÊÊÊ! (risos). É incrível, eles não querem criar... eles só querem pintar. É que eles quando chegam da educação infantil para o primário, eles estão acostumados em pintar isso. Infelizmente a minha maior dificuldade é essa”*. Acredito que como PA8 costuma trabalhar com essas impressões, acaba acostumando-os com essas atividades, que não são pautadas na criação desses desenhos, mas sim na pintura, na intervenção de algumas partes e entre outros, como citou anteriormente.

PA9 cita que sua dificuldade está no trabalhar a história da arte, justamente por usar textos, e a escola impõe um limite de impressões: *“a gente não tem material, a gente depende de uma cota de xerox que é muito pequena, limitada, tem que resumir... enxugar ao máximo, daí tem que fazer a aula mais falada. E a gente não tem ainda essa cultura e esse costume das crianças participarem da aula, delas falarem sobre o assunto com o professor... o professor meio que fica conversando sozinho. Materiais para estar trabalhando com eles também, pinceis, tintas... a gente faz até uma listinha no início do ano, para que não seja tão caro e custoso para a criança estar comprando... mas tem outros materiais como giz pastel, que não tem como né. A terceira questão é a obra de Arte. A gente tem na proposta*

<sup>32</sup> SANTA CATARINA. **Orientações de Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública e Estadual**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2013. Disponível em: [http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc\\_download/722-caderno-de-orientacoes-2014](http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc_download/722-caderno-de-orientacoes-2014) Acesso em: 12/10/15 às 22h15.

*triangular, a questão da leitura, e ela é muito importante. Um valor, um conhecimento sobre técnica, sobre estilos de obras de Arte, sobre como os artistas produziram cada um em uma situação diferente, em uma sociedade diferente... então teria que ter essa obra em tamanho maior para que a criança possa estar aprendendo a fazer essa leitura de cor, de linha, de forma, e a gente não tem como. A única coisa que a gente tem é o projetor, mas daí a gente tem que fazer um agendamento na escola... o outro professor as vezes precisa, daí tem que estar conciliando... se tivesse uma lousa digital na sala, ou se tivesse o projetor... por que ele também leva um tempo para estar organizando, colocando né. Se ele estivesse lá, colocadinho na sala... para mostrar as obras, seria show de bola para a aula de Artes”.*

A proposta triangular citada pela entrevistada, foi um estudo desenvolvido por Ana Mae Barbosa em meados da década de 1980, que foi adotada em inúmeros documentos norteadores de Arte-Educação de estados e municípios brasileiros, que fundamenta a leitura de imagem, contextualização e prática artística, conforme cita a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998:

Esta proposta tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica). A seqüência das vertentes será determinada pelos objetivos traçados no planejamento do professor; no entanto, é importante que ele tenha clareza dos modos como se aprende arte na escola e trace o seu próprio caminho. (p.194)

Para PP3, a comunidade escolar já foi mais unida: *eu acho que as famílias eram mais engajadas com a escola e hoje em dia a escola, não sempre, mas na maioria das vezes é quase um depósito de crianças, a família manda para a escola e deu, ela não se preocupa se a criança tem material, se a criança está indo bem, se a criança tem alguma dificuldade. Tarefa não ajuda a fazer, e depois é muito cobrado da escola! A principal dificuldade hoje, eu vejo nesse sentido, é a falta de auxílio da família! Não tanto assim no sentido de estar sempre na escola, mas não custa o seu filho chegar em casa e você dar uma olhada, você tem tarefa hoje?, o que você fez hoje?, e a gente sabe que a maioria dos pais não estão nem aí. Esse problema é de todas as séries, eu acho que os alunos das séries finais, já possuem a maturidade para se virarem um pouco, já nas séries iniciais eles dependem muito dos professores e dos pais, porque eles não têm aquele domínio e aquela autonomia que os maiores tem né? Eu acho que a maior dificuldade seria isso, teria*

*que trabalhar em conjunto né?”. Para PP4, sua maior dificuldade é com relação às tecnologias: “são os computadores, eu não entendo muito disso, se eu soubesse mais seria mais fácil. Para baixar vídeos e essas coisas.”.*

Questionei então, se há possibilidades significativas de se trabalhar sem o uso dos estereótipos na disciplina de Artes. PA1, PP1, PP2, PA2, PA3, PP3, PP4, PA5, PP5, PA6, PA7 e PA9 afirmam que tem como vivenciar as aulas de artes sem o uso de estereotipia, se referenciando na expressão, nas inovações, nas críticas, nas reflexões, nas poéticas, em temáticas interdisciplinares, avaliando o processo e a criação do aluno. PA7 diz que: *“Tem! Com certeza tem! Eu acho que repentinamente não vai mudar, pois não é só o professor de Artes que faz o estereótipo, os próprios pedagogos usam demais assim. Então quando entra um professor de Artes, eles acham que a gente também tem que dar aquele desenho pronto... e também as pessoas que não são habilitadas, que estão trabalhando nessa área... e então vão dando qualquer coisa. Porque é muito mais fácil você chegar numa sala de aula e dar um desenho pronto, a criança vai pintar, ela vai sentar, vai ficar quietinha, e você está lá na sua mesa sentada, de boa. Eu acho que não vai acabar assim tão rápido”.* PA9 complementa que: *“Tem, tem como! Eu acho que o professor de Artes tem muito medo de trabalhar dessa forma, porque isso envolve primeiro um preparo anterior. Tem que se planejar! Porque a gente tem que pensar em todas as situações, quando você traz um trabalho que é mais livre para a escola, o aluno não pode entender como bagunça... mas ele tem que dar todo esse direcionamento, o trabalho que eles vão produzir, pesquisar, que depois eles vão mostrar esse trabalho para a turma... mas tem como trabalhar sem modelo pronto, sem desenho pronto. Leva um tempo para a criança se habituar a esse estilo de aula né, mas depois que eles conseguem entender que a Arte é muito mais que a leitura deles de mundo, e propriamente que a escola dá e mostra os caminhos... depois que ele se habitua a isso, a gente encontra o verdadeiro prazer de ensinar e aprender Arte”.*

Segundo Stela Barbieri (2012), as vivências na disciplina de Artes, podem acontecer com propostas que envolvam diferentes materiais enquanto suporte e/ou objeto artístico, pautados na desconstrução da folha de papel ofício A4 – conforme elencados no capítulo 4.

