



ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO EM ARTES VISUAIS: A atuação de professores-artistas na educação básica de Belém e Ananindeua (Pará)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-PPGARTES

AILZON GONÇALVES RODRIGUES

**ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO EM ARTES
VISUAIS: A atuação de professores-artistas na educação básica de
Belém e Ananindeua (Pará)**

Belém – Pará

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-PPGARTES

AILZON GONÇALVES RODRIGUES

**ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO EM ARTES
VISUAIS: A atuação de professores-artistas na educação básica de
Belém e Ananindeua (Pará)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosangela Marques de Britto

Coorientador: Prof. Dr. John Fletcher Couston Junior

Linha de Pesquisa 3: Memórias, História e Educação em Artes

Belém – Pará

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPa

R696e Rodrigues, Ailson Gonçalves.

Entre a docência e o fazer artístico em artes visuais: a atuação de professores-artistas na educação básica de Belém e Ananindeua (Pará) / Ailson Gonçalves Rodrigues. – 2021.

Inclui bibliografias.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Marques de Brito.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2021.

1. Professores - Pará. 2. Artes visuais. 3. Educação básica. 4. Educação Artística. I. Título.

CDD 23. ed. - 371.10098115



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.**

Aos vinte e nove (29) dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e um (2021), às quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se remotamente, sob a presidência da orientadora professora doutora Rosangela Marques de Britto, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Ailson Gonçalves Rodrigues, intitulada: **ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO EM ARTES VISUAIS: A atuação de seis professores-artistas na educação básica de Belém e Ananindeua**, perante a Banca Examinadora composta por : Rosangela Marques de Britto (Presidente); John Fletcher Junior (Coorientador), José Afonso Souza (Examinador interno); Alexandre Romariz Sequeira (Examinador Externo ao Programa); Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (Examinador Externo ao Programa);; Marisa de Oliveira Mokarzel (Examinador Externo ao Programa). Dando início aos trabalhos, a professora doutora Rosangela Marques de Britto, passou a palavra ao mestrando, que apresentou a dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo mestrando, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, **com conceito Excelente**.

A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo mestrando, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Rosangela Marques de Britto agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pelo mestrando. Belém-PA, 29 de janeiro de 2021.

Prof^a. Dr^a. ROSANGELA MARQUES DE BRITTO



Prof. Dr. JOHN FLETCHER COUSTON JUNIOR



Prof^a. Dr^a. ANA DEL TABOR VASCONCELOS MAGALHÃES



Prof. Dr. ALEXANDRE ROMARIZ SEQUEIRA



Prof^a. Dr^a. MARISA DE OLIVEIRA MOKARZEL



Prof. Dr. JOSÉ AFONSO MEDEIROS SOUZA



AILZON GONÇALVES RODRIGUES

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Dedico esta dissertação à minha querida mãe, Ana Maria Gonçalves, que nunca mediu esforços para me proporcionar uma boa educação e sempre acreditou em meus sonhos e no meu potencial para alcançá-los.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me guiou em meio as dificuldades até alcançar meus objetivos e permitiu mais esta vitória em minha vida.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram, mesmo a distância, acreditando em mim desde o início.

À minha orientadora Rosângela Britto e coorientador John Fletcher, por toda a ajuda, pelos conhecimentos, pela dedicação e, acima de tudo, por compreenderem minhas dificuldades na construção deste trabalho.

Aos meus professores, pelos conhecimentos compartilhados, pelos conselhos e dedicação com a qual guiaram meu aprendizado.

Aos queridos colegas, com os quais dividi grandes momentos, de alegrias, tristezas, mas principalmente de aprendizados durante este percurso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes) e todos seus profissionais que, direta ou indiretamente, contribuíram em minha formação acadêmica ao longo desses anos de curso.

Aos professores, e suas respectivas instituições de ensino, que se disponibilizaram a fazer parte desta pesquisa com o fornecimento de dados, os quais, sem dúvida, foram de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram de alguma maneira, tanto em minha formação acadêmica quanto na realização desta dissertação.

*De um lado, o artista, de outro, o professor– o que acontece quando uma
mesma pessoa reúne conscientemente em si esses dois sujeitos?*

Cansi e Requião

RESUMO

A partir do entendimento do professor-artista como um profissional híbrido que tem suas ações transitando entre ser professor e ser artista. E de como a relação dialógica dessas profissões traz benefícios que, muitas vezes, podem ser suprimidos diante das obrigações relacionadas ao ensino de Arte. Buscou-se na atuação deste profissional razões para evitar seu distanciamento na Arte e conciliar o fazer artístico com as práticas pedagógicas em escolas da educação básica nos municípios de Belém e Ananindeua. Sendo assim, a pesquisa objetivou compreender as maneiras que se desenvolvem a relação entre as práticas pedagógicas do professor-artista na educação básica e as produções artísticas. Além de analisar as contribuições proporcionadas pela interação dessas atividades e os métodos utilizados para realização dessa conciliação. Para isso, a pesquisa de cunho qualitativo, utilizou como ferramentas de coleta de dados a entrevista semiestruturada com seis docentes da educação básica de Arte e a observação participante em sala de aula. Assim, determinou-se que os profissionais a serem investigados deveriam possuir algumas características, como a graduação em licenciatura em Artes Visuais ou Educação Artística, estar trabalhando na educação básica, independentemente dos níveis de experiências com ensino de Arte e desenvolver trabalhos e/ou experimentações artísticas, não importando as técnicas ou finalidade com o sistema da arte. Os professores, sob indicação, seriam previamente investigados por meio do Currículo Lattes, antes de contactá-los, o que permitiria saber mais a respeito da formação desses profissionais, seus históricos de atuação docente e artística. Deste modo, os resultados constatarem o quanto as experiências estéticas e artísticas são importantes para esses profissionais, as quais buscam mantê-las ativas, seja em atividades paralelas ou na construção de ações pedagógicas de modo que possam integrar em conjunto, os processos de ensino-aprendizagem em Arte. Embora esta relação não tenha se mostrado tão evidente nas ações em sala de aula e não conte com o apoio da escola, nas observações realizadas não se apresentou continuamente presente. Assim, compreendeu-se que o fazer artístico e a docência são atividades inerentes ao professor-artista. Por essa razão, mesmo diante das dificuldades de diversas ordens presentes na educação básica, este profissional buscará maneiras para coexistência desses processos em harmonia, e se retroalimentando continuamente.

Palavras-chave: Professor-artista. Professor de Arte. Prática docente. Fazer artístico. Artes Visuais.

ABSTRACT

From the understanding of the teacher-artist as a hybrid professional who has his actions moving between being a teacher and being an artist. And how the dialogical relationship of these professions brings benefits that, many times, can be suppressed in view of the obligations related to the teaching of Art. Searched in the performance of this professional reasons to avoid his detachment in Art and conciliate the artistic making with the pedagogical practices in basic education schools in the municipalities of Belem and Ananindeua. Therefore, the research aimed to understand the ways in which the relationship between the pedagogical practices of the teacher-artist in basic education and artistic productions develops. In addition to analyzing the contributions provided by the interaction of these activities and the methods used to realization of this conciliation. For this, the qualitative research, used as tools of data collection the semi-structured interview with six teachers from basic education of Art and the participant observation in the classroom. So, it was determined that the professionals to be investigated should have some characteristics, such as degree in Visual Arts or Artistic Education, working in basic education, regardless of the levels of experience with Art teaching and develop works and / or artistic experiments, regardless of the techniques or purpose with the art system. The teachers, under indication, would be previously investigated through the Lattes Curriculum before contacting them, which would allow to know more about the formation of these professionals, their historic of teaching and artistic performance. This way, the results showed how important the aesthetic and artistic experiences are for these professionals, which seek to keep them active, either in parallel activities or in the construction of pedagogical actions so that they can integrate the teaching-learning processes in Art together. Although this relationship has not been so evident in the actions in the classroom and does not have the support of the school, in the observations made it was not continuously present. So, it was understood that artistic making and teaching are activities inherent to the teacher-artist. For this reason, even in the face of the difficulties of several orders present in the basic education, this professional will seek ways for the coexistence of these processes in harmony, and feedback continuously.

Keywords: Teacher-artist. Art teacher. Teaching practice. Artistic doing. Visual Arts.

LISTA DE FIGURAS

Capa – O equilíbrio entre professor e o artista, 2021, Acervo pessoal (ilustração distorcida e manipulada digitalmente).

Fig. 1 - Primeira publicação em quadrinhos do Coletivo Açaí Pesado.	63
Fig. 2 e 3 - Ilustração de personagens representando a cultura paraense.	63
Fig. 4 e 5 - Ilustração e trabalho freelancer produzidos pelo professor.	64
Fig. 06 - Livro ilustrado pelo professor.	65
Fig. 07 e 08 - Trabalhos em fotografia desenvolvidos pelo professor.	66
Fig. 09 e 10 - Charge e caricatura feitas pelo professor.	67
Fig. 11 e 12 - Obras feitas com o reaproveitamento de materiais.	68
Fig. 13 - Alunos realizando atividade no chão da sala de aula.	126
Fig. 14 - A deterioração dos móveis em algumas escolas.	127
Fig. 15 - Sala de aula confortável e com recursos.	128
Fig.16 - Notebook e projetor comprados por um dos professores para suas aulas.	129
Fig. 17 - Livro didático de Arte utilizado por um dos professores.	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ESBOÇO: CONSTRUINDO OS PRIMEIROS TRAÇOS.....	21
1.1 Devires do fazer artístico em sua relação com o ensino	21
1.2 O fazer artístico e a Abordagem Triangular: Diálogos entre a teoria e a prática	31
2 REFERÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA OBRA: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
2.1 Concepções em torno do professor-artista	37
2.2 Professor versus Artista.....	40
2.3 Os pontos positivos do professor que desenvolve uma produção artística	44
2.4 Os desafios para manter a harmonia entre a docência e o fazer artístico ...	47
3 CAMINHOS DA PESQUISA: MÉTODOS UTILIZADOS.....	50
3.1 Público-alvo	51
3.2 Etapas da pesquisa	52
3.3 Entrevista	54
3.4 Pesquisa de campo	56
3.5 Análise e interpretação dos dados	58
4 REALÇANDO AS CARACTERÍSTICAS DA OBRA: IDENTIFICANDO OS PERFIS DOCENTES	61
4.1 Os professores-artistas e suas relações com a arte.....	61
4.2 Caminhos que levam à docência na arte	69
4.3 Razões para um fazer artístico.....	75
4.4 O lado artista do professor em sala de aula	80
4.5 A influência da sala de aula sobre as produções artísticas dos professores	85
4.6 O valor do fazer artístico para os professores-artistas	95
4.7 Razões para o distanciamento do fazer artístico	100
5 APRIMORAMENTO DOS TRAÇOS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES-ARTISTAS	114

5.1 As contribuições do fazer artístico em sala de aula: A influência do artista sobre a atividade docente	116
5.2 O diferencial nas aulas dos professores-artistas.....	118
5.3 A estrutura oferecida pelas escolas para o ensino de Arte.....	125
5.4 Os professores-artistas e sua relação com a Abordagem Triangular em sala de aula.....	130
5.5 A polivalência no ensino de Arte	133
6 ARTE-FINAL.....	138
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE.....	148

INTRODUÇÃO

O professor¹ e o artista são vistos como profissões distintas na área da arte², mas que se aproximam a partir de trabalhos semelhantes no sentido de questionar, instigar, provocar e levar a reflexão a partir de uma obra. Deste modo, esses personagens, que muitas vezes parecem trilhar por caminhos paralelos, acabam exercendo diálogos em sala de aula a partir do fazer artístico. Uma atividade que, para alguns educadores, torna-se significativa devido às relações de afinidade que se estabelece com determinados procedimentos técnicos das Artes Visuais. O professor de Arte que, no exercício de suas práticas pedagógicas, tem por opção o desenvolvimento de produções e experimentos artísticos é o retrato do mais simplório de uma integração de conhecimentos para a construção do professor-artista. Um profissional híbrido que transita por duas áreas de atuação na arte, vendo-as como complementares. Logo, os processos de pesquisa, experimentação e produção, comuns a atividade artística, seriam benéficos à docência, à medida que proporcionariam maior relação com a arte e seus processos criativos, não apenas teóricos, mas voltados também à prática. Por outro lado, os saberes adquiridos com a prática pedagógica em Arte dariam, além dos benefícios semelhantes, que enriqueceriam o lado artístico, também maior aprofundamento de questões pertinentes a diferentes formas de expressão artística e o modo que dialogam com a sociedade.

¹ Utiliza-se aqui o termo genérico “professor”, que inclui também todas as professoras desta pesquisa. O uso dessa grafia – e não professora(a)- foi uma opção tomada levando em conta a fluência da leitura e de maneira alguma tem a pretensão de discriminação de gênero. A mesma observação se aplica a outros termos aqui apresentados.

² Utiliza-se durante toda esta dissertação os termos *Arte* (com inicial maiúscula) para designar a disciplina escolar (componente curricular) e *arte* (com inicial minúscula) para se referir ao conjunto de trabalhos, ideias e processos de produção artística no âmbito social (área do conhecimento). Além disso, optou-se ao logo deste texto pela grafia *Arte* no singular ao fazer referência a uma disciplina na educação básica por compreendê-la como um termo que abrange outras linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) que demandam profissionais capacitados. E por perceber que sua utilização no plural, em instituições de ensino, corrobora para a indefinição dessas linguagens específicas e obrigatórias na educação básica, que contribuem à polivalência em sala de aula.

É importante ressaltar que, para que a relação dual entre o professor e o artista se estabeleça na área educacional da Arte, faz-se necessário considerar a realidade do profissional que trabalha/mantém ambas carreiras em equilíbrio, principalmente o professor de Arte atuante na educação básica, na qual as condições para o ensino oferecidas à disciplina se apresentam muitas vezes de maneira limitada para as ações pedagógicas e os processos criativos ligados à produção artística, que impedem o diálogo e a aproximação desses conhecimentos em sala de aula. Além disso, o professor torna-se responsável por muitas turmas, vislumbrando maiores retornos financeiros com a docência. Deste modo, o tempo dedicado à arte acaba sendo direcionado totalmente para ações relacionadas à docência, sobrecarregando o professor e provocando um desequilíbrio entre as carreiras. E, dentro desta perspectiva do professor-artista e suas dificuldades para integrar a docência com a produção artística, buscou-se aproximar este estudo de uma realidade ainda pouco explorada, mas não menos importante. Ainda que esta temática tenha sido abordada por diversos autores, a pesquisa retrata um contexto de profissionais atuantes na educação básica de escolas de Belém e Ananindeua, na tentativa de encontrar soluções para o distanciamento dos processos de produção artística pelo professor de Arte. Logo, a pesquisa propôs-se responder a seguinte questão: De que maneira o professor-artista desenvolve seu fazer artístico aliado com as práticas pedagógicas em escolas da educação básica?

A resposta para este questionamento da pesquisa partiu da hipótese que o professor de Arte, para realizar suas práticas de criação na arte, aliadas com as demandas da docência, precisaria primeiramente compreender seu fazer artístico como uma atividade integrada a sua carreira, vendo-a como importante para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, apesar das obrigações docentes dificultarem seu exercício, a necessidade da produção e o exercício do fazer artístico

continuariam existindo³. Para isso, o professor precisaria saber aproximar estas profissões para que pudessem se complementar e alimentar constantemente com trocas de conhecimentos, poéticas, conceitos e experimentações. Todavia, o tempo, compreendido como um dos principais obstáculos, necessitaria ser devidamente administrado para que não se voltasse completamente para as práticas pedagógicas, provocando um atrofiamento dos processos criativos no fazer artístico. Este tempo, porém, não dependeria estritamente da vontade e interesses do professor, mas do contexto educacional no qual estaria inserido. Logo, o modo como a instituição de ensino condicionaria o trabalho do professor de Arte traria consequências diretamente sobre suas produções artísticas. Então, se a escola proporcionasse o apoio e o tempo para que o professor desenvolvesse suas propostas pedagógicas sem sobrecarregá-lo, haveria melhores condições para se dedicar às práticas de criação e investigações artísticas. Este apoio da escola viria principalmente em horários mais flexíveis e espaços mais adequados para o ensino de Arte.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender o modo como acontece a relação entre as práticas pedagógicas e artísticas, desenvolvidas por professores-artistas, nos espaços da educação básica localizados nos municípios de Belém e Ananindeua. Além de objetivos específicos que visavam apresentar os principais conceitos e características do professor-artista e seus modos de atuação no ensino de Arte; analisar as contribuições do exercício do fazer artístico para as práticas pedagógicas dos professores-artistas; pesquisar como os professores-artistas mantinham uma produção artística aliada com a docência em escolas da educação básica de Belém e Ananindeua e buscar a existência de algum diferencial nas ações pedagógicas dos professores-artistas em sala de aula.

Esta pesquisa traz importantes contribuições para área da Arte, à medida que ressalta a rotina de professores-artistas e seus modos de atuação na educação básica

³ Vale ressaltar que a docência não pode ser interpretada como um empecilho para o exercício dos processos artísticos do professor-artista, pois para este profissional, a atividade docente é um fator decisivo para a harmonia entre as carreiras na Arte.

de escolas públicas e/ou particulares de Belém e Ananindeua, um cenário educacional onde a temática ainda é pouco discutida. Deste modo, a pesquisa busca evidenciar a realidade de professores de Arte e suas relações com os processos artísticos que realizam aliados com as ações pedagógicas em Arte, salientando as dificuldades inerentes aos seus locais de atuação.

As falas dos professores-artistas e o acompanhamento de seus trabalhos em sala de aula, permitiram uma melhor compreensão do ensino de Arte nos espaços educacionais e o alcance de suas produções artísticas. Além de compreender como cada profissional desenvolve seus modos/estratégias para o equilíbrio de suas atividades em sala de aula com a produção artística exercida dentro e fora do sistema educacional.

Os resultados alcançados nesta pesquisa dão a oportunidade de análise e discussão de como o professor-artista exerce esta atividade dual, fazendo de seus modos de atuação uma referência àqueles profissionais da educação em Arte, atuantes na educação básica ou ainda em formação, que são atraídos por ambas as carreiras. E, embora a pesquisa aborde um número reduzido de participantes, ainda assim apresenta possibilidades de conciliar a prática docente com os processos de criação na Arte.

Este estudo se desenvolveu principalmente por intermédio de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de procedimentos como a entrevista e o estudo de campo, tendo a participação de seis professores de Arte da educação básica.

Os discentes participantes da pesquisa foram selecionados a partir de características que tinham em comum, como a graduação em licenciatura em Artes Visuais ou Educação Artística (com habilitação em Desenho ou Artes Plásticas), estar trabalhando na educação básica, independentemente dos níveis de experiências com ensino de Arte e desenvolver trabalhos e/ou experimentações artísticas, não importando as técnicas utilizadas como expressão estética, tampouco finalidade com o sistema da arte. Os professores, sob indicação, foram previamente investigados por meio do Currículo Lattes, antes de contactá-los, o que permitiria saber mais a respeito da formação desses profissionais, seus históricos de atuação docente e artística.

A pesquisa foi dividida em duas etapas de coleta de dados. Na primeira, realizou-se entrevistas semiestruturadas com professores que tiveram suas falas gravadas e transcritas para análise e interpretação dos conteúdos. Na segunda etapa realizou-se o acompanhamento dos professores em seus locais de atuação docente, observando-se suas realidades para comparação com os dados das entrevistas em busca de particularidades relacionadas às experiências artísticas que desenvolvem.

A pesquisa traz como aporte teórico-conceitual, em suas reflexões sobre a relação entre a docência e o fazer artístico, autores como Célia Almeida (2009) que discute o modo equivocado que é visto a produção e o ensino de Arte, além de comparar a realidade de artistas que atuam como professores, entendidos como artistas-professores, do fazer artístico em instituições de ensino superior; Marcelo Forte (2013) que propõe a construção de uma “docência artística” a partir dos atravessamentos que acontecem no processo de formação do estudante de licenciatura em Artes Visuais e suas vivências que o constroem dentro e fora dos espaços de formação; Felipe Caldas (2010) que defende a importância da produção artística e o domínio de conhecimentos da arte para o professor de Artes Visuais, sugerindo a necessidade de ser professor-pesquisador-artista, mesmo com as dificuldades a ele inerente. Além de outros autores que trouxeram contribuições valiosas na constituição desta pesquisa.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, que fazem referência aos processos criativos da construção de uma obra⁴, que abordam etapas do desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado **ESBOÇO: CONSTRUINDO OS PRIMEIROS TRAÇOS**, apresenta o desenvolvimento histórico do fazer artístico e sua relação com a educação no Brasil desde o período colonial no século XVI até o período pós-moderno⁵ no século XX. Salientando-se as principais

⁴ Mais especificamente na caricatura, haja vista é um gênero discursivo da arte com a qual tenho maior afinidade e desenvolvo trabalhos e experimentações.

⁵ O pós-modernismo é um processo cultural da contemporaneidade que se iniciou após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e do movimento modernista, marcado por grandes transformações nas áreas da arte, filosofia, sociologia e ciência. Seu conceito se expandiu a partir da

tendências educacionais que fazem parte dessa historicidade do ensino da Arte. Além de mostrar a relação histórica com a sistematização da Abordagem Triangular em defesa de melhorias na Arte.

No segundo capítulo, denominado **REFERÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA OBRA: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**, são apresentadas algumas reflexões e teorias de autores tomados como referências para esta pesquisa, abordando concepções em torno da figura do professor, do artista e do professor-artista, além do que se configura o fazer artístico desenvolvido por esses profissionais e as contribuições oferecidas para o ensino da Arte na educação básica, identificando-se pontos positivos e negativos no exercício desta atividade aliada com as práticas pedagógicas, fazendo um panorama com as dificuldades enfrentadas por profissionais no contexto educacional de Belém e Ananindeua.

No terceiro capítulo, **CAMINHOS DA PESQUISA: MÉTODOS UTILIZADOS**, é feita uma descrição dos processos, métodos e técnicas que fizeram parte da coleta de dados da pesquisa, apresentando-se os participantes e seus perfis como professores e artistas. Além de realizar uma descrição de como se deu as análises e interpretações dos dados que serão discutidos nos capítulos posteriores.

No quarto capítulo, **REALÇANDO AS CARACTERÍSTICAS DA OBRA: IDENTIFICANDO OS PERFIS DOCENTES**, é feita uma análise dos resultados obtidos da primeira etapa da pesquisa que corresponde às entrevistas com os professores-artistas que responderam as questões relacionadas às suas atuações docentes e artísticas. Esta etapa consiste em uma reflexão a respeito das principais questões da pesquisa, na fala dos professores que vivenciam a realidade docente em escolas públicas ou particulares e buscam estratégias para combinar com suas produções artísticas. A princípio é feita uma apresentação dos profissionais e seu perfil de atuação como artista e posteriormente os seus modos de atuação em sala de aula e as relações estabelecidas entre as profissões.

década de 1960 pelos mais diversos setores da sociedade, acompanhando os avanços da tecnologia e os meios de comunicação que marcaram a era da globalização e expansão do capitalismo.

O quinto capítulo, **APRIMORAMENTO DOS TRAÇOS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES-ARTISTAS**, aborda a segunda etapa da pesquisa que corresponde ao acompanhamento dos professores de Arte em seus locais de trabalho na educação básica, buscando-se compreender a realidade desses profissionais na prática, construindo uma perspectiva para além das falas e posicionamentos durante as entrevistas.

1 ESBOÇO: CONSTRUINDO OS PRIMEIROS TRAÇOS

O esboço, para o artista, constitui-se das primeiras ideias de construção de uma obra. É o começo de tudo. De onde se parte para caminhos que se destacam ao longo do processo. O esboço é um modo de exteriorizar ideias que se encontram desorganizadas na mente para definir os objetivos. Na escrita ele assume a mesma função, sendo visto como as primeiras linhas de composição do texto que apresentam uma ideia que se forma a cada ponto. Assim, este primeiro capítulo busca evidenciar o contexto histórico a respeito do fazer artístico na arte e sua relação com a educação em Arte no Brasil, tornando-se parte do processo educacional, buscando-se identificar suas contribuições e destacando-se as razões de se manter em contato com esta atividade no exercício da docência.

1.1 Devires do fazer artístico em sua relação com o ensino

Historicamente o fazer artístico no Brasil apresenta diferentes vertentes no contato com o ensino e a aprendizagem. Pode-se considerar seu início a partir do século XVI, desde o processo de colonização portuguesa que trouxe consigo influências culturais que se estabeleceram no país ao longo de gerações.

A educação no Brasil colonial estivera, a princípio, sob a responsabilidade de grupos religiosos, dos quais se destacaram a Companhia de Jesus ou simplesmente jesuítas, como ficaram conhecidos, que vieram para cá em 1549 no intuito de “salvar” os habitantes dessas terras por meio da evangelização, catequese e difusão do cristianismo.

A educação dos jesuítas dava maior destaque para a literatura em detrimento as belas artes, haja vista era um ótimo mecanismo de sedução dos sentidos. Além da necessidade de letramento dos indígenas que era fundamental para o aprendizado do cristianismo (IAVELBERG, 2003; SUBTIL, 2011). Neste contexto, o fazer artístico estivera atuando como ferramenta de ensino, a serviço da igreja católica e seus

preceitos por meio da música, do canto coral e teatro, mas também através das linguagens visuais, como o desenho, a pintura e a escultura.

Uma característica marcante da arte nesse período foi o Barroco. O estilo fora introduzido no Brasil pelos jesuítas como instrumento de evangelização e acabou adquirindo características próprias que refletiam os constantes conflitos da época, relacionados aos processos de escravização e perseguição de negros e índios. Assim, devido ao forte laço entre arte e religião neste período, o legado barroco encontra-se principalmente nas artes sacras, em pinturas, esculturas e estatuárias presentes em igrejas e conventos (GUTIERREZ, 2015).

Os colégios jesuítas, assim como na Europa, foram criados principalmente para a educação dos filhos de famílias mais nobres, como senhores de engenho, que habitavam o Brasil Colônia. Aqueles que não pertenciam aos grupos de elite, como os nativos, tinham sua educação, sobretudo, através das reduções ou missões (aldeamentos jesuítas), nas quais eram realizadas a catequese. Os locais de ensino tinham como finalidade também o desenvolvimento de habilidades técnicas/artesanais que pudessem ser utilizadas como mão de obra em diversas áreas do trabalho. Deste modo, os espaços educacionais da época funcionavam como escolas técnicas que ensinavam diversos ofícios, tais como pintura, carpintaria, tecelagem, música etc. (FERRAZ; FUSARI, 2009).

O fazer artístico durante este período estivera limitado a atividades manufatureiras. Além disso, o contato com os processos de ensino da arte mostrava-se distante da grande maioria da população que basicamente se dividia entre colonizadores e colonizados, fazendo-se uso principalmente em trabalhos manuais ligados à artesanaria direcionada à mão de obra para os mais carentes e o domínio de habilidades como passatempo para aqueles oriundos de famílias mais abastadas.