O materiais de artes podem ser os mais variados, podemos utilizar desde objetos do cotidiano até materiais específicos. O que não pode faltar é a atenção do professor para perceber essa diversidade. Muitas vezes, dizemos que a escola não nos dá material e por isso não fazemos nada, mas podemos usar o que tivermos à mão ou buscarmos materiais ricos em possibilidades de uso. (p.75)

Para PA4, não tem como trabalhar sem o uso dos estereótipos durante um ano inteiro: *“até porque você tem que estar sempre intervindo né... o aluno está ali desenhando, e você diz: “- ah, de novo isso? Não pode!”*. Para PA8, nem sempre é possível, mas há algumas vivências muito interessantes que não usam estereotípias, sendo necessário mesclar: *“não é sempre, se não o teu conteúdo fica evasivo né”*.

Segundo Almeida (2001), “para melhorar a qualidade do trabalho, é fundamental que os professores reflitam sobre suas concepções e práticas, muitas vezes adotadas pura e simplesmente por modismo ou por acomodação” (p.33). Desta forma, as propostas precisam ter sentido tanto para o educador quanto para o educando, e não podem ser “aplicadas mecanicamente, como se fossem receitas – mera reprodução do que propõem –”, justamente “[...] por que estão fadadas ao fracasso” (Idem, 2001, p.33). O professor de Artes precisa envolver as atividades para com objetivos, conteúdos, o processo, a experiência estética, e a avaliação, em concepções artístico-culturais. Os estereótipos modelam, e constroem uma ditadura criativa, apontando que aquela impressão entregue, por exemplo, é um padrão a ser seguido e contemplado, sendo que aquele desenho pronto é o válido, diminuindo as capacidades e habilidades do educando de modo subjetivo e/ou escancaradamente objetivo. A proposta em Artes, “ela precisa, ainda, ser adequada aos alunos, a fim de que não se transforme num exercício mecânico desprovido de sentido” (Ibidem, 2001, p.33).

Em contrapartida, PA9 comenta que os estereótipos ainda são muito fortes e presentes no cotidiano escolar, e que essa realidade a atrapalha: *“eu acho que condiciona as crianças a esperar sempre que o professor diga a resposta, que o professor diga como que tem que fazer, de que forma que ele tem que fazer o traço, como que ele tem que desenhar a árvore, o lugar onde ela tem que estar... o molde, o modelo. Parece daí que o professor tem a verdade absoluta, e a criança ela não tem condições de estar elaborando um trabalho artístico quando o professor se apresenta dessa forma. Eu acho que o modelo às vezes atrapalha, ele pode ser sim,*

*quando a gente usa a técnica... eu posso trazer uma ideia, claro que isso não fica limitado, se a criança quiser e escolher um outro caminho e uma outra maneira de fazer um trabalho, que ela ache que aquela maneira é mais prática, eu acho que o professor tem que estar aberto a isso. Tem que dar a oportunidade de a criança trabalhar de outra forma também. Isso também vai muito do professor e da nossa formação né, que passa muito rápido pela faculdade... e quando a gente vai lecionar na sala de aula, a primeira ideia que vem na nossa cabeça, é o professor que nos deu aula”.*

PP2 afirma que valorizar a produção do aluno é importante: *“eu acho que tem que ter a produção deles né? Porque você vai fazer para eles, não adiante eu ir ali e decorar, encher de estereótipos e né... não ser significativo para eles. Então eles vão ter que criar e estar expondo conforme a aprendizagem deles”.* PP2 ainda comenta que sua formação acadêmica foi centrada nos moldes: *“Isso, por moldes não aprendendo a criar, tudo por moldes, na formação teve essa falha eu acho”.* Conforme elencado no capítulo 4 desta pesquisa, a formação do Pedagogo não o habilita com conhecimentos válidos para lecionar Arte, conforme PP2 complementa ao ser questionada se teve disciplinas relacionadas às Artes em sua graduação: *“Não! Só sobre produção de histórias”.*

PA7 diz que os alunos apontam a necessidade de modelos: *“O quê que eu vejo é o seguinte, quando você pede um trabalho e eu escuto: “ah professora, desenha para mim? Eu não sei fazer... desenha no quadro para a gente copiar”.* *Eles fazem um risco, eles dizem que está errado, eles sempre querem um modelinho. Daí eu falo: “Não! É do seu jeito... do seu jeito que está certo. Você deve tentar... você não vai conseguir desenhar igual ao seu colega, pois cada um tem um jeito, tem uma maneira de se expressar”.* *Aí eu vou conversando e tentando mudar, alguns entendem e outros já não”.* PA5 também menciona que alguns alunos pedem para ela desenhos para colorir em todas as turmas que trabalhou – Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio -, como as professoras anteriores a ela faziam, além dos desenhos livres.

Cito novamente Ferreira e Silva (1999), onde comenta que o desenho livre serve para manter os alunos, que já fizeram as atividades propostas, em silêncio. *“A solicitação de desenhos “livres”, entre uma atividade ou outra, considerada de maior importância pelo professor, é comum na prática pedagógica”* (p.147). Essa visão de liberdade é perigosa, justamente porque demonstra ao aluno

que o educador não tem uma segunda proposta naquela determinada aula, então ele pode entender aquilo como “qualquer coisa”, que estamos discutindo ao longo dessa pesquisa. Alguns professores consideram o desenho livre como essencial, pois proporciona a autonomia e a livre expressão aos alunos, como forma de propiciar espaços para que o aluno crie sem se ater à propostas direcionadas.

Quanto aos desenhos “livres”, perguntamos: até que ponto as crianças desenhavam livremente? As próprias regras sociais já não são impedidas da liberdade? Todo e qualquer tipo de figuração, produzida pela criança, é aceita na escola? O critério de liberdade para o chamado desenho “livre”, no cotidiano escolar, é aquele instituído pela ideologia do professor ou, dizendo de outro modo, o aluno pode usufruir de sua liberdade de expressão desde que ela seja compatível com aquela aprovada pelo professor. (Idem, 1999, p.148)

Dessa forma percebi, ao longo de todas essas respostas, que o paradigma da força dos estereótipos no âmbito escolar é presente, onde muitos profissionais já estão trabalhando nessa desconstrução, mas muitos outros ainda insistem em ficar enraizados. Vimos que vários aspectos influenciam essas escolhas, e os professores de Artes possuem um grande desafio todos os dias na escola, principalmente em valorizar a sua disciplina e a sua profissão. As condições são adversas, e os educadores precisam adaptar suas aulas para realidades específicas, tentando da melhor forma lecionar e propor vivências significativas. Trago por fim, uma fala da PP5, que contempla essa vontade: *“Eu acho que vocês deveriam ser mais valorizados! Artes tem muito a contribuir!”*. Portanto, no capítulo a seguir, proponho um projeto de curso (para que sejam apontadas hipóteses) na perspectiva de expandir possibilidades de desconstrução dos estereótipos no âmbito escolar.

## 6 PROJETO DE CURSO: (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: UMA CONVERSA COM PROFESSORAS DE ARTES E PEDAGOGAS DA REGIÃO DA AMESC

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Artes Visuais<sup>33</sup>, no que se refere ao artigo 8º, o “Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório” (p.2), e além disso, dentro desta pesquisa, o licenciando deverá anexar: “a) uma monografia sobre um tema das Artes Visuais; b) um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema; c) apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio” (p.3).

Desta forma, o presente projeto de curso, se desenha a partir dos dados analisados articulados à luz do referencial teórico originado pela seguinte problemática: quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola?

Percebeu-se que os estereótipos ainda são presentes no âmbito escolar por inúmeros motivos que foram apontados no capítulo anterior, onde com as falas dos entrevistados, a ampliação de repertório artístico-cultural, a valorização da disciplina de Artes, a formação continuada (professor pesquisador), e a experiência estética, são carências que surgiram no decorrer das respostas. Conforme elencado no decorrer dessa pesquisa, os estereótipos surgem de múltiplas formas e fazem parte do cotidiano, sendo que sua desconstrução é um processo lento e de longo prazo. Os mesmos podem ser vistos como uma autodefesa, um facilitador de exigências, falta de conhecimento, busca do correto por meio simples, molde, modelo, cópia e entre outros aspectos:

Um padrão de estereótipos não é neutro. Não é meramente um jeito de substituir ordem por uma exuberante, ruidosa confusão de realidade. Não é meramente um curto-circuito. São todas estas coisas e algo mais. [...] Os estereótipos estão, portanto, altamente carregados com os sentimentos que estão presos a eles. São as fortalezas de nossa tradição, e atrás de nossas defesas podemos continuar a sentir-nos seguros na posição que ocupamos. (LIPPMANN, 2010, p.97)

---

<sup>33</sup> BRASIL. Resolução Nº1, de 16 de Janeiro de 2009. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.** Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf)>. Acesso em: 19 de outubro de 2015 às 20h46min.

A partir disso, Buoro e Costa (2007, p.254), comentam que “a formação de cada professor traz as marcas de suas escolhas pessoais e suas afinidades teóricas”, ou seja, cada discente possui conteúdos, textos e atividades, que mais tem empatia e, conseqüentemente, entendimento. Mesmo essa afirmação sendo óbvia, o professor necessita de contínua pesquisa, justamente porque as Artes estão em constante movimento. Há algumas professoras que entrevistei que citaram sempre os mesmos artistas que costumam trabalhar: Tarsila do Amaral, Portinari e Van Gogh, por exemplo. Não há dúvida que são artistas importantes, e devem ser trabalhados, mas que não sejam somente eles, e que não contemple as mesmas atividades sobre eles ano após ano. Que busquem novos nomes, novas possibilidades e novos contextos. A partir disso, questiono: será que é necessário sempre ter um artista para estudar Arte na escola?

A relação entre educação e arte, se não queremos vê-la reduzida à subordinação de uma pela outra, passa por compreender os processos de apropriação para que se ofereçam oportunidades significativas de experiência estética, de caráter dialógico, aos tantos sujeitos contempladores, fugindo de modelos e de cópias, favorecendo sua ampliação de repertório. É importante, ainda, que se compreenda a produção cultural dos sujeitos como expressões singulares, registros linguísticos pessoais em permanente diálogo com diferentes tempos-espacos. Dessa forma, conhecer as linguagens artístico-culturais em suas especificidades favorece a articulação do velho em novo, base do processo criador.<sup>34</sup> (LEITE, 2008, p. 34-35)

Leite (2008) traz indagações interessantes, pois nos remete a considerar a arte enquanto campo amplo e múltiplo do saber, mas que ao mesmo tempo não deve ser restrito à predileção. O educador possui a responsabilidade de mediar sapiência, considerando as complexidades das linguagens artísticas, sem censurá-las ou desmerecê-las, seja em particularidades e/ou de caráter genérico. Já Almeida (2001) afirma que “o conhecimento do passado é um elemento essencial na formação da identidade, na percepção de si e dos outros” (p.15), e é indiscutível que a História das Artes é repleta de conhecimento, mas a contemporaneidade da Arte, também precisa ser contemplada. “A arte contemporânea, embora desafie a todo tempo nosso entendimento do que seja ou não arte, é repleta de metáforas que

---

<sup>34</sup> LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2008. P. 27-36.

fazem pensar sobre nós mesmos” (LOPONTE<sup>35</sup>, 2007, p.234). Esse diálogo entre passado e presente é muito válido e interessante para ser contemplado em sala de aula, justamente pelo fato de que construir, reconstruir e desconstruir são características importantes das Artes. A arte contemporânea possui inúmeros contextos que podem ser remetidos à arte e a educação:

O que você acha que é Arte Contemporânea? Pinturas e desenhos? Esculturas e fotografias? Quando você visitar um museu de arte contemporânea, vai encontrar todas essas coisas – e muito mais. Isso por que os artistas estão sempre inventando maneiras diferentes de fazer arte. Eles ainda usam tinta a óleo, nanquim, mármore e bronze, mas, desde a década de 1960, também produzem vídeos, apresentam performances e criam instalações. Os artistas de hoje adoram experimentar e romper com as tradições. Muitas vezes, utilizam materiais inesperados, como esterco de elefante, peças de carros destruídos ou chocolate. Ao dar nova vida aos objetos que para nós são cotidianos e descartáveis, os artistas contemporâneos estão sempre reinventando e “reimaginando”<sup>36</sup>. (KLEIN, KLEIN, 2012, p.6).