A divergência de interesses entre jesuítas e colonos culminou como consequência na expulsão dos jesuítas, em 1759, da colônia portuguesa. E com a chegada da Corte Real ao Brasil (1808-1821) o ensino tornou-se responsabilidade do Estado, no qual houve uma estruturação do sistema educacional (ensinos primário, secundário e superior) e criação dos cursos profissionalizantes. Este período de

mudanças econômicas e sociais vem acompanhado da necessidade de transformações culturais. Deste modo, chega ao Brasil em 1816 a Missão Artística Francesa, a convite de D. João VI, com o objetivo de mudar os padrões estéticos do país, criando-se assim a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, que posteriormente se tornaria a Escola de Belas Artes, permitindo-se o ensino de Arte no Brasil, porém, ainda fortemente ligado aos padrões de ensino das academias de arte europeias, que estavam baseados em uma estética neoclássica (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Inspirado no desenvolvimento da América do Norte, o desenho era visto no Brasil como um instrumento fundamental para o progresso industrial, fazendo-se necessária a qualificação técnica e artesanal da população para alcançar esses objetivos. De acordo com Ferraz e Fusari, tanto no Brasil quanto na Europa, “o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial.” (2009, p. 44). Logo, seu aprendizado também era útil nos ensinos primários e secundários devido ao desenvolvimento de habilidades técnicas que poderiam ser bem aplicadas ao processo de urbanização e a indústria em expansão. Percebe-se, assim, que o fazer artístico e sua relação com o ensino que, a princípio estava ligado à igreja e o processo de evangelização, voltou-se para uma relação com o ensino da Arte direcionado à qualificação profissional.

O início do século XX no Brasil tem o ensino da Arte marcado pelas influências das tendências pedagógicas que vêm acompanhando as grandes mudanças ocorridas no país e o cenário educacional da época. Naturalmente, como veremos a seguir, o fazer artístico esteve presente, direta ou indiretamente, nessas mudanças da Arte e suas metodologias de ensino.

Embora o Estado tenha divulgado uma proposta educacional democrática, que abrangesse tanto as famílias da elite quanto os menos favorecidos, na prática o ensino mostrou-se contraditório devido à falta de escolas suficientes para as aulas, sendo muitas vezes ministradas em locais privados como as casas dos professores que, naturalmente, privilegiavam a educação da elite.

O ensino de Arte nas primeiras décadas do século XX ficou marcado por uma visão tradicionalista que, apesar das transformações em seu atual sistema educacional, ainda carregava vestígios de uma educação jesuítica que prevaleceu no Brasil por dois séculos. Então, percebe-se que pouca coisa havia de fato mudado no ensino de Arte.

Na concepção tradicionalista de ensino a eficiência dos resultados apresentava-se como mais importante em sala de aula. Por isso, dava-se maior atenção ao aprimoramento de habilidades técnicas voltadas principalmente para a cópia.

A relação com o fazer artístico nesse período estava centrada no ensino do desenho que se dividia em diferentes modalidades, como o desenho geométrico, o desenho naturalista e o desenho pedagógico. Além de Música e trabalhos manuais. De acordo com Zagonel, essas disciplinas se apresentavam de maneira independente e “sem articulação entre si e com objetivos nem sempre artísticos, como no caso do ensino do Desenho, cuja característica era muito mais voltada ao aprendizado do desenho técnico do que da expressão artística.” (2008, p. 48). Logo, nota-se que a prática do desenho no ensino de Arte esteve atrelada durante muito tempo ao domínio técnico, com objetivos restritos a geração de profissionais para atuarem no mercado de trabalho. E devido às influências neoclassicistas sobre o ensino da Arte no Brasil, a necessidade do aperfeiçoamento dos traços, contornos etc. apresentava-se como fundamental ao aprendizado da Arte.

Uma das características a se destacar na modalidade de ensino tradicionalista foi a relação distante entre professor e aluno, na qual a figura docente exercia total autoridade sobre o conhecimento. Para Wroblevski, com o objetivo de uma formação intelectual, o professor se apresentava como a figura principal do processo de ensino, não podendo ser questionado seus métodos educacionais, colocados como “verdades absolutas” (2009, p. 11014). Neste sentido, a educação era vista como uma via de mão única, na qual o professor era o principal transmissor dos conhecimentos. E os alunos tornavam-se “seres passivos e submissos ao regime escolar” (ibid., p. 11014);

meros reprodutores de conhecimentos que assimilavam ou decoravam, sem ser realizada nenhuma relação com suas próprias realidades.

Contrapondo-se ao modelo de ensino e a pedagogia tradicionalista, surge no Brasil, a partir da década de 1930, um dos movimentos de grande importância para a educação, que propunha uma pedagogia *inovadora* para o ensino de Arte no país. E que ganhou força em 1932 com o Manifesto da Escola Nova e o apoio de educadores e artistas que defendiam uma real democratização da educação, com escolas públicas para todos, independente da classe social.

A Pedagogia Nova baseava-se nas ideias de grandes teóricos da educação, como Herbert Read, John Dewey e principalmente Victor Lowenfeld, que defendiam a subjetividade do aluno, valorizando a livre expressão como processo de ensino.

Enquanto na Pedagogia Tradicional o ensino estava centrado na figura docente, a Pedagogia Nova voltava-se para os interesses do aluno e seu desenvolvimento a partir da experimentação fundamentada em estudos da Psicologia e Biologia. De acordo com Zagonel, “As ideias da Escola Nova concebem o aluno como um ser que precisa participar do processo para um aprendizado mais efetivo.” (2008, p. 50). Deste modo, o aluno assume um papel significativo no ensino da Arte, respeitando-se mais a sua maneira de aprender. Passa a ser visto como o principal agente do processo criativo, necessitando apenas de condições favoráveis para o seu desenvolvimento de modo mais natural. Assim, o fazer artístico desta proposta de ensino dava ênfase às atividades práticas como a livre expressão e aos processos de experimentação, considerados importantes para o aprendizado da Arte. Nesta perspectiva, percebe-se que a pedagogia escolanovista proporcionava maior liberdade criativa ao fazer artístico do aluno. No entanto, em contrapartida, havia uma diminuição significativa do papel do professor no ensino da Arte.

Porém, a liberdade criativa das atividades acabou restringindo-se a um fazer por fazer, sem reflexão dos processos e objetivos a serem alcançados com suas práticas, tornando-as vazias e com poucas contribuições para o aprendizado do aluno. Tais consequências se devem a diferentes interpretações dadas à Pedagogia Nova,

e suas adaptações diante das condições de cada região no país. Ainda de acordo com Zagonel:

[...] a criatividade é a tal ponto disseminada e, na maioria das vezes mal compreendida que chega à banalização, levando ao enfraquecimento de sua própria importância. Mas talvez a valorização exacerbada dada à livre expressão e à espontaneidade da criança no ensino de Arte se deva ao fato de que o país estava saindo do regime de ditadura, que justamente impedia ou, melhor dizendo, proibia a livre expressão do cidadão. (ZAGONEL, 2008, p. 52).

Assim, conforme citado pela autora, as ideias escolanovistas tornaram o ensino de Arte um espaço no qual tudo era permitido, como compensação aos anos de cerceamento oriundos da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) no país.

A partir da década de 1960 inicia-se no Brasil a tendência tecnicista que buscava aliar as mudanças na indústria e tecnologia com a qualificação de estudantes para o mercado de trabalho.

A Pedagogia Tecnicista dava ênfase a uma estruturação de ensino que determinava exatamente o que deveria ou não ser proposto e alcançado dentro de um curso, definindo-se estritamente seus objetivos, conteúdos, estratégias e métodos avaliativos.

O Tecnicismo caracterizava-se pelo uso ou recomendação de recursos tecnológicos, como ferramenta de ensino, que propunham uma modernização no sistema educacional.

Embora a Pedagogia Tecnicista apresentasse características que, a princípio, sugerissem melhorias para o ensino de Arte, ela trouxe consigo alguns pontos negativos. Os planejamentos das aulas tornaram-se propostas mecânicas de ensino e superficiais ao professor, nos quais eram mais importantes seguir modelos técnicos de educação, sem considerar a realidade do aluno com os conteúdos propostos. Segundo Wroblevski (2009), o ensino de Arte das escolas tecnicistas não apresentava fundamentação teórica e suas ações práticas estavam fragmentadas em atividades mecânicas marcadas pela utilização de desenhos mimeografados que

valorizavam principalmente uma produção estética sem considerar a criatividade do aluno.

A Pedagogia Tecnicista ficou marcada ironicamente por suas mudanças significativas no ensino da Arte, em um contexto ditatorial, através da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 1971, na qual determinou-se que Arte deveria fazer parte do currículo educacional nos 1º e 2º grau com o nome de Educação Artística, definindo-se para o seu ensino linguagens específicas: Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança.

Entretanto, com a decisão de linguagens específicas, surgiu a necessidade de profissionais qualificados para exercer tais funções, gerando-se um grande problema devido à falta de professores com a formação adequada. Deste modo, foram criadas emergencialmente pelo governo, com o objetivo de sanar esta ausência, os cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística com apenas dois anos de duração e com uma formação polivalente para que, assim, pudessem suprir a necessidade de professores nas escolas.

A ausência de bases teóricas fundamentadas para o ensino levou muitos professores a buscarem referências em materiais didáticos de qualidade questionável que levariam a um ensino de Arte fragilizado.

O fracasso da experiência da Lei nº 5.692/71, que propunha o ensino integrado das artes feito por um suposto professor polivalente, levou os educadores a repensar esse ensino. Os cursos superiores começaram a desmembrar seus currículos, tratando diferenciadamente a formação da licenciatura em cada uma das artes. Primeiro apareceram as habilidades específicas (Arte, Desenho, Música etc.) dentro do curso de Educação Artística, mas logo depois veio a separação efetiva, criando-se cursos autônomos de Música, de Artes Visuais, de Teatro e de Dança. (ZAGONEL, 2008, p. 54).

Na fala da autora percebe-se que, apesar das ações equivocadas propostas pelo tecnicismo, tais medidas serviram como experiência para novas mudanças e melhorias que viriam posteriormente para o ensino de Arte.

A partir de 1960, sob forte influência de Paulo Freire, que propunha uma educação mais crítica e conscientizadora da sociedade, começaram a ser construídas

no Brasil propostas educacionais realista-progressistas (Pedagogias Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica), trazendo para o ensino a ideia de que o homem se constituía um sujeito que fazia parte de uma construção histórica, não sendo apenas um mero espectador, mas um protagonista de sua própria realidade (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Assim, a educação era vista como uma ferramenta fundamental para a libertação das influências estabelecidas socialmente a partir do momento que se conscientiza o sujeito de sua realidade e se propõe mecanismos para mudá-la.

As tendências progressistas reforçavam também a importância do papel da escola nos processos de mudanças da sociedade e conscientização cultural a respeito das realidades discentes, tornando-os críticos e participativos na sociedade.

A partir da década de 1980 começa a se configurar com mais veemência no país a união de arte-educadores através das associações que buscavam propor melhorias para o ensino da Arte, discutindo-se seus conceitos e definindo novas propostas a todas as linguagens da Arte.

Como resultado das lutas dos educadores por uma educação mais democrática tem-se a inclusão da Arte no currículo educacional como disciplina obrigatória, por meio da LDB (Lei nº 9.394) de 1996. Logo, o termo Educação Artística passa a se chamar apenas Arte e são estabelecidas as quatro linguagens específicas de sua formação: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. São propostas também novas abordagens para o seu ensino, como História da Arte, vista como conhecimento importante para o seu aprendizado, que durante muito tempo esteve atrelado ao Desenho. Além da implementação da Abordagem Triangular⁶ que vinha sendo amplamente difundida no Brasil em 1990 a partir de estudos de Ana Mae Barbosa. Sendo adotadas posteriormente suas ideias nos Parâmetros Curriculares Nacionais

⁶ A Abordagem Triangular será abordada de modo mais detalhado a frente, devido sua forte relação com o fazer artístico no processo de ensino da Arte.

de Arte nos anos de 1997 e 1998, que viriam a se tornar referenciais de ensino importantes para o país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos como diretrizes pedagógicas e considerados um referencial importante para a educação escolar no país, por seu compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade para todos os estudantes. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

Como bem apontado pelas autoras acima, os PCN's tornaram-se materiais de grande importância para o ensino da Arte e a educação em geral, salientando-se a qualidade e a igualdade de um aprendizado para todos, independente da classe social.

Em um contexto mais atual do ensino da Arte, percebe-se sua aplicação em sala de aula atrelada a reprodução de modelos de ensino, ora tradicionalistas, ora escolanovista ou tecnicista, e muitas vezes tendo suas ações limitadas ao uso do caderno, o livro didático e a folhas de papel em branco para o desenho.

E, apesar da Arte ser um componente curricular obrigatório, desde 1996, na educação básica, sua Lei (nº 9.394), sua implementação em sala de aula sempre esteve sujeita as más interpretações quanto ao que é determinado no artigo 26, parágrafo 2, que diz que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”. Porém, não se estabeleceu a obrigatoriedade das quatro linguagens da Arte nas instituições de ensino, tampouco o de estar em “todos” os níveis da educação básica.

Deste modo, tornou-se comum no ambiente educacional o professor de Arte com a necessidade de atuação em linguagens artísticas para as quais não possui habilitação. Isso se deve também ao fato de os concursos públicos da área da Arte estarem alinhados a uma proposta de ensino polivalente, orientados pela Lei nº 5.692/71, com a necessidade do professor de Educação Artística, causando graves problemas, inclusive àqueles profissionais da educação que possuem uma formação específica de atuação (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018).

Assim, apesar dos avanços propostos pela LDB de 1996, com a obrigatoriedade do ensino de Arte, a falta de clareza e flexibilização da Lei, na qual torna obrigatório todas as linguagens da Arte, prejudica principalmente o aluno, ainda hoje, que não tem acesso a um ensino de Arte completo.

Em 2017, após inúmeras solicitações, foi finalmente modificada a redação da LDB de 1996. Assim, a nova Lei nº 13.415 estabelecia que “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, esclarecendo que “componente curricular” seria composto das quatro linguagens da Arte (op. cit.).

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento elaborado com o objetivo de regulamentar as aprendizagens fundamentais dos alunos da educação básica, com garantia de um ensino mais igualitário a todos os sistemas educacionais, fossem originários da rede pública ou particular.

Assim, tornava-se responsabilidade do professor a elaboração de propostas educacionais para o desenvolvimento de diferentes competências na formação do aluno. Nessa perspectiva de ensino, Arte apresenta-se como componente curricular composto de suas quatro linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) em articulação com as ações de ler, criar, produzir, construir, exteriorizar e refletir as formas artísticas.