Visitar um museu é uma experiência muito válida, sendo um fundamento importantíssimo no desenvolvimento da sensibilidade do olhar, e na perspectiva de formação de repertório artístico-cultural. É algo válido tanto para o professor quanto para o aluno. É num museu que o indivíduo conseguirá por si só ter experiência estética, de inúmeras formas, mesmo possuindo pouco conhecimento sobre o artista, o movimento artístico ou conceitualização. Ele verá a produção, e não uma reprodução impressa e/ou no data show, trazida pelo professor. Ele lerá e selecionará o que lhe é mais afetivo, o que é de seu gosto, e o que é de seu interesse. Logicamente, que os educandos precisam também ter essas experiências dentro de sala de aula com propostas significativas trazidas pelo professor, mas, também, essas questões fazem parte de um conjunto válido, compreendidos pelas perspectivas da educação estética.

Conhecendo-se as linguagens artísticas, seus elementos e os sistemas de signos – como os visuais, sonoros, corporais – tem-se condições de entender também como se dá a articulação desses elementos nas criações, e saber que eles podem modificar-se de acordo com a época, cultura ou região e ter, com isso, sentidos diversos. (FERRAZ, FUSARI, 2009, p. 30)

---

<sup>35</sup> LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. 1ª ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

<sup>36</sup> KLEIN, Jacky; KLEIN, Suzy. **O que é Arte Contemporânea?** 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Essa multiplicidade em que Ferraz e Fusari (2009) nos propõe, remete-nos à existência de significativas circunstâncias expressivas que se diferem, mas que, entretanto devem ser estruturadas de forma convergente. Ao mesmo tempo que a arte é considerada uma incógnita, pode ser refletida, também, como algo que se assemelha a outro, que é incomum, excêntrica, e até estranha, visto que sua importância é inegável. Muitas vezes, ou na maioria delas, não há resposta, mas sim perguntas. Segundo Funch<sup>37</sup> (2000, p. 111), “a contemplação estética é geralmente seguida de sentimento de vitalidade reforçada”, ou seja, “sentimo-nos mais conscientes e vigilantes do que habitualmente, e o nosso sentido visual parece particularmente nítido e vital (Idem, 2000, p. 111). Ferrari<sup>38</sup> (2012, p.40) afirma que “a experiência pode acontecer por muitas vias, uma vez que somos seres de múltiplas percepções e sensações”, desta forma, o olhar sensível pode ser instigado e desenvolvido de inúmeras maneiras, através de variados recursos e possibilidades.

Ter uma experiência é ter consciência de algo vivido, sentido, percebido. Podemos ter incontáveis informações em um mesmo dia, mas apenas algumas situações se constituirão em experiência. Quando essa experiência tem intensidade, podemos dizer que é estética. (Idem, 2012, p.40)

A arte contemporânea possui uma junção de linguagens que se misturam e que não mais necessitam de classificação, ou seja, de ser apenas escultura, pintura ou desenho. Uma produção contemporânea pode conter essas e mais outras formas de Arte, trabalhadas na expressividade do artista, na apropriação de objetos, nos contextos crítico-reflexivos, e entre outras múltiplas intenções. Trazer esses fundamentos poéticos para a sala de aula e propor atividades inovadoras, que vão além das paredes das salas de aula, são necessárias. A arte faz parte da vida dos seres humanos e nós expressamos, através das artes visuais, aquilo que a fala e a escrita não conseguem expor.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar

---

<sup>37</sup> FUNCH, Bjarde Sode. Tipos de apreciação estética e sua aplicação na educação de museu. In: FRÓIS, João Pedro. **Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares**. 1ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. P. 111-125.

<sup>38</sup> FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com Arte e Cultura**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

experiências sensíveis<sup>39</sup>.(BRASIL, 1998, p. 85)

É dever do professor de arte propor liberdade de expressão aos seus alunos para que eles imaginem e reflitam sobre o que fizeram, farão ou que linguagem mais se apropria aos seus pensamentos. Propor algo que não se limite aos métodos tradicionais irá projetar o atrevimento, a ousadia e a autonomia nas produções dos discentes, que são características da própria arte. Libertar-se das amarras da sociedade com uma forma mútua de externar sentimentos, percepções, informações e principalmente conhecimento, é valorizar o ser humano e sua expressão artística.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

O ensino da arte possui um aparato de caminhos e contextos que o professor pode seguir, garantindo ótimos resultados com/do seu educando. Ferraz e Fusari<sup>40</sup> (1991, p. 20) afirmam que “a disciplina de Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais”. O docente deve motivar a criação através de uma metodologia lúdica, trazendo inúmeras possibilidades para a sala de aula. Sendo que um dos fatores relevantes para o desenvolvimento cultural dos alunos, possivelmente está pautado no ato de propor ao discente imaginar sem medo e conhecer a arte de um modo diferente, inventivo.

O ensino de artes tem, portanto, uma dupla face. Por um lado, é conservador – no sentido de preservar, reter, resguardar: quem ensina, ensina algo que aprendeu com alguém, que também aprendeu com alguém, e assim por diante -, pois é preciso aprender e dominar os conhecimentos artísticos; por outro, requer e impulsiona mudanças, a transformação, o novo. Por isso, ensinar faz parte de um processo que nos remete ao passado e ao futuro, à eternidade. (LEITE, 2008, p. 16)

---

<sup>39</sup> BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de mundo – Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

<sup>40</sup> FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

O professor deve considerar sua profissão com honra, orgulho e trabalho, pois somente ele sabe melhor do que ninguém as dificuldades e realizações do que é ser professor. Deve-se levar em conta a experiência como fator positivo, sem receio de inovar e buscar uma atualização de conhecimentos, que seriam muito válidas se tivessem tentativas. É importante saber conciliar e selecionar os conteúdos que irá trabalhar, obtendo um equilíbrio entre teoria e prática, sendo conhecedor da história da arte, suas técnicas e contextos. Portanto, proponho um curso pautado nessas questões, na perspectiva de trazer novos conhecimentos através da Arte Contemporânea, sugerindo experiências que desenvolvam o olhar sensível de cada professor, procurando apresentar possibilidades significativas de desconstrução desses estereótipos na sala de aula e na escola.

## 6.1 EMENTA

Fundamentos do estereótipo, da arte e da experiência estética. Desconstrução de estereótipos através de experiências relacionadas à Arte Contemporânea. Apreciação estética de produções artístico-culturais.

## 6.2 CARGA HORÁRIA

40 horas/aula.

## 6.3 PÚBLICO-ALVO

Professores de Artes, Pedagogos e demais professores interessados na área das artes, dando preferência para os entrevistados, limitando-se a 20 vagas.

## 6.4 OBJETIVOS

### 6.4.1 Objetivo Geral

Oportunizar experiências artístico-culturais com relação à contemporaneidade da Arte em suas múltiplas linguagens, apresentando possibilidades de desconstrução dos estereótipos no âmbito escolar, de forma a instigar e valorizar a formação do professor pesquisador.

### 6.4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Contextualizar os estereótipos, a arte e a experiência estética a partir de documentos norteadores e autores específicos;
- ✓ Refletir a partir das inquietações surgidas no decorrer do curso com relação à Arte Contemporânea e à desconstrução dos estereótipos no âmbito escolar, através de textos, produções e vivências;
- ✓ Produzir de forma (des)construtora a partir das propostas direcionadas pelo ministrante, e que estas não sejam vistas como a única possibilidade de criar;
- ✓ Desenvolver o olhar sensível e valorizar a disciplina de Artes enquanto produtora de conhecimento;
- ✓ Apreciar produções de artistas visuais através de vídeos, trechos de filmes, reproduções impressas e no computador;
- ✓ Ampliar o repertório artístico-cultural com propostas, textos, slides, vídeos, e visita à museus e exposições;
- ✓ Planejar atividades a partir das vivências do curso e referencial teórico específico a fim de explanar novas possibilidades artísticas no âmbito escolar;
- ✓ Desconstruir estereótipos, moldes e modelos.

### 6.5 METODOLOGIA

A proposta do curso poderá acontecer aos sábados durante o período diurno, visto que no decorrer das entrevistas feitas foi comum em todas as respostas ter esse dia reservado para planejamentos, correções de avaliações e seleção de conteúdos. Desta forma, seria interessante encontrar um local apropriado para que aconteçam as experiências, como em auditórios de escolas, centros de múltiplo uso, salas de aula, e demais espaços. A seguir na tabela 02, encontra-se o número de encontros, os horários, a carga horária (por encontro), e as propostas a serem desenvolvidas.

Tabela 2 – Programação do curso

Encontros	Horário	Carga Horária	Propostas
1º	08h às 12h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que são estereótipos? (apresentação de Slides com definições a partir dos autores<sup>41</sup> Walter Lippmann (1922), Marcos Emanuel Pereira (2002), Suzana Rangel Vieira da Cunha (2014), Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira (2014), Francisco Leite e Leandro Leonardo Batista (2011), Célia Maria de Castro Almeida (2001), e Ferraz e Fusari (2009);</li> <li>- Debate através dos tópicos apresentados.</li> </ul>
2º	13h às 17h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência 1: em duplas, cada participante deve sentar-se a frente do outro, e observar o colega em silêncio durante cinco minutos - experiência remetida à performance intitulada “A Artista Está Presente<sup>42</sup>” de Marina Abramovic, feita em 2010 no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque;</li> <li>- Apreciar registros (vídeos) desta performance;</li> <li>- Debate através da pergunta: o que você aprendeu nesta experiência?;</li> <li>- Concepção de Arte e Experiência Estética (apresentação de Slides com preposições de documentos norteadores e autores: Aurélia Regina de Souza Honorato (2008 e 2015), Karina Sperle Dias (1999), Jacques Rancière (2009), Alberto Manguel (2001), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2012), Anamelia Bueno Buoro e Bia Costa (2007), PCN – Arte – (1997), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998 e 2014), LDB (1996), Stela Barbieri (2012) e Célia Maria de Castro Almeida (2001).</li> </ul>
3º	08h às 12h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência 2: apreciação de reproduções de obras dadaístas de Marcel Duchamp, Tristan Tzara e Hugo Ball; proposta de ressignificação de um objeto, através do registro fotográfico e escrita; socialização com os demais participantes;</li> <li>- Leitura de trechos do livro<sup>43</sup> “A invenção de Hélio Oiticica” de Celso Favaretto (2015); visita virtual ao site do Projeto Hélio Oiticica<sup>44</sup>;</li> <li>- Experiência 3: criação de um projeto de instalação coletiva.</li> </ul>
4º	13h às 17h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência 3 (continuidade): criação de uma instalação coletiva;</li> <li>- Debate sobre a experiência</li> </ul>
5º	08h às 12h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surrealismo Contemporâneo: Tommy Ingberg, Dmitry Ligay, e Rafal Olbinski;</li> <li>- Experiência 4: produção surreal com materiais diversos com os olhos vendados;</li> <li>- Socialização das produções.</li> <li>- Apreciação da música “Quem são os animais?” dos Titãs; debate sobre as inquietações da música.</li> </ul>

<sup>41</sup> Os autores e documentos citados na metodologia deste plano de curso, foram utilizado no decorrer desta pesquisa e mais detalhes podem ser encontrados consultando as referências.

<sup>42</sup> Mais informações no site <http://www.moma.org/visit/calendar/exhibitions/965>.

<sup>43</sup> FAVARETTO, Celso. **A Invenção de Hélio Oiticica**. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

<sup>44</sup> Disponível em <http://www.heliooiticica.org.br/home/home.php> Acesso em: 26/10/2015 às 13h44min.