E, apesar da BNCC surgir como uma proposta inovadora, semelhante aos PCN's, sua estruturação ainda é carregada de polêmicas como a ameaça a obrigatoriedade do ensino da Arte e contradições como a defesa de um ensino igualitário sem determinar sua necessidade, deixando aos critérios dos próprios sistemas educacionais cumprir algo que se estabeleceu apenas como recomendação de um documento nacional.

Assim, conclui-se que entre os séculos XVI e XX houve diversas mudanças no Brasil oriundas de relações econômicas, políticas, sociais, culturais e pedagógicas que certamente influenciaram a educação da Arte e o fazer artístico até os dias atuais. A relação do fazer artístico com o processo de ensino acompanha todo o trajeto educacional na Arte, sendo muitas vezes seus propósitos com suas práticas limitados

pelo contexto e os objetivos das propostas educacionais de cada período histórico. No entanto, torna-se importante destacar que o fazer artístico do professor, o qual se busca dar maior atenção ao longo desta pesquisa, foi pouco incentivado no ensino de Arte desde o princípio, sendo tratado geralmente em dois patamares extremos, nos quais havia o professor como detentor de todo o conhecimento ou aquele que tinha sua importância reduzida a mero espectador do processo educacional, tornando-se, assim, sua produção artística pouco aplicada nas propostas educacionais.

1.2 O fazer artístico e a Abordagem Triangular: Diálogos entre a teoria e a prática

A compreensão do fazer artístico como atividade significativa para o aprendizado da Arte tem forte relação com as ideias difundidas pela Abordagem Triangular. Esta teoria surgiu ao final do modernismo da arte e educação no Brasil⁷. Um período no qual se tinha o fazer artístico associado a uma educação centrada na livre expressão, sem objetivos concretos com o aprendizado da Arte. De acordo com Silva e Lampert, no período modernista salientava-se a livre expressão da arte sem nenhuma relação com a imagem ligada à história. “A imagem era negligenciada e as relações emocionais prevaleciam sobre os exercícios e experiências artísticas realizadas em prol da expressividade ‘pura’ do educando, em que se primava pela ‘originalidade’.” (2017, p. 89). Deste modo, havia uma certa restrição do aprendizado da Arte direcionado apenas para o fazer artístico.

Em defesa de um ensino mais democrático, crítico e reflexivo, e contrário às teorias modernistas para o ensino de Arte no Brasil, a professora e pesquisadora Ana

⁷ Enquanto o modernismo privilegiava a originalidade aos seus processos criativos, que de certo modo privava o estudante do contato com a obra de arte, o pós-modernismo tem a construção do objeto e sua compreensão estética como componentes importantes para o entendimento da arte. Assim, construindo-se uma relação entre o processo crítica, o fazer e o ver a obra de arte. A Abordagem Triangular teve sua sistematização a partir do contexto estético e cultural da pós-modernidade, adequando-se as condições e necessidades brasileira de uma leitura crítica do mundo. A pós-modernidade no ensino da Arte é caracterizada principalmente pelo uso da imagem em sala de aula para sua interpretação. Assim, as ações da leitura, da contextualização e o fazer artístico são aplicados através da introdução das obras de arte nos processos de ensino-aprendizagem na Arte.

Mae Barbosa sistematizou esta teoria que, a princípio foi denominada de Metodologia Triangular, em estudos realizados no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e o Festival de Campos do Jordão em 1983. De acordo com Pillar e Vieira, esta “nova concepção de ensino e de aprendizagem de arte foi denominada ‘Metodologia Triangular’ por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte.” (1992, p. 05).

Sua divulgação oficial ocorreu amplamente com o lançamento de seu livro, *A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*, no início da década de 1990. E embora tenha parecido como algo novo no cenário educacional da época, para Ana Mae Barbosa (2014) seu trabalho não era novidade, pois já havia bons professores que buscavam desenvolver suas aulas aplicando os conceitos por ela defendidos.

Posteriormente a implementação do nome Metodologia Triangular para a sistematização no ensino da Arte, houve muitos problemas relacionados ao uso semântico dessa teoria e que conseqüentemente ocasionaram problemas conceituais que levaram a autora a fazer devidas alterações. Assim, ao considerar que sua concepção de ensino não deveria ter o rigor de uma *metodologia* e por entender esta como algo particular de cada professor, que se constrói através das ações em sala de aula, optou-se por alterá-la para Proposta Triangular, no livro *Tópico Utópicos* (1998), pois esta definição pressupunha uma condição que poderia ser seguida. No entanto, ao perceber que *proposta* era uma palavra comumente utilizada em guias curriculares para professores, decidiu-se finalmente pelo uso de Abordagem Triangular. Assim, atualmente esta é a denominação mais benquista pela autora.

É importante perceber que a Abordagem Triangular não pode ser compreendida como um método padronizado de ensino da Arte, que limita o processo de aprendizado em apenas uma única maneira. De acordo com Barros, “a Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo, um guia, para o que se aprende.” (2016, p. 479). Portanto, sua abrangência de meios de aplicação se molda de acordo com as experiências e condicionantes de cada docente, estimulando ainda a criatividade no planejamento das aulas. Logo, a Abordagem Triangular pode ser vista como um conjunto de caminhos com diferentes direções,

mas que se integralizam no final do percurso para proporcionar um ensino e aprendizado da Arte mais significativo.

De acordo com Silva e Lampert, a metáfora do triângulo é uma abordagem dialógica que possibilita ao professor optar por qual das pontas poderá iniciar suas ações. Deste modo, “Sua potência está na relação entre a tríade que permite reordenação da prática docente. Assim, não deve ser tomada como um passo a passo. Isso seria perder suas significações em um vazio.” (2017, p. 91). Logo, entende-se a Abordagem Triangular como uma teoria flexível que pode facilmente ser adequada de acordo com os interesses e objetivos docentes para um ensino da Arte que melhor resultado pode proporcionar.

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER/ CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/ CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/ CONTEXTUALIZAR \VER/CONTEXTUALIZAR. (BARBOSA, 2014. p. XXXIII, grifo da autora).

A partir da fala da autora, consegue-se entender que o triângulo se tornou apenas uma referência à sistematização do processo e, quem sabe, uma homenagem a sua criadora, pois sua aplicabilidade tomou novas formas. E ainda segundo a autora, isso se deve a sua facilidade de apropriação dos conhecimentos, inclusive por profissionais de outras áreas, por não estar baseada em conhecimentos, mas em ações.

De acordo com Barbosa (2014), não se pode haver um fazer artístico sem reflexão de seu processo, assim como não se deve realizar uma leitura de uma obra de arte desconsiderando o seu fazer artístico. Por isso, cada ação se faz importante no processo de ensino da Arte. Porém, nem todas foram bem aceitas no início da Abordagem Triangular.

A utilização da imagem como ferramenta de ensino, a princípio, era negada ao ensino de Arte que estava estruturado nas visões modernistas da época. Segundo

Silva e Lampert (2017), a imagem da História da Arte e da cultura visual eram vistas como indesejadas nesse período, pois exerciam influências sobre o fazer artístico do aluno. Assim, ignoravam-se a importância do exercício de leitura crítica e conhecimentos alcançados por meio da análise e produção da imagem no ensino de Arte.

A História no ensino da Arte era vista na Abordagem Triangular como um conhecimento essencial para uma educação mais crítica e contextualizada da arte. Assim, enfatizava-se uma ação significativa para a compreensão da leitura da imagem e o fazer artístico, propondo que se partisse de realidades e contextos já compreendidos pelos alunos, porém sem se restringir unicamente aos seus cotidianos, mas mostrar-lhes as diferentes culturas e códigos que se apresentam em outros contextos e realidades. Para Silva e Lampert, a “contextualização não se refere somente à História da Arte, ao viver do artista e à construção dos seus processos criativos, mas demonstra a relação entre arte, vida e tempo.” (2017, p. 93). Logo, sua utilização por meio da História da Arte seria um modo de compreender outras vidas através da arte.

O fazer artístico estivera sempre presente no ensino da Arte. No entanto, sua prática durante muito tempo estivera separada da teoria, tornando-as cada vez mais distantes. Porém, com a concepção da Abordagem Triangular aconteceu a aproximação e o diálogo dessas ações, que passaram a ser complementares para o ensino da Arte. E a finalidade do fazer artístico ampliou-se para além da atividade prática como técnica ou expressão. Assim, o fazer artístico tornou-se o eixo no qual o discente teria a possibilidade de expressar-se criativamente, reflexivamente e poeticamente por meio da produção técnica/artística. E o professor teria a oportunidade de se mostrar sensível a este processo quando possuísse ativo seu lado artístico dentro ou fora da sala de aula.

Logo, torna-se perceptível que a prática do professor-artista permitiria uma contextualização de seu próprio fazer artístico, assim como os processos de expressão. Ainda de acordo com Silva e Lampert, as experiências propostas com o fazer artístico podem direcionar a diferentes resultados.

O fazer, tanto para o artista que experiencia como para o professor que propõe, quando é meramente técnico, livre de uma ideia ou poética, tornam-se algo pronto, mecânico, que não perpassa as singularidades, e tangenciando um estereótipo trazem a questão da incipiência. Do mesmo modo que uma ideia sem técnica não se desenvolve, pois carece dos modos de expressão. No entanto, quando o professor / artista em suas práticas pensa como um investigador científico, associando a prática criativa e pedagógica com a ação intelectual e relacionando o que foi feito com o que está por vir, pode perpassar e propiciar uma experiência singular / estética. (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 94).

Compreende-se a partir das falas das autoras acima que o fazer artístico, limitado à técnica, torna-se atividade mecânica e sem expressão poética. No entanto, seu conhecimento apresenta grande utilidade à exteriorização do pensamento criativo. Logo, o professor que também tem conhecimentos artísticos e relaciona o fazer artístico e a prática criativa com a docência terá a possibilidade de propiciar grandes resultados ao aprendizado na Arte. Silva e Lampert compreendem que “o ensino/aprendizagem contextualizado pode também partir do professor/artista que, ao exercitar seu pensamento plástico visual, conhece mais sobre si enquanto sujeito que cria.” (2017, p. 94). Assim, a contextualização no ensino de Arte permite ao professor conhecer e explorar mais suas qualidades enquanto artista.

Percebe-se que a Abordagem Triangular trouxe significativas contribuições ao fazer artístico ao relacioná-lo com as ações da leitura da imagem e contextualização, tornando esta atividade, não apenas um fazer por fazer, mas uma ferramenta para instigar questionamentos, críticas e reflexões na Arte.

Ao longo de anos, após a sistematização da Abordagem Triangular, houve inúmeras publicações em diversas obras literárias, nas quais suas ideias têm sido aprimoradas no decorrer do tempo com o apoio de muitos autores em artigos, monografias, dissertações e teses que apontam suas contribuições para elevar o ensino da Arte a uma categoria mais respeitável na educação. Porém, as reformulações em seu conteúdo também trouxeram consigo pontos negativos relacionados a interpretações equivocadas de suas ações, identificando-a como releitura ou a cópia como releitura. De acordo com Barbosa, este equívoco se dá ao

fato de que “professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens.” (2014, p. XXIX). Em virtude dessa repercussão, a autora decidiu, na sétima edição de seu livro *A imagem no ensino da Arte* (2009), alterar radicalmente a palavra releitura por *interpretação*, fosse ela visual, gráfica, estética, cultural etc.

Em 1997 aconteceu claramente uma “apropriação” dos componentes educacionais da Abordagem Triangular pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos como diretrizes pedagógicas, realizando-se singelas modificações para que pudessem parecer ideias originais para a melhoria do ensino da Arte no Brasil. E, apesar da inegável avaliação positiva dada a eles com relação à valorização de um ensino mais democrático e sistematizado, Ana Mae Barbosa acabou vendo isso, em parte, como um retrocesso, pois impediu que as ideias da Abordagem Triangular se expandissem pelas ações docentes que se voltaram às regras do Ministério da Educação por meio dos PCN's. (BARBOSA, 2014, p. XXXI).

Assim, em virtude dos fatos apresentados, conclui-se que a Abordagem Triangular trouxe inegáveis contribuições para o ensino da Arte ao integrar a História da Arte, a leitura da imagem com o fazer artístico. E sua sistematização iniciada no final da década de 1980 trouxe bons frutos ao proporcionar uma educação mais democrática, crítica e reflexiva e criativa na Arte, não apenas ao aluno, mas também ao professor como colaborador do processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo procurou-se discorrer a respeito do contexto histórico do fazer artístico no Brasil e suas mudanças ao longo do tempo, em diálogos com o ensino da Arte, passando por diferentes transformações sociais, políticas e educacionais que atribuíram diferentes valores para a Arte no país. No capítulo adiante serão abordados os principais conceitos e reflexões feitas por teóricos utilizados como referência na compreensão do professor-artista e seus modos de atuação na educação básica.

2 REFERÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA OBRA: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tudo ao nosso redor tem potencial para interferir em nossa maneira de pensar e agir. Deste modo, é preciso selecionar aquilo que irá exercer determinadas influências em nossas ações na vida. Logo, a arte construída pelo indivíduo deriva de ações e o contato com fenômenos que serviram de alguma forma como inspiração para sua concepção. E assim as obras de artes ou resultados de um fazer artístico são criados, a partir de referências que possibilitam diferentes perspectivas, releituras e inspirações. As referências servem como suporte aos processos e caminhos da obra, proporcionando maior segurança nos direcionamentos que as reflexões ou a imaginação pretendem alcançar. O referencial teórico construído atua de maneira semelhante na pesquisa, na medida em que busca situar e direcionar os processos reflexivos da escrita por meio de personagens e teorias que dialogam com novas maneiras de ver e compreender as ideias já construídas a partir de um novo contexto. Assim, neste capítulo serão apresentados os principais autores tomados como referência para a pesquisa e os conceitos e reflexões por eles utilizados para dar suporte às questões levantadas pela temática desta pesquisa.