6º	13h às 16h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de trechos do livro<sup>45</sup> intitulado “Quem tem medo de Arte Contemporânea?” de Fernando Cocchiarale; proposta de debate através destas colocações;</li> <li>- Experiência 5: proposta de escultura viva em duplas; intervenção de espaços com o corpo; registro escrito e fotográfico;</li> <li>- Partilha da experiência.</li> </ul>
7º	08h às 12h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita ao MASC – Museu de Arte de Santa Catarina, e Museu Victor Meirelles em Florianópolis – Santa Catarina;</li> </ul>
7º (continuidade)	14h às 19h	5h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita ao Museu Willy Zumblick em Tubarão – Santa Catarina -, Espaço Toque de Arte e demais exposições na UNESCO em Criciúma – Santa Catarina.</li> </ul>
8º	08h às 12h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização das experiências vividas na saída de campo;</li> <li>- Divisão de capítulos do livro “O que é Arte Contemporânea?” de Jacky Klein e Suzy Klein (2012), para que em duplas façam as leituras e planejem uma proposta de Arte com relação à desconstrução dos estereótipos na sala de aula; os capítulos trazem obras e conceitos de artistas como: Yves Klein, Olafur Eliasson, Dan Flavin, Bruce Neuman, Pollock, Lichtenstein, Bridget Riley, Cy Twombly, Robert Morris, Nam June Paik, Gillian Wearing, Chuck Close, Richard Long, Damien Hirst, Atsuko Tanaka, Nicolas Lampert, Joan Fontcuberta, James Lee Byards, Agnes Martin, Martín Azúa, Morris Louis, Eduardo Chillida, Daniel Buren, Joseph Beuys, Vito Acconci, Claes Oldenburg, Andy Warhol, Louise Bourgeois e entre outros.</li> </ul>
9º	13h às 17h	4h/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das propostas (sem ter necessidade de aplicá-las);</li> <li>- Apreciação de um trecho do filme “Frida” (2002) dirigido por Julie Taymor, que retrata cenas da vida da artista mexicana Frida Kahlo;</li> <li>- Encerramento do curso com debate sobre as experiências estéticas no decorrer dos encontros.</li> </ul>

<sup>45</sup> COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de Arte Contemporânea?** 1ª ed. Recife: Massananga, 2007.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Percebo a escola, na maioria das vezes, como um espaço educativo estruturado sobre a normatização, repleto de dualismos e dicotomias, no qual prepondera a importância dada aos conhecimentos científicos de forma distanciada da vida da comunidade, favorecendo a fragmentação do saber, o que dificulta a construção da rede rizomática de conhecimentos espontâneos em seu interior. O que dificulta a percepção do sensível em cada um que lá permanece cotidianamente se construindo como ser social e humano. Aquela escola que ainda se pauta na questão clássica do pensamento binário que tem como base a imagem da árvore-raiz, aquela que precisa de um eixo central para dele surgir galhos e folhas sucessivamente formando um todo”. (HONORATO, 2015, p.103-104)

Essas inquietações de Honorato (2015) interligam-se com as considerações que trago a seguir. Inicialmente, retomo a problemática que originou esse trabalho de conclusão de curso: quais são as possibilidades de desconstrução dos estereótipos na sala de aula e na escola? Através desta, percebi que esta escola que a autora apresenta, ainda é um dos principais motivos da presença dos estereótipos que tanto busco (des)construção. Desta forma, desconstruir é um processo lento, e que também sofre interferência dessa ideia de escola “distanciada da vida da comunidade”, como citado na epígrafe. Algumas possibilidades foram apresentadas no plano de curso deste trabalho, pautado na experiência estética na Arte Contemporânea como fio condutor para essa [des]construção até aqui discutida. Além disso, algumas proposições fundamentadas por autores e documentos norteadores no desenrolar desta escrita, nos propõem inquietações interessantes através do não uso dos estereótipos no âmbito escolar – capítulos 3, 4 e 5.

Almeida (2001) trouxe-me provocações convenientes, através de suas críticas ao ensino modelar, conceitualizando os modelos (desenhos prontos para colorir, as interferências midiáticas, a lembrancinha, e entre outros), os moldes (artesanato, decoração de eventos de datas comemorativas, e etc.), e a cópia (conceito errôneo de releitura e etc.) - os estereótipos - nas aulas de Artes e na escola. Além da prática modelar, os estereótipos também podem originar-se em aspectos psicossociais, como rotulações similares ao preconceito. Outros autores como Lippmann (2010), Pereira (2002), Ferraz e Fusari (2009), Dias (1999), Ferreira

e Silva (1999), Loponte (2007) e Leite (2008), também contribuíram para que eu conseguisse responder as questões norteadoras: o que são estereótipos?; para quê e como desconstruí-los?; qual é a função do professor de Artes na escola?; até que ponto a influência dos estereótipos atrapalham as aulas de Artes?; quem faz o uso deles?; em que local deve ser evitado?; e como substituí-los?.

Os estereótipos reduzem diretamente e/ou indiretamente as capacidades de criação dos alunos, como forma de o molde/modelo ser o correto, o melhor e o mais bonito, além de agir como um facilitador e como o caminho mais simplório de se chegar à uma ideia errônea de perfeição – conforme elencado no capítulo 3. Para tal, os contextos de formação continuada dos professores, e experiência estética, formaram o capítulo 4 desta pesquisa, que apresentou que tanto Pedagogos quanto professores de Artes, possuem grandes responsabilidades para lecionar arte. Principalmente, na articulação de pesquisa (busca de novos conhecimentos e meios de levá-los à sala de aula), atualização (contemporaneidade das artes, apreciação estética), teorização (autores, documentos norteadores e escritas poéticas de artistas), prática (experiências significativas com a desconstrução da folha de papel ofício A4, do EVA, do belo, do feio, da releitura enquanto cópia, das lembrancinhas, e etc) e metodologia (autoavaliar-se enquanto educador e entender a arte enquanto produtora de conhecimento).

A partir das respostas obtidas pelos depoentes da pesquisa aproximava-se ainda mais da ideia de escola distanciada que Honorato (2015) comenta, onde a ampliação de repertório artístico-cultural, a valorização da disciplina de Artes, o professor pesquisador, a desconstrução dos estereótipos e a experiência estética, ainda são carências nas diferentes realidades escolares de nossa região. Os estereótipos, infelizmente, possuem muita força e estes precisam urgentemente ser enfraquecidos. Em algumas entrevistas, professoras se incomodaram, se emocionaram e demonstraram raiva, para como exigências de pedagogos e direção, no substituir os conteúdos de arte para compor lembrancinhas de datas comemorativas, e decorações na escola. Analisei as respostas à luz de um referencial teórico interessante, percebendo em certos casos, que a disciplina de Artes está em prol das demais, e isso precisa rapidamente ser mudado.