2.1 Concepções em torno do professor-artista

O professor-artista pode ser compreendido como o profissional que atua em dois campos da arte: a produção e o ensino. E que tem seu fazer artístico atrelado às suas práticas pedagógicas, fazendo do ensino um campo de experiências e aproximações com os processos criativos relacionados ao artista. Sua definição, embora possa parecer simples considerando seus modos de atuação, torna-se complexa, semelhante ao buscar-se uma definição precisa para termos como artista, professor ou até mesmo a arte e suas diversas linguagens e processos, pois são concepções que se reconfiguram em novas ressignificações à medida que se avança no tempo, acompanhando o contexto em que são empregados.

Mesmo assim, há alguns conceitos e características a serem destacados por alguns autores, e que podem, de certa maneira, apresentar o professor-artista e suas variantes terminológicas com as mesmas finalidades e relações entre arte e o ensino. De acordo com Jesus (2016), a compreensão deste profissional é de grande importância para que se possa, assim, conhecer os motivos pelos quais alguém escolhe este caminho.

É interessante, aliás, perceber que o entendimento de professor-artista é algo que está indiretamente relacionado com a subjetividade do profissional que mantém diálogos com o fazer artístico e as práticas de ensino. Mas, conforme explicado acima, há um fato que se sobrepõe a sua compreensão e as concepções que o definem, que é a razão de ser ou tornar-se um professor-artista, que mais uma vez remete para a individualidade e o contexto de experiências ligados à arte e educação. Mesmo assim, não parece haver razão para que o professor-artista não possa ser compreendido como aquele que tem particularidades integradas tanto ao professor quanto ao artista. É sinal de que, há características híbridas que somente o profissional que se encontra em constantes trocas entre o ensino e a produção artística pode compreender, ainda que possa ser definido de outras maneiras na Arte.

Como bem assegura Forte (2016), pode-se dizer que o professor-artista desenvolve suas experiências com a arte no intuito de uma constituição de sua individualidade artística e o aprimoramento pedagógico. Neste sentido, percebe-se que o contato com o fazer artístico está em constante diálogo com as atividades relacionadas à docência. Contudo, o autor deixa evidente que as relações com os processos de experimentação e produção artística não necessitam estarem atreladas a nenhuma instituição de arte para se sustentarem como tal, pois estas relações com o fazer artístico primam mais por experiências que podem fazer parte da individualidade do sujeito.

Pode-se dizer que, mesmo a concepção de professor-artista não sendo algo preciso como se pressupõe uma definição, a relação com as experiências do fazer artístico, conforme mencionado pelo autor acima, apresenta-se como atividade importante à constituição dos modos de atuação docente. Neste contexto, fica claro

que os processos de criação artística não se desenvolvem distantes das atividades pedagógicas e seus objetivos educacionais. Segundo Forte, o professor-artista é visto como um “profissional que antes de escolher técnicas artísticas para elaborar seus planos de aula, pensa artisticamente em como afetar seus estudantes com o conteúdo a ser proposto [...]” (2016, p. 111). Deste modo, pode-se afirmar que as relações de diálogos e reciprocidades entre arte e ensino são um dos motivos pelo qual alguém opta por se tornar um professor-artista.

Thornton (2005 *apud* JESUS, 2016) buscou definir as principais características do professor-artista e suas ações relacionadas com a docência e a produção artística, das quais se destacou aqui algumas: o professor-artista como um sujeito que se encontra envolvido tanto com as práticas artísticas quanto o ensino; que têm seus objetivos e convicções pautados em sua atuação artística e no compromisso com a Arte; além de um envolvimento direto com o ensino-aprendizado, tendo suas ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia do discente na arte; sendo um profissional que se encontra constantemente nas relações de conflito entre o professor e o artista; e tem na atividade docente um apoio financeiro para o desenvolvimento de seu fazer artístico.

É importante ressaltar que a relação existente entre as práticas pedagógicas e os processos artísticos do professor-artista estão em igual nível de importância, mas em cima disso encontram-se as tensões entre as ações sociais do professor e as supostas liberdades criativas do artista. Mesmo assim, conforme explicado acima, os compromissos com o fazer artístico não interferem no igual comprometimento com a docência. E essa relação de interdependência entre as atividades se justifica principalmente pelo apoio financeiro que a docência pode proporcionar para a liberdade do processo criativo do artista.

Pode-se compreender que a essência do professor-artista está no modo de fazer com que suas experiências com a arte funcionem como meios/ferramentas que estimulem suas ações pedagógicas. O contexto de vida de cada profissional e suas vivências com os processos de criação, tanto na reflexão quanto na produção artística, tornam-se fatores que compõem a metodologia de ensino docente (LOYOLA, 2016).

Deste modo, conforme explicado acima, a prática docente e o fazer artístico tornam-se essenciais para o professor-artista que busca o equilíbrio entre essas atividades, semelhante a uma gangorra que, para funcionar necessita de duas forças opostas trabalhando em conjunto, de modo que uma impulsiona a elevação da outra.

A figura do professor-artista, aqui proposta, surge a fim de romper os preconceitos que tendem a distanciar arte e pedagogia, sendo que sua atuação vai além do equilíbrio entre estas áreas. O que o diferencia do famoso “professor de arte”, que trata justamente do educador que reúne em sua prática conhecimentos artísticos e pedagógicos, é que o professor-artista mantendo-se comprometido com a educação [...] atua também como artista na escola. (DEBORTOLI, 2011, p. 93).

A autora deixa claro que o papel do professor-artista está na desconstrução de determinados rótulos que acabam distanciando a arte da educação. Conforme citado acima, a atuação do professor-artista não se limita em um transitar em duas áreas, buscando-se o equilíbrio entre as ações artísticas e pedagógicas. Seu diferencial se encontra no compromisso com as atividades docentes, sem deixar que isso impeça este profissional de também ser artista em sala de aula.

É preciso ressaltar que a concepção de professor-artista aqui apresentada pelos autores não se trata de algo definitivo, haja vista esta definição está relacionada diretamente aos modos de atuação de cada profissional que se envolve nos cenários educacional e artístico, que muitas vezes servem como justificativa para a composição de uma carreira híbrida. Deste modo, fica claro que, para o professor-artista a relação entre as práticas pedagógicas e artísticas, que se desenvolvem em diálogos constantes, permitem que uma atividade estimule o desenvolvimento da outra, tornando-se fundamental o equilíbrio de suas ações.

2.2 Professor versus Artista

Embora o professor e o artista apresentem características próximas que potencializam suas relações na Arte, convencionou-se que estes são incompatíveis devido ao modo diferente que interagem com ela. Assim, professor e artista são

separados por determinadas características, preconceitos e estereótipos que persistem na área da arte. Nesta perspectiva, Jesus considera que “a união destas duas entidades pode parecer confusa e frustrante para quem deseja assumir a representação de ambos os papéis, já que entra num dilema baseado nas diferenças de objetivos e características entre ambas.” (2016, p. 38-39). Logo, o professor e o artista parecem estar em polos extremos, nos quais teoria e prática assumem diferentes funções, mesmo assim, ainda se atraem em seus devires na arte, seja na produção artística ou nas práticas educacionais.

O professor e o artista encontram-se muitas vezes separados por barreiras construídas socialmente, que colocam estas profissões em patamares divergentes. Almeida (2009) afirma que a incompatibilidade entre a docência e o fazer artístico faz parte do senso comum. Neste contexto, o artista é descrito como um personagem atemporal e com características muitas vezes atípicas de uma pessoa normal, seja por suas atitudes despretensiosas ou por suas produções artísticas. De acordo com Ferreira e Figueiredo (2014), o artista é responsável pela construção de muitos estereótipos, por ser colocado como alguém inconsequente, mas que também se faz importante para as mudanças sociais.

Em pleno século XXI a concepção de artista ainda não conseguiu cortar seu elo com conceitos antigos que associam sua produção a algo que supera as expectativas de humanos comuns, enquadrando-o como um gênio devido sua destreza em determinadas técnicas na arte. Talvez alguns professores acabem contribuindo com esta ideia ao alimentar o *status* de genialidade, associando o fazer artístico a artistas que têm suas obras como referência indiscutível na arte, mas distante da realidade discente (LOPONTE, 2005, 2013).

Enquanto isso, a concepção mais adequada em relação ao professor vê este profissional com a função de mediar o conhecimento em Arte, promovendo a autonomia do aluno para refletir as questões do mundo a partir dela (CANSI; REQUIÃO, 2014a). No entanto, o professor também está associado ao profissional limitado a um sistema educacional que determina seus modos de atuação na Arte, fazendo com que seu fazer artístico esteja direcionado para o desenvolvimento do

aluno. Segundo Jesus (2016), o professor encontra-se dentro de uma instituição de ensino estruturada, na qual é priorizado o progresso do aluno em detrimento de seus próprios objetivos na arte. Uma concepção que faz parecer como se este profissional estivesse transferindo a outro os desejos e sonhos que não foram alcançados como artista.

É importante ressaltar que, assim como se construiu no passado certa aversão ao ensino por parte do processo criativo do artista, a educação também exercia determinadas restrições ao longo da história relacionada ao artista e seu fazer artístico, colocando esta ocupação ao mais baixo patamar, por considerá-la inferior daquelas que faziam o uso do intelecto; vestígios da oposição entre teoria e prática que persistem até os dias atuais (BUTI, 2005).

Conforme explicado acima pelos autores, o professor e o artista encontram-se em posições diferentes na arte. Assim, é interessante notar que esta situação é algo alimentado por um consenso da sociedade que tem esta relação marcada por estereótipos que apenas contribuem no desequilíbrio entre a prática docente e o fazer artístico. E que, infelizmente, acabam ofuscando a importância de cada profissão à arte, tanto por suas características em comum quanto por suas diferenças. Além disso, é preciso considerar que não há um profissional melhor que o outro entre o professor e o artista para que se faça uma escolha se tornar boa ou ruim. Deste modo, não parece haver razão para que se generalize a profissão docente em Arte como um sacrifício ou abandono da carreira artística, mas antes de tudo, escolhas por caminhos que podem ser seguidos unilateralmente ou que se cruzam entre o fazer artístico e a atividade docente.

Almeida (2009) afirma não existir oposição entre o artista e o professor. E que o fato de desenvolver uma função não exclui a outra. Essa ideia de oposição vem da concepção equivocada de que estas carreiras estão delimitadas na arte, na qual apenas o fazer artístico tem relação com o processo criativo. A autora deixa claro que se trata de um estereótipo, comum ao mito do artista, no qual não há como experienciar as duas atividades, pois só se pode ser artista ou professor.

Pode-se dizer que não há um real impedimento para o desenvolvimento das carreiras do professor e do artista, caso exista o interesse em manter-se em contato tanto com as atividades pedagógicas quanto com as produções artísticas. Neste contexto, conforme mencionado pela autora, fica evidente que o preconceito que separa estas profissões trata-se de um constructo social embasado na concepção de um dom para arte que acaba limitando as potencialidades dos indivíduos. Não é exagero afirmar que a rivalidade instaurada entre o professor e o artista está intrínseca a preconceitos de ambas as partes das profissões que tendem a rotular a atuação docente e artística em caminhos paralelos na arte. De acordo com Jesus, a “teoria e prática são assumidas como duas entidades com estatutos diferentes, distintos e hierarquizados, concebidas como diferentes perspectivas da realidade [...]” (2016, p. 37). Deste modo, faz-se importante ressaltar que a dicotomia que se convencionou para ambos acaba gerando frustrações que, infelizmente, prejudicam aqueles que desejam exercer a docência tanto quanto o fazer artístico. Logo, embora possa haver empecilhos entre as profissões, estes não têm relação com a potencialidade ou monopólio de atuação na arte.

Conforme explicitado acima, é importante destacar-se que o *status* de artista não pode (nem deveria) estar preso a estereótipos que tendem a inferiorizar o papel do professor e o próprio ensino da Arte, importantes contribuintes pelo conhecimento do artista na sociedade. Neste caso, vê-se que a educação em Arte e naturalmente o professor de Arte são tão importantes para o artista quanto o artista para o ensino. Assim, faz-se necessário encarar/repensar os benefícios que se tem ao se tornar professor e artista para além dos mitos que tendem a desmerecer esta união como impossível.

[...] o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. E pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou atores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolvem ideias, sensações, habilidades e imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista,

seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (EISNER, 2008, p. 09).

Conforme citado acima, o autor fala de uma compreensão de artista muito além das habilidades manuais pelas quais convencionou-se a defini-lo; mas pela capacidade reflexiva e criativa a ele inerente. E como o ensino torna-se um forte elo entre o professor e o artista. O autor deixa claro o quão pode ser gratificante associar o trabalho do artista ao trabalho de outros profissionais, inclusive o professor.

Logo, o trabalho docente pode ser tão gratificante quanto o trabalho artístico. Mas, para além dos resultados associados ao artista e suas exímias habilidades, o professor pode também ser artista no exercício da docência.

2.3 Os pontos positivos do professor que desenvolve uma produção artística

O professor-artista é visto como um profissional híbrido que, atuando com as práticas pedagógicas também desenvolve processos de produção artística. O fazer artístico mantém o professor mais próximo da arte, seus processos criativos e suas práticas reflexivas, dando segurança para o desenvolvimento do fazer artístico em sala de aula. De acordo com Wendt (2010), apenas o professor que também é artista será capaz de desenvolver processos pedagógicos a partir das reflexões de suas vivências com o trabalho artístico. Além disso, as experiências oriundas da atividade docente proporcionam ao lado artista novas formas de pensar e refletir sobre a arte em seus processos de produção/experimentação artística.

O fazer artístico do professor-artista é alimentado também pelas vivências e aprendizados que acontecem com as práticas pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula. Como bem assegura Loyola (2016), pode-se dizer que os vestígios das experiências docentes se somam à produção artística particular do professor-artista. Neste contexto, fica claro que os diálogos entre arte e educação são constantes. Além do fato de que as trocas em sala de aula permitem aprendizados que poderão enriquecer seu lado artístico.

Conforme aclarado acima é interessante, aliás, perceber que a sala de aula e os processos pedagógicos influenciam diretamente na constituição do professor-artista, e que serão refletidos em seu modo de se expressar artisticamente. Mas há um fato que se sobrepõe a relação entre a docência e o fazer artístico, que é o modo particular em que cada experiência afeta o indivíduo, tanto em seu lado artístico quanto docente, pois toda experiência apresenta peculiaridades que podem ser interpretadas como positivas ou negativas na vida. Mesmo assim, não parece haver razão para que estas trocas não aconteçam em sala de aula, ou fora dela, pois é algo que nem sempre se tem o controle. É sinal de que há, enfim, uma reciprocidade entre o professor e o artista.

De acordo com Almeida (2009), a importância do fazer artístico se encontra no desenvolvimento de certa empatia em relação às dificuldades com os processos criativos. As experiências do fazer artístico permitem ao docente se aproximar mais de seus alunos, compreendendo suas limitações, proporcionando assim mais gestos de apoio do que cobranças em torno da produção em sala de aula.

Pode-se dizer que a prática docente apresenta grandes favorecimentos para o fazer artístico do professor-artista. Nesta perspectiva, fica claro que o professor que desenvolve uma produção artística também aprende com a atividade docente. De acordo com Wendt, a relação entre essas ocupações é compreendida como aspectos que “são fundamentais para o caminhar com o processo criativo e a reflexão para uma percepção de mundo a partir das discussões em sala e observação do caminho do exercício de criação.” (2010, p. 20).

É preciso, porém, ir mais além da compreensão do fazer artístico como uma atividade limitada aos processos de criação práticos. Nesse sentido, pode-se dizer que a produção artística e seus processos de pesquisa e reflexão na arte têm a capacidade de tornar o professor mais consciente de suas próprias potencialidades e o modo como expressá-las através da arte, seja por meio de suas obras ou suas práticas pedagógicas. Deste modo, conforme explanado acima, os processos artísticos apresentam-se como importantes atividades para o professor.

Compreendendo a *poiesis* como fazer, e entendendo que esse fazer implica numa ação responsável, que nos torna mais conscientes de nós mesmos e do mundo no qual vivemos e ao qual, sendo professores, pretendemos influenciar, parece coerente aceitarmos que tanto a produção artística quanto a produção intelectual oriunda desse fazer artístico, que carrega consigo um certo pensamento, podem fundamentar a abordagem do professor em sua prática pedagógica. Assim, o processo criativo do artista, aquele que promove uma determinada experiência que só do dito processo pode advir, se colocaria como base fundamental para a prática docente na escola. Tal prática docente teria como motor maior questões, percepções, possibilidades, enfrentamentos, advindos dos modos da *poiesis* do artista... (CANSI; REQUIÃO, 2014b, p. 449, grifo das autoras).

Na citação acima, as autoras esclarecem que o fazer artístico e os resultados desta prática podem fundamentar as ações pedagógicas. Por isso mesmo, as atividades relacionadas ao artista são vistas como fundamentais ao professor em sala de aula. Neste sentido, é importante salientar que a ação docente tem como principal fonte alimentadora os questionamentos, reflexões e inquietações provenientes do fazer artístico, em um ciclo contínuo entre o professor e o artista. É preciso, porém, pontuar que este modo de pensar a ação docente vale apenas para os profissionais que mantêm uma dupla atividade, ligada ao professor e ao artista. E que, naturalmente, existem aqueles discentes que não têm a necessidade deste estímulo nas práticas pedagógicas que desenvolvem; ou que as realizam de modo deficiente sem o apoio do fazer artístico.

Torna-se coerente pensar, a partir das informações apresentadas, que o desenvolvimento de uma atividade artística permite ao professor estar mais próximo da arte, além de proporcionar maior segurança diante das questões relacionadas ao fazer artístico em suas propostas de ensino. É preciso ressaltar também que a produção artística dá ao professor a capacidade de melhor compreender as dificuldades de seus alunos em sala de aula. E que o fazer artístico é alimentado com as experiências e questões que surgem na prática docente. Deste modo, é indiscutível o fato de que a docência e o fazer artístico são ações que dialogam entre si em um ciclo de trocas constante.

2.4 Os desafios para manter a harmonia entre a docência e o fazer artístico

Como bem afirmado em parágrafos anteriores, os processos criativos proporcionam contribuições para as práticas pedagógicas em seu modo de ver, refletir e produzir arte. No entanto, conciliar estas atividades nem sempre se torna algo fácil para o professor que desempenha multitarefas dentro da escola. Segundo Born e Loponte, “a dedicação à produção individual, que demanda tempo para reflexão e pesquisa, enfim, tempo para o processo de criação, nem sempre é possível conciliar com o tempo a ser dedicado à prática docente.” (2012, p. 13). Deste modo, pode-se compreender que, assim como existem motivos para o envolvimento do fazer artístico com a docência, também há razões pelas quais acontece o seu distanciamento, impossibilitando, assim, o diálogo entre o professor e o artista.

De acordo com Tinoco (2013), há professores que se dedicam tanto à docência que acabam não encontrando tempo para os processos de produção artística. Marinho (2015) reforça essa ideia ao afirmar que a falta de tempo para o fazer artístico está relacionada à dedicação em excesso para as atividades ligadas à docência que não se limitam a sala de aula.

Conforme exposto acima, alguns professores encontram-se envolvidos de tal maneira com as demandas da prática docente que optam por priorizá-la em detrimento do fazer artístico, relegando esta atividade a um segundo plano. Logo, o equilíbrio entre as práticas pedagógicas e os processos criativos relacionados à produção artística não acontece, tampouco as trocas oriundas dessa relação.

Como bem asseguram Born e Loponte (2012), a atividade docente e suas demandas com o planejamento de aulas, reuniões de pais e mestres, avaliações e demais obrigações atribuídas a esta carreira, tomam um tempo que supera o valor das horas-aulas dedicadas à docência. As autoras deixam claro, assim, que relacionar o fazer artístico com o lado docente torna-se uma tarefa bem mais difícil.

Pode-se dizer que o fazer artístico do professor é refreado pela prática docente quando ocorre um desequilíbrio no tempo de dedicação às atividades. Neste contexto, conforme mencionado pelas autoras acima, fica explícito que a prática pedagógica é

priorizada sobre o processo criativo na medida em que as obrigações do professor não se limitam apenas ao horário da sala de aula. O mais preocupante, contudo, é constatar que o fazer artístico torna-se a principal atividade prejudicada pelo fato de ser vista como complementar à docência. Não é exagero afirmar que um dos principais motivos para isso está na estabilidade financeira que a docência pode proporcionar. “Se por um lado o ensino [...] pode trazer um tipo de reconhecimento e segurança monetária, pode porém [...] afastá-lo quer da criação individual, quer do sucesso da prática de ensino artístico [...]” (MARINHO, 2015, p. 65).

A docência pode ser encarada como grande alimentadora do fazer artístico devido suas relações de proximidades com as questões da arte. Todavia, conforme declarado acima, as mesmas práticas pedagógicas também podem agir como cerceadoras do lado artístico do professor de Arte à medida que se torna a principal atividade deste profissional, exercendo total influência sobre outras práticas ligadas ao fazer artístico. Por esta razão, o tempo pode, direta ou indiretamente, ser direcionado mais para o ensino. Logo, faz-se importante considerar que, diante desse empecilho entre arte e educação, o professor necessita demonstrar um real interesse pelos processos criativos e a produção artística para que possa conciliá-los com a docência e extrair ganhos dessa união.

Com que tempo este professor também será artista? Como alguém que trabalha quarenta horas semanais teria tempo de ser artista e pesquisador? Bem, ele deve ser completamente apaixonado pelo que faz. E isto significa priorizar determinadas coisas em detrimento de outras. [...] somente esta paixão pela arte e por ensinar, não nos faz bons professores, mas ela é a base que sustenta a necessidade de entrega em nossa profissão. Porém, somente esta entrega apaixonada dificilmente será suficiente para sermos bons profissionais. (CALDAS, 2010, p. 08-09).

O autor deixa claro nesta citação que a paixão por aquilo que faz é importante para que se possa suportar os desafios da profissão. Isso vale tanto para a atividade docente quanto para a necessidade de uma produção artística. No entanto, assim como os fins econômicos não são suficientes para fazer alguém feliz em uma profissão, é muito provável que a paixão por aquilo que se dedica com satisfação

também não seja suficiente para manter a felicidade. E o próprio autor se contradiz ao reiterar que “uma vida plena” não se limita a paixão por determinadas atividades. Logo, o fazer artístico do professor e o interesse em mantê-lo poderá não ser suficiente diante das dificuldades presentes no sistema educacional e demais fatores que se apresentam na vida.

Fica evidente que, diante das razões apresentadas acima, a tarefa de conciliar as práticas docentes com os processos de produção artística é algo complexo de se fazer. Isso porque, apesar de existirem pontos positivos relacionados à prática do fazer artístico, também se encontram fatores na prática docente que contribuem para o seu distanciamento. Vê-se, pois, que a docência acaba sendo priorizada em detrimento ao fazer artístico. Logo, faz-se necessário ressaltar que os motivos podem ser diversos considerando o contexto e o perfil de atuação de cada profissional. No entanto, infelizmente, a necessidade de obter uma estabilidade financeira é um dos fatores a serem destacados, tendo em vista que não se pode abdicar da profissão responsável por proporcionar valores econômicos, muito além do exercício de uma atividade por mera satisfação. Portanto, a harmonia entre a docência e o fazer artístico torna-se de uma complexidade extrema ao envolver diversos fatores de escolha que muitas vezes se fazem necessários na arte, mas que cabe a cada profissional tomá-las de acordo com o que compreende como importante para sua constituição docente e artística.

Neste capítulo buscou-se abordar diferentes reflexões dos principais teóricos tomados como referências para esta pesquisa, analisando-se alguns conceitos a respeito do professor-artista e a compreensão de sua atuação no campo da educação em Arte e no cenário da arte. Além dos conflitos construídos em cima de estereótipos da atuação do professor e o artista. Mas, buscando-se encontrar benefícios da interação dessas carreiras, mesmo diante das dificuldades de conciliá-las.

No capítulo seguinte serão apresentados os procedimentos técnicos para a construção da pesquisa, abordando-se os tipos de pesquisas, os participantes e os processos de análise e interpretação das informações coletadas.

3 CAMINHOS DA PESQUISA: MÉTODOS UTILIZADOS

Neste capítulo serão informados os principais métodos e procedimentos utilizados para a realização da coleta de dados da pesquisa, seus participantes, o contexto em que aconteceram e como foi desenvolvida a análise e interpretação das informações adquiridas.

Com a finalidade de obter maior compreensão a respeito dos profissionais denominados professores-artistas, realizou-se uma pesquisa exploratória para aprofundar os conhecimentos a seu respeito, dentro e fora da sala de aula. De acordo com Gil (2002, p. 41), o objetivo deste tipo de pesquisa é “proporcionar maior familiaridade com o problema” para que o pesquisador possa vislumbrá-lo com maior clareza. E assim adquirir diferentes perspectivas do objeto de estudo.

Ainda de acordo com o autor citado acima, as pesquisas descritivas têm como principal objetivo o detalhamento das características dos objetos de estudos ou a busca de relações entre suas variáveis. Por isso, decidiu-se realizar também uma pesquisa de caráter descritivo para relacionar os modos de atuação dos professores-artistas, tanto no fazer artístico quanto nas atividades docentes, no contexto da educação básica.

Na coleta de dados, utilizou-se uma abordagem qualitativa por entender que este tipo de pesquisa busca algo mais particular do indivíduo, que permitiria compreender as razões pelas quais determinados professores buscavam o equilíbrio entre atividades que assumiam dimensões significativas em suas vidas. Segundo Prodanov e Freitas (2013), existe uma ligação inseparável entre o mundo real e a subjetividade do indivíduo que não pode ser descrita em dados numéricos. Logo, a pesquisa qualitativa traduz as individualidades do sujeito. Nesta perspectiva, Silveira e Córdova (2009) consideram que a representatividade numérica não tem importância para a pesquisa qualitativa que está preocupada principalmente com a compreensão de um determinado grupo. Então, o que mais importa para a pesquisa qualitativa é entender seus objetos de estudos e suas particularidades, sem igualá-los a números. O que fez deste tipo de abordagem uma ação fundamental para esta pesquisa.

A pesquisa utilizou, também, como procedimento técnico a revisão bibliográfica, na qual se buscou um maior aprofundamento a respeito da temática do professor-artista e as relações entre as práticas pedagógicas deste profissional com suas produções artísticas. Segundo Prodanov e Freitas, o objetivo da pesquisa bibliográfica é “colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (2013, p. 54). Porém, esta tarefa nem sempre é possível para algumas pesquisas, considerando o tempo e a quantidade de materiais disponíveis. Assim, embora a temática do professor-artista, e outros termos semelhantes que discutem a relação do fazer artístico e a prática docente, esteja presente em estudos de autores das quatro linguagens da Arte, buscou-se referências bibliográficas que abordassem um contexto mais próximo da realidade local da pesquisa. Entretanto, não foram encontrados estudos que discutissem estas temáticas na região. Logo, esta pesquisa apresentou maiores dificuldades em relação a materiais, mas pode servir de referência pioneira na compreensão do perfil deste profissional para futuros estudos.

A pesquisa bibliográfica foi baseada em fontes primárias e secundárias (livros, artigos, dissertações e teses) como principais fontes de informação, destacando-se autores como Almeida (2009), Caldas (2010), Forte (2013), Jesus (2016), entre outros, que proporcionaram um melhor direcionamento nas investigações em torno do professor-artista. Esta análise aconteceu antes e depois da coleta de dados. Assim, as reflexões em torno de professores sofreram alterações após a análise dos resultados.

3.1 Público-alvo

A pesquisa foi realizada com seis professores (quatro homens e duas mulheres) responsáveis pelo ensino de Arte na educação básica em diferentes instituições de ensino localizadas nos municípios de Belém e Ananindeua. Apesar das diferenças de idade, experiência e formação, os professores investigados tinham em comum um perfil que os aproximavam do professor-artista, mantendo uma rotina de

trabalhos ou experimentações artísticas em diferentes técnicas, fazendo uso de meios e materiais relacionados às Artes Visuais, mesmos com as demandas das atividades docentes.