Por intermédio desta análise, compus um plano de curso traçado em concepções variadas de Arte e estereótipos através de autores e documentos norteadores, na experiência estética (visita à museus e exposições de Arte, além de

apreciação de reproduções de obras contemporâneas de artistas conhecidos e/ou pouco reconhecidos midiaticamente), e na possível desconstrução através da Arte Contemporânea.

Conforme o objetivo geral desta pesquisa propôs - refletir possibilidades no ensino da arte, desconstruindo os estereótipos na sala de aula e na escola -, acredito que minhas inquietações foram válidas e expressaram de maneira autoral, as minhas pretensões enquanto futuro professor e todo o meu desejo de que esse cenário seja desconstruído. Por fim, em concordância com que previu os objetivos específicos deste trabalho, considero ter: contextualizado os conceitos de escola, arte e estereótipos, valorizado a disciplina de Artes e a criação do aluno; apurado informações de caráter investigatório com pedagogos e professores de Artes de escolas da região da AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense) em relação aos estereótipos no âmbito escolar; e apontado alternativas de substituição e desconstrução dos estereótipos na sala de aula, por meio das diferentes linguagens artísticas. Sendo estes, alcançados de modo pertinente.

Acredito que esta pesquisa é apenas um ponto de partida para outros trabalhos futuros sobre estes contextos e novas inquietações que possam surgir, no que se refere à arte, a educação, a experiência estética e a desconstrução dos estereótipos no âmbito escolar. Espero que num futuro próximo, os problemas aqui apresentados, se aproximem de suas resoluções e que se encaminhem para o bem de todos e para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org). **O ensino das artes: Construindo Caminhos**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação (o que é científico?)**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é? (como se faz?)**. 24ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** 1ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOLAÑO, César; GOLIN, Cida; BRITTOS, Valério. **Economia da arte e da cultura**. São Paulo: Itaú Cultural; São Leopoldo: Cepos/Unisinus; Porto Alegre: PPGCOM/UFRGS; São Cristóvão: Obscom/ UFS, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC, SEE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> Acesso em: 12 de Outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **PNE: Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 07 de Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo – Volume 3**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução nº1, de 16 de Janeiro de 2009. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Brasília, DF. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf)>. Acesso em: 19 de outubro de 2015 às 20h46min.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p. 251-269.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: Massananga, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Imagens na Educação Infantil como Pedagogias Culturais**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014, p. 199-223.

DAMUS, Renata. **Arte, mercado e legitimação: a obra de Romero Britto**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagens, Departamento de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2103/1/RenataDamus.pdf>>. Acesso em: 29 de Agosto de 2015.

DIAS, Karina Sperle. **Formação Estética: Em busca do olhar sensível**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

DUTRA, Lidiane Fonseca. **Chega de Estereótipos na sala de aula. Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, v. 12, n. 48, p.58-59, jan. 2009.

ESPINDOLA, Polianne Merie. **Estereótipos na comunicação intercultural: o caso do intercâmbio cultural na PUCRS**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação Social, Faculdade de Comunicação Social - FAMECOS, PUC-RS, Porto Alegre, 2010. Cap. 1. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2136/1/000422621-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em: 24 de Agosto de 2015.

FAVARETTO, Celso. **A invenção de Hélio Oiticica**. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. São Paulo: FTD, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e preposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Sueli; SILVA, Silvia Maria Cintra da. "Faz o chão pra ela não ficar voando": o desenho na sala de aula. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Mara Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1999. P. 139-179.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNCH, Bjarde Sode. Tipos de apreciação estética e sua aplicação na educação de museu. In: FRÓIS, João Pedro. **Educação estética e artística: Abordagens Transdisciplinares**. 1ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbernkian, 2000, p. 111-125.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p. (Educação à Distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 02 Maio de 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. A formação de professores (re)significada nos espaços de narrativa. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs). **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 109-118.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de Artes: Espaços do possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

KLEIN, Jacky; KLEIN, Suzy. **O que é arte contemporânea?** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

LANGER, Johnni. Metodologia para Análise de Estereótipos em Filmes Históricos. **História hoje**, São Paulo, v. 2, n. 5, p.01-13, nov. 2004. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=2](http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=2)>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

LEITE, Francisco; BATISTA, Leandro Leonardo. A ameaça dos estereótipos e a publicidade contraintuitiva. **UCS - Universidade de Caxias do Sul: conexão - comunicação e cultura**, Caxias do Sul, v. 10, n. 20, p.113-134, dez. 2011. Mensal. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/911/971>>. Acesso em: 11 de Maio de 2015.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 27-36.

LIPPMANN, Walter. **Opinião pública**. Tradução de Jacques A. Wainberg. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. 1ª ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. 1ª ed. Santa Maria: UFSM, 2012.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. 2003. 108 f. Monografia (Especialização) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação, Pró-reitoria de Pós-graduação - PRPG, Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília, 2003. Cap. 15. Disponível em: <[http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf)>. Acesso em: 02 de Maio de 2015.

NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 139-179.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. **O desenho pedagógico e as posições do sujeito em escola ribeirinha de Macapá**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Cap. 2. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2895?mode=full>>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. 1 ed. São Paulo: E.P.O., 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p.183-195, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>>. Acesso em: 14 de Setembro de 2015.