3.2 Etapas da pesquisa

O processo investigativo se iniciou com a definição dos sujeitos da pesquisa: professores-artistas. Para isso, determinou-se que os professores deveriam possuir algumas características específicas para serem investigados, como a graduação em licenciatura em Artes Visuais ou Educação Artística (com habilitação em Desenho ou Artes Plásticas), estar trabalhando na educação básica (em escolas públicas ou particulares), independentemente dos níveis de experiências com ensino de Arte e desenvolver trabalhos e/ou experimentações artísticas, não importando o uso de técnicas nas Artes Visuais ou finalidade com o sistema da arte.

É importante enfatizar que esta pesquisa não teve a intenção de enquadrar os professores, responsáveis pelo ensino de Arte, em um padrão de professor-artista ideal. Tampouco afirmá-lo como o melhor profissional para trabalhar na educação básica. A pesquisa apenas escolheu um modo de distinguir estes profissionais de outros que tinham por opção, ou demais razões, o não desenvolvimento de uma produção artística, entendida aqui como uma particularidade do professor-artista.

Durante o processo investigativo optou-se por focar apenas no professor-artista e demais características delimitadas ao seu perfil, devido à dificuldade inicial de encontrar profissionais suficientes para a pesquisa. Assim, ignorou-se outros critérios de seleção, que delimitariam muito mais a investigação, como a administração das instituições de ensino de cada profissional, sendo algumas da rede municipal, estadual, federal e particular⁸, que poderiam apresentar características significativas

⁸ Dois professores ministravam aulas em escolas particulares, o restante trabalhava em instituições de ensino municipal, estadual e federal.

que influenciariam na maneira como cada professor poderia se dedicar ao fazer artístico.

Após a definição do perfil dos profissionais que seriam investigados, elaborou-se quatro estratégias de análise para encontrá-los:

- 1- Indicação:** Os contatos dos professores seriam adquiridos por intermédio de amigos, colegas de curso, professores etc., que conheciam profissionais que se assemelhavam aos interesses da pesquisa.
- 2- Currículo profissional/acadêmico:** Os professores, sob indicação, seriam previamente investigados por meio do Currículo Lattes antes de serem contactados, o que permitiria saber mais a respeito da formação desses profissionais, seus históricos de atuação docente e artística. E eliminar da pesquisa aqueles que se divergiam das características predefinidas para o professor-artista.
- 3- Redes sociais:** Na hipótese de haver professores que não possuísem Currículo Lattes ou não apresentassem, no mesmo, dados suficientes, recorrer-se-ia a análise dos perfis em redes sociais, principalmente o *Facebook*, em busca de informações desses profissionais e suas atuações como docentes e artistas.
- 4- Indicação dos participantes:** Considerou-se a possibilidade de que os próprios professores que participassem da pesquisa pudessem recomendar outros profissionais que também poderiam contribuir na investigação, por apresentarem perfis de atuação artística e docente semelhantes aos seus. Assim, essas indicações dos sujeitos participantes seriam submetidas aos mesmos processos de análise anteriormente citados.

Foram selecionados dezoito profissionais da Arte para serem investigados. Após a análise de seus perfis, alguns foram eliminados por apresentarem diferenças relacionadas à graduação ou por não desenvolverem nenhum tipo de produção artística. Assim, restaram treze profissionais para entrar em contato e agendar um encontro. Porém, em meio a entraves e contratempos, apenas seis professores tiveram a participação na pesquisa concretizada; uma quantidade que havia sido estimada no início ao considerar as dificuldades e o tempo para análise e interpretação dos dados.

Neste processo investigativo, cabe ressaltar a facilidade comunicacional proporcionada pelo avanço tecnológico, que permitiu à pesquisa um rápido acesso a informações que, tempos atrás, seriam obtidas de modo mais difícil e oneroso.

O primeiro contato com os professores aconteceu através de mensagens de texto em aplicativo de celular (*WhatsApp*), uma ferramenta que atualmente se faz presente na vida de muitas pessoas. Deste modo, todos os agendamentos de encontros foram realizados desta maneira.

Após a seleção e o primeiro contato com os profissionais que seriam investigados, iniciou-se as duas etapas para a coleta de dados: entrevista e a pesquisa de campo.

3.3 Entrevista

Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 72).

A partir das ponderações dos autores, entende-se a entrevista como uma ferramenta para a coleta de dados exclusivos. E que se caracteriza por uma relação na qual os sujeitos assumem funções específicas como transmissor e receptor das informações. Assim, na tentativa de aproximar-se do tema e obter informações singulares a respeito do professor-artista para a questão-problema da pesquisa, e que

não foram encontradas nas referências bibliográficas consultadas, optou-se pelo uso de entrevistas, com as quais se buscou compreender o modo como este profissional relacionava suas produções artísticas com as práticas docentes na educação básica, as influências de uma atividade sobre a outra, as estratégias utilizadas para conciliá-las e, por fim, como as instituições contribuem no ensino de Arte, em seus espaços, para que o professor exerça esta dualidade na arte de maneira positiva.

Mesmo com a facilidade de comunicação remota, optou-se pela realização de entrevistas exclusivamente presenciais⁹, por acreditar que assim haveria maiores possibilidades de explorar os questionamentos e a atenção dos respondentes durante as entrevistas. Gerhardt *et al.* (2009) apontam como principais vantagens na realização de entrevistas a possibilidade de perceber a expressão corporal e o tom de voz dos interlocutores, além de obter maiores esclarecimentos a respeito de determinadas questões e dados com maior profundidade. Destarte, este tipo de entrevista apresentou aplicação significativa à coleta de dados com os professores.

A entrevista semiestruturada foi vista como a ferramenta mais adequada nesta coleta de dados, pois daria aos profissionais investigados maior liberdade para expressarem opiniões e sentimentos, por realizar questões abertas, permitindo uma coleta de dados mais rica.

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 72).

Assim, as entrevistas foram desenvolvidas com o auxílio de um roteiro composto com questões norteadoras previamente elaboradas que permitiriam um melhor direcionamento durante as entrevistas. As informações dos entrevistados foram audiogravadas por meio de um aparelho celular para uma posterior transcrição,

⁹ Embora se tenha tentado realizar algumas entrevistas a distância com determinados professores, porém, as dificuldades em obter respostas imediatas levou a desconsiderar este método.

análise e interpretação dos dados. Para a devida gravação das entrevistas utilizou-se autorização dos professores através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando aos participantes os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, além da finalidade das informações prestadas por eles. As questões¹⁰ presentes no roteiro giravam em torno de temas como a escolha da arte como profissão, o trabalho artístico, a relação entre a docência e o fazer artístico, além das dificuldades enfrentadas por estes profissionais para conciliar as carreiras de professor e artista.

As entrevistas ocorreram no período de agosto a outubro de 2019. Os locais de sua realização variaram de acordo com a escolha de cada profissional, acontecendo na escola, em domicílio, na universidade, no estúdio e no *shopping center*.

Não havia um limite de tempo definido para as entrevistas. Os professores tiveram liberdade para falar o quanto achassem necessário ao desenvolverem suas respostas. Deste modo, o roteiro servia apenas para redirecionar as falas que haviam se distanciado demais da temática inicial das perguntas ou esgotadas as informações prestadas pelos professores. Assim, as entrevistas tiveram duração de 40 a 90 minutos cada. As mais objetivas tiveram menor duração, enquanto outras, que se desenrolaram para além das questões do roteiro, duraram um pouco mais.

3.4 Pesquisa de campo

Com o objetivo de compreender a realidade do professor-artista e sua atuação em sala de aula, fez-se o uso da pesquisa de campo como procedimento técnico. Para Prodanov e Freitas, a pesquisa de campo “Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorre espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.” (2013, p. 59).

¹⁰ O questionário utilizado durante as entrevistas encontra-se no apêndice deste trabalho. Porém, convém ressaltar que, apesar de algumas questões terem sido importantes, a princípio, e até vistas como curiosidades particulares, passaram a ser irrelevantes ou incompatíveis a pesquisa no decorrer da análise e interpretação dos dados, sendo excluídas no desfecho da pesquisa.

Então, esta etapa consistiu em realizar observações diretas das aulas, mas evitando interferir nas ações dos professores e alunos. Para Gerhardt *et al.*, ao realizar uma observação passiva, “O pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador” (2009, p. 74). Porém, tornar-se neutro em sala de aula, sem interferências na atuação dos professores e alunos não foi uma tarefa fácil devido à aproximação com os sujeitos da pesquisa que obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O acompanhamento em sala de aula permitiria vivenciar de perto a atuação dos professores no ensino de Arte e perceber as divergências existentes entre as suas falas, nas entrevistas, e suas atuações pedagógicas, para poder identificar as reais contribuições do fazer artístico desenvolvido pelos professores, e de que maneira sua prática pedagógica se diferenciaria, em termos de qualidade, no ensino-aprendizagem da Arte a partir da recepção dos alunos, principais beneficiados (ou prejudicados) por esta prática.

Por meio do método hipotético-dedutivo buscou-se confrontar as hipóteses levantadas de como o apoio das instituições de ensino é importante para que o equilíbrio entre a atividade docente e o fazer artístico prevaleça, permitindo aos professores de Arte administrar o tempo sem a necessidade de priorizar a docência em detrimento das produções artísticas.

A pesquisa de campo aconteceu no período de novembro a dezembro de 2019. O acesso às instituições de ensino aconteceu mediante autorização prévia da diretoria de cada escola, com apresentação de ofício solicitando o acompanhamento em sala de aula com os professores, justificando esta ação como segunda etapa da pesquisa. Em algumas instituições o acesso foi permitido com facilidade, enquanto em outras

houve um processo burocrático maior para adentrar nos locais de atuação dos professores¹¹.

O acompanhamento de cada professor teve duração de três dias, nos quais foi possível vivenciar a rotina semanal docente e realizar observações das ações dos professores, alunos e demais eventos que chamassem a atenção em sala de aula.

Embora o tempo de acompanhamento das aulas possa parecer pouco, levou-se em consideração que os professores de Arte trabalhavam, em média, de uma a três vezes por semana em cada escola. Assim, enquanto alguns levaram uma semana para a realização da coleta de dados, houve outros que levaram até três semanas para a mesma tarefa¹². Além disso, cada professor ministrava pelo menos quatro aulas por dia/turno de trabalho, totalizando, no mínimo, doze aulas de acompanhamento por docente. Um número que foi considerado suficiente para o desenvolvimento da pesquisa.

3.5 Análise e interpretação dos dados

Os dados coletados da pesquisa foram analisados separadamente em duas etapas. Na primeira, a gravação das entrevistas foi transcrita exatamente da forma como foi proferida as falas dos professores, ignorando-se possíveis erros gramaticais e/ou ortográficos, atentando-se apenas na essência das informações fornecidas por cada respondente.

¹¹ Um fato a ser refletido durante este processo de autorização para a pesquisa de campo, evidenciado em uma das escolas, foi o questionamento da diretora a respeito do que a escola receberia em troca, ao permitir o acesso ao local para a realização da pesquisa de campo, pois não havia nenhum retorno das pesquisas, segundo ela, afirmando que muitos pesquisadores apenas utilizavam o espaço para coleta de dados sem oferecerem nenhuma retribuição à escola.

¹² Considerou-se também a dificuldade para se conseguir os profissionais adequados que pudessem participar das entrevistas e o tempo de autorização das instituições de ensino para realização da pesquisa de campo. Infelizmente demorou bastante até conseguir os professores que pudessem fazer as entrevistas. E o acompanhamento das aulas ocorreu em um período próximo do término do ano letivo e de avaliação na maioria das escolas. Assim, buscou-se um tempo de acompanhamento que fosse adequado e permitisse observar a atuação de todos os professores em seus locais de trabalho.

A transcrição das entrevistas foi encaminhada ao e-mail de cada professor, para que pudessem analisar, complementar ou até mesmo censurar determinadas falas. Como ninguém se opôs aos conteúdos transcritos, a pesquisa prosseguiu com as análises mais detalhadas dos dados. Assim, foram destacadas as informações consideradas mais significativas para a pesquisa, que seriam interpretadas e comparadas entre si para averiguar as semelhanças e diferenças entre os professores, de acordo com suas atuações docentes e artísticas.

Na segunda etapa, os dados coletados da pesquisa de campo foram reunidos em quatro categorias temáticas destacadas a seguir:

- 1- A influência do fazer artístico sobre a docência;
- 2- O diferencial dos professores-artistas em suas aulas;
- 3- O apoio da escola para o ensino de Arte;
- 4- A presença da polivalência no ensino de Arte¹³.

Assim, analisou-se as informações coletadas em campo e comparou-se com as afirmações e posicionamentos dos professores durante as entrevistas, em busca de conflito entre elas, pois a vivência da realidade do ensino se apresenta, muitas vezes, diferente do que é posto na teoria. Logo, a maneira como cada docente percebia sua atuação em sala de aula poderia não ser a mesma evidenciada na pesquisa de campo, não somente na perspectiva de observador/pesquisador como também na perspectiva dos alunos.

Assim, os resultados obtidos após análise e interpretação dos dados, das entrevistas e pesquisas de campo, serão apresentados nos próximos capítulos deste trabalho.

¹³ Esta última categoria surgiu posteriormente ao perceber, na pesquisa de campo, que embora a maioria dos professores vissem esta prática como errada no ensino de Arte, ela era desenvolvida em sala de aula pelos próprios professores.

O presente capítulo apresentou todas as etapas, procedimentos e estratégias para a realização desta pesquisa, assim como os métodos para a análise e interpretação dos dados coletados tanto em entrevistas quanto em acompanhamentos dos professores em seus locais de trabalho.

No próximo capítulo serão abordados os resultados dos processos dessas análises e interpretações das informações coletadas em entrevistas, primeira etapa da pesquisa, destacando-se a relação da docência e o fazer artístico desses profissionais em diferentes perspectivas.