PEREIRA, Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro. **Experiências poéticas em sala de aula: as potencialidades do educador e do educando no ensino de Arte**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Formação de professor@s: o ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007. P. 289-300.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. 22ª ed. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

QUINTIERI, Carmen Sílvia Nóra Dias. O Racional e o Sensível no Processo de Conhecimento: O papel do Ensino da Arte na Educação. **Tuiuti: ciência e cultura**, Curitiba, v. 11, p.21-33, Outubro de 1999. Mensal.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e Política**. 2ª ed. São Paulo: EXO; Editora 34, 2009.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1998. Disponível em: [http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat\\_view/89-ensino/156-proposta-curricular/158-1998/232-disciplinas-curriculares?start=10](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/89-ensino/156-proposta-curricular/158-1998/232-disciplinas-curriculares?start=10) Acesso em: 12 de Outubro de 2015.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: [http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf) Acesso em: 20 de Setembro de 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa:** projetos para mestrado e doutorado. 1ª ed. São Paulo: Hacker, 2001.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Minidicionário livre da Língua Portuguesa.** São Paulo: Hedra, 2011, p. 303-304.

SANTOS, Isandréia Giroto dos. **Os estereótipos culturais no ensino do FLE:** Teoria e Prática. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Cap. 1. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06032013-101627/pt-br.php>>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <http://www.submit.10envolve.com.br/uploads/b8f1125ccc4796635744d45e29b2763e.pdf> Acesso em: 12 de Outubro de 2015.

SELBACH, Simone. **Arte didática:** coleção como bem ensinar. Petrópolis: Vozes, 2010.

SELTTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.


SILVA, Joice Ferreira da. **A ameaça dos estereótipos na performance intelectual de estudantes universitários ingressos pelo sistema de cotas.** 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Cap. 2.

SILVIA, Maria; TATIT, Ana. **300 propostas de artes visuais.** 1 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles; BAPTISTA, Sofia Galvão. A força dos estereótipos na construção da imagem profissional dos bibliotecários. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 17, n. 3, p.27-38, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/962/1583>>. Acesso em: 19 de Agosto de 2015.

**APÉNDICE(S)**


APÊNDICE A – Roteiro semi-estruturado para entrevista.

	<p><b>UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC</b>  <b>UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO</b>  <b>CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA</b></p>
---	---

**ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA**

- 01 – Formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado);
- 02 – Tempo de profissão.
- 03 – Atual vínculo (2015): professor temporário, efetivo. Se efetivo quanto tempo de atuação na unidade escolar.
- 04 – Atua em qual rede: municipal, estadual.
- 05 – Carga horária de trabalho semanal.
- 06 – Níveis de ensino que trabalha em 2015.
- 07 – Como se dá o planejamento de suas aulas? Como faz a seleção de conteúdos e proposições?
- 08 – Sua escola contempla as datas comemorativas no calendário escolar?
- 09 - Você contempla as datas comemorativas em seu planejamento?
- 10 – Você costuma usar desenhos impressos para colorir em suas aulas? Você costuma fazer decorações, cartazes, ou materiais pedagógicos que utilizem de personagens de desenho animado, filmes e séries? Os alunos costumam copiar desenhos ou outras propostas que você direciona, da internet ou outra mídia? Como você avalia esta situação?
- 10 – Qual o lugar da disciplina de arte em sua escola?
- 11 – O que você entende por estereótipo? Há possibilidade de propostas significativas sem o uso do estereótipo?

APÊNDICE B – Autorização do uso de imagem, fala e escrita.

	<p><b>UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC</b>  <b>UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO</b>  <b>CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA</b></p>
---	---

**AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, FALA E ESCRITA**

Eu, (NOME), \_\_\_\_\_ (ESTADO CIVIL),  
 \_\_\_\_\_ (PROFISSÃO), \_\_\_\_\_ portador(a) da  
 carteira de identidade nº (NÚMERO), \_\_\_\_\_ expedida pelo (ÓRGÃO  
 EXPEDIDOR), \_\_\_\_\_ inscrito(a) no CPF sob o nº  
 (NÚMERO) \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) no (ENDEREÇO),

\_\_\_\_\_

autorizo, de forma expressa, o uso e a reprodução de minha imagem, do som da  
 minha voz, sem qualquer ônus, em favor da pesquisa do acadêmico Mikael Miziescki  
 do Curso de Artes Visuais da UNESC sob orientação do Prof. Me. Marcelo Feldhaus  
 para que o mesmo os disponibilize como dados da pesquisa de campo em seu  
 Trabalho de Conclusão de Curso.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima  
 descrito sem que nada haja a ser reclamado a qualquer título que seja sobre direitos  
 à minha imagem, conexos ou a qualquer outro.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Identificação na pesquisa:

Destaque abaixo o nome que gostaria de ser identificado na pesquisa

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – E-mails enviados para as escolas.

Olá, sou Mikael Miziescki, acadêmico da 8ª Fase do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense - de Criciúma, e estou fazendo meu Trabalho de Conclusão de Curso referente o uso de Estereótipos na sala de aula. Pretendo fazer minha coleta de dados com os professores de Artes e pedagogos (habilitados) da região da AMESC, sejam efetivos ou ACTs, em forma de entrevista. Tal coleta dura no máximo 15 minutos e não divulga o nome do entrevistado e nem o da escola em que leciona. Usarei tais dados como base de minha pesquisa, que é orientada pelo Coordenador do Curso de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura), Profº Mes. Marcelo Feldhaus. Suas contribuições serão de extrema importância para a minha pesquisa. Qualquer dúvida estou disponível no e-mail mikael.miziescki@hotmail.com.

Obs: o presente e-mail será válido até o dia 30 de Agosto de 2015.

Desde já agradeço a atenção, Mikael Miziescki.

Olá, tudo bem? Sou o Mikael Miziescki (acadêmico do Curso de Artes Visuais - Licenciatura da UNESC), e estou fazendo entrevistas com professores de Artes e pedagogos habilitados (ACTs ou Efetivos), com relação à minha pesquisa na linha dos estereótipos na sala de Aula. Para tal, preciso ir até a escola para efetuar a coleta de dados, que dura em média 15 minutinhos, e não envolve o nome do professor e nem o da escola. Para tal, peço autorização da unidade de ensino e também dos professores em questão, para que eu possa ir até aí efetuar a entrevista. A coleta será feita apenas com o professor, com um roteiro pré-estabelecido com perguntas sobre metodologia, planejamento e Arte, podendo ser feita em uma aula que ele/ela tenham de folga, ou qualquer outro período que ele/ela possa preferir. Conto com sua colaboração!

Desde já agradeço a sua atenção, Mikael Miziescki.