4 REALÇANDO AS CARACTERÍSTICAS DA OBRA: IDENTIFICANDO OS PERFIS DOCENTES

Após as primeiras linhas de composição da obra se faz necessário definir quais deverão ser destacadas para que os primeiros resultados apareçam com maior clareza. É onde o traço se torna mais firme e a obra toma formas únicas, com suas próprias características. Assim, este capítulo ressalta em suas linhas de composição os seus principais personagens, a partir dos resultados da primeira etapa da pesquisa, constituída de entrevistas semiestruturadas que buscaram refletir sobre as principais falas dos professores e suas realidades de atuação na educação básica. E como se chegou até eles por meio de caminho e métodos da pesquisa. Apresentando os atravessamentos da arte em suas vidas que os levaram à docência. E como estes personagens se relacionam a partir dos diálogos que se estabelecem entre o professor e o artista.

4.1 Os professores-artistas e suas relações com a arte

Para esta pesquisa, considerou-se importante conhecer os professores-artistas e seus modos de atuação com a arte no contexto da educação básica. Por isso, este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados das entrevistas com estes profissionais. Os dados coletados de suas falas foram analisados de maneira qualitativa e interpretativa a respeito do trabalho exercido por eles, buscando-se compreender a realidade de suas histórias de vida e a inter-relação de suas ações enquanto professores e artistas.

Assim, dividiu-se este capítulo de acordo com as questões mais pertinentes para atender aos objetivos, destacando-se eixos temáticos como “A escolha da profissão na arte - Caminhos que levam à docência na arte”, “A relação com a produção artística - Razões para um fazer artístico”, “O fazer artístico do professor em sala de aula - O lado artista do professor em sala de aula”, “O diálogo entre as atividades docentes e artísticas - A influência da sala de aula sobre as produções

artísticas dos professores” , “A importância da atividade artística para os professores - O valor do fazer artístico para os professores-artistas” e “As dificuldades para conciliar o fazer artístico com a prática docente - Razões para o distanciamento do fazer artístico”.

Embora todos os professores-artistas tenham autorizado o uso da imagem nesta pesquisa, optou-se por preservar suas identidades. Então, as falas desses profissionais foram identificadas apenas por “PA”, uma abreviação para “professor-artista”, e distinguidas por ordem numérica de 1 a 6, que corresponde ao número de entrevistados. (Exemplo: PA1; PA2; PA3...)¹⁴.

O participante PA1 possui 25 anos de idade. Tem graduação em licenciatura em Artes Visuais e mestrado em Artes. Atualmente trabalha há 1 ano e 7 meses em uma escola pública localizada no bairro Quarenta Horas, no município de Ananindeua. E teve experiências anteriores atuando como docente em mais três escolas da rede pública.

Seus trabalhos artísticos encontram-se principalmente nos desenhos, ilustrações e os quadrinhos. Sua atuação artística está relacionada a trabalhos desenvolvidos em parceria com coletivos de artistas quadrinistas, destacando-se o coletivo Açaí Pesado, no qual iniciou seus primeiros trabalhos em quadrinhos, um coletivo que desenvolve poéticas com adaptações de textos literários para a linguagem visual dos quadrinhos (fig. 01). E que está na segunda edição de sua publicação coletiva. Além disso, também faz parte de outros coletivos, como o Oddiverso Comics, que realiza ilustrações e criações de personagens em quadrinhos relacionados com a cultura paraense (fig. 02 e 03).

¹⁴ É importante ressaltar que as informações apresentadas, nesta dissertação, a respeito dos professores, fazem referência ao período de coleta de dados da pesquisa, que aconteceu em 2019. E a construção do texto se desenvolveu ao longo de 2020 e 2021.



Fig. 1 - Primeira publicação em quadrinhos do Coletivo Açaí Pesado.
Fonte: Coletivo Açaí Pesado.



Fig. 2 e 3 - Ilustração de personagens representando a cultura paraense.
Fonte: Oddverso Comics.

O participante PA2 tem 48 anos de idade. Possui formação em bacharelado e licenciatura em Artes Visuais e trabalha há pouco tempo com o ensino de Arte na educação básica, aproximadamente 5 meses em uma escola da rede particular, localizada no bairro Centro, em Ananindeua. Porém, apesar da pouca experiência na educação básica, já tem uma ampla carreira com o ensino informal, atuando há mais de 15 anos com oficinas, workshops, minicursos etc.

Sua produção artística gira em torno do desenho e ilustração (fig. 04 e 05), desenvolvendo trabalhos como artista *freelancer* para livros, cartilhas, criação de personagens etc. Além de possuir produções artísticas independentes com histórias em quadrinhos ou em colaboração com coletivos, como o Açaí Pesado.



Fig. 04 e 05 - Ilustração e trabalho freelancer produzidos pelo professor.
Fonte: Acervo do professor (PA2).

O participante PA3 tem 29 anos de idade. Possui formação em bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, além de mestrado em Artes. Trabalha há 2 anos e 5 meses com a docência pelo Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica (PARFOR)¹⁵, atuando na formação de professores que não têm graduação em sua área de atuação. Também já trabalhou temporariamente com a docência no ensino superior. Atualmente não está trabalhando na educação básica¹⁶, mas aguarda convocação de processo seletivo aprovado para o ensino de Arte.

Sua atuação artística gira em torno do desenho e a pintura em aquarela, na qual desenvolve trabalhos artísticos independentes e *freelancer* com ilustração de livros infantis (fig. 06). Tendo trabalhado, inclusive, por dois anos com ilustração para uma editora. Porém, já se aventurou pelo desenho de histórias em quadrinhos e animações.



Fig. 06- Livro ilustrado pelo professor.
Fonte: Behancei.

O participante PA4 tem 54 anos de idade. Possui formação em Educação Artística com habilitação em Desenho, além de mestrado na área de educação. Atua

¹⁵ O Parfor, na modalidade presencial, é um programa de formação de professores criado em 2009, em colaboração da Capes com estados, municípios, distrito federal e instituições de ensino superior, para atender as exigências da LDB quanto a formação de professores para atuarem na educação básica.

¹⁶ Este participante foi uma exceção na pesquisa por não estar atuando em nenhuma instituição de ensino da educação básica. Porém, sua participação foi aceita devido sua disposição em conceder a entrevista e porque sua situação se iguala a minha, pois eu também não tenho experiência com a educação básica.

com o magistério há quase 30 anos, dos quais 20 anos são com a docência em Arte na educação básica, em uma escola particular localizada no bairro Nazaré, no município de Belém. Além de trabalhar na educação informal em um estúdio de arte, no qual ministra aulas de desenho, pintura e fotografia.

Seus trabalhos artísticos iniciais estiveram voltados principalmente para a pintura. Porém, devido suas obras possuírem dimensões muito grandes, tornou-se inviável o seu armazenamento. Assim, decidiu utilizar outra técnica como expressão de seu fazer artístico. Escolhendo a fotografia, por meio da qual passou a “pintar com a luz”. Deste modo, sua atuação artística concentra-se atualmente nesta técnica, desenvolvendo pesquisas em diferentes temáticas, com experimentos com o corpo, a dança, retratos híbridos etc. (fig. 07 e 08). Logo, a fotografia tem sido o carro-chefe de suas produções artísticas.

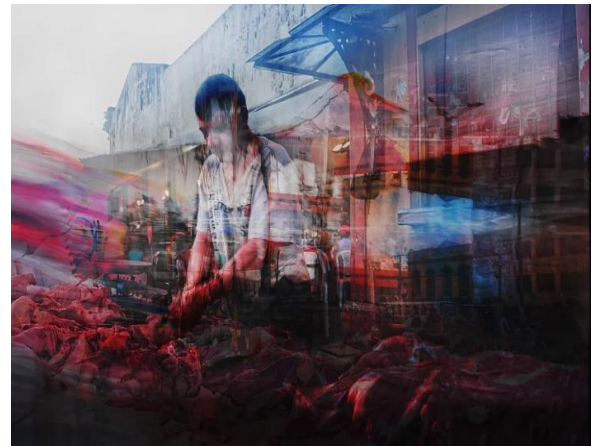


Fig. 07e 08 - Trabalhos em fotografia desenvolvidos pelo professor.
Fonte: Acervo do professor (PA4).

O participante PA5 tem 65 anos de idade. É formado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, além de pós-graduação nas áreas de jornalismo, rádio e cinema. Sua experiência com a educação básica já tem aproximadamente 15

anos. Atualmente dá aulas em três escolas da rede pública¹⁷, localizadas nos municípios de Belém e Ananindeua.

Sua atuação artística está relacionada principalmente no desenho, visto como uma técnica mais livre e tradicional na arte, na qual já desenvolveu trabalhos com caricaturas e charges para jornais impressos (fig. 09 e 10). Também tem o interesse pela fotografia, realizando alguns experimentos esporadicamente. Além de trabalhos desenvolvidos com a mesclagem de técnicas, nos quais acredita obter resultados interessantes.



Fig. 09 e 10 - Charge e caricatura feitas pelo professor.

Fonte: Acervo do professor (PA5).

¹⁷ Porém, para a segunda etapa de minha pesquisa, realizou-se o acompanhamento em apenas uma das escolas que este professor trabalhava.

O participante PA6 tem 30 anos de idade. É formado em licenciatura e bacharelado em Artes Visuais, além de mestrado em Artes. Atua na docência em Arte na educação básica há 2 anos em uma instituição pública de ensino localizada no bairro Terra Firme, no município de Belém. Porém, já trabalhou 2 anos atrás na educação informal.

Sua atuação artística já percorreu diferentes áreas como a ilustração, a fotografia e o vídeo. Porém, atualmente o carro-chefe de sua produção artística tem sido o desenho e a pintura, associados a técnicas mistas, fazendo, inclusive, experimentos artísticos com o reaproveitamento de materiais (fig. 11 e 12), evidenciando seu posicionamento ecológico na arte.



Fig. 11 e 12 - Obras feitas com o reaproveitamento de materiais.

Fonte: Climacom.

Embora esses dados não sejam tão significativos a título de análise, achou-se conveniente colocá-los para um maior detalhamento dos perfis dos participantes da pesquisa, para não os limitar a simples dados numéricos, mas evidenciar as semelhanças e diferenças quanto ao modo de atuação na educação que, certamente poderia facilitar ou atrapalhar o desenvolvimento de suas práticas artísticas.

Ao analisar o perfil desses profissionais e perceber que existiam diferenças na formação, na experiência, no modo de atuação com o ensino de Arte etc., pôde-se, de antemão, prever que eles também seriam diferentes professores-artistas. Porém, os perfis diversos não serviam para julgar suas competências profissionais, mas certamente enriqueceriam este trabalho por apresentar outras perspectivas de professores-artistas com singulares vivências no ensino da Arte.

4.2 Caminhos que levam à docência na arte

O que você vai ser quando crescer? É praticamente impossível que essa pergunta, comumente feita a uma criança, tenha o professor de Arte ou o artista como resposta. Os resultados para essa pergunta são influenciados, geralmente, pelo ciclo familiar da criança e suas poucas experiências, nas quais a arte se apresenta, muitas vezes, em atividades lúdicas e práticas que despertam seu interesse pelo fazer artístico como profissão, e que posteriormente podem ser direcionados à docência. É claro que este é apenas um caminho hipotético que pode acontecer na área da arte, na qual a docência e o fazer artístico se intercalam. Logo, buscou-se entender os caminhos dos professores-artistas desta pesquisa e de que maneira eles se aproximavam tendo a arte como principal direcionamento.

A partir das entrevistas, constatou-se que a maioria dos professores-artistas teve o primeiro contato com a arte durante a infância, em experiências relacionadas principalmente com o desenho e a pintura. Alguns tiveram como referência os próprios pais que eram envolvidos com a arte, em determinadas expressões artísticas, e que os incentivaram no desenvolvimento de suas habilidades técnicas nas Artes Visuais.

Então, os experimentos que, a princípio, eram vistos apenas como recreação, tornaram-se uma prática que passou a fazer parte de suas vidas posteriormente.

Quando eu era criança, eu costumava fazer muitas viagens para o Amazonas porque, meu pai morava lá. Então, a gente ia de barco. E como são quatro dias de viagem, a minha mãe me dava caderno de desenho, lápis de cor para eu ficar me entretendo durante a viagem. Aí eu digo que nesses caminhos eu acabei aprendendo a desenhar e foi pelo desenho que eu me interessei pela área de artes.¹⁸ (PA1).

Em termos de motivação, enquanto artística, vem com a relação com o desenho, com a própria expressão artística que sempre me enfeitiçou desde pequeno. E tive muitos incentivos nesse sentido, não só para o desenho, mas também para o origami, que meu pai que passa um bom tempo no Japão, traz isso como um *hobby* na vida dele, que a gente praticava juntos. Então isso ascendeu muito essa questão. (PA6).

Eu descobri o desenho por volta dos 8 ou 9 anos de idade. A minha mãe me dizia que eu costumava desenhar com bem menos idade. [...] eu fui inspirado pelo meu pai que também desenhava. (PA2).

Eu já tinha uma tendência para pintar, desenhar, gostava de tudo que envolvesse esse universo de imagem desenhada, construída. [...] E voltando muito lá atrás, na minha infância, nas minhas memórias, acho que foi mais o livro ilustrado que me impressionava e me fez buscar esse mundo de desenho, de cor, de traço. (PA3).

Percebeu-se nas falas dos professores que, nos primeiros contatos com arte, havia mais uma relação pessoal com determinadas práticas, com as quais se sentiam bem ao realizá-las, e que os aproximaram cada vez mais da arte, mesmo que de forma ingênua, muitas vezes sem a pretensão de fazer desta prática uma profissão. Afinal, ninguém ensina às crianças que se pode trabalhar com desenho, pintura etc. Viver de arte ainda é algo inconcebível para a maioria das pessoas, mesmo que se esteja cercado por ela o tempo todo.

O interesse pela arte, despertado na infância, por determinadas técnicas, as quais os professores decidiram transformá-las em uma carreira, não tinha nenhuma

¹⁸ As falas dos professores estão com recuo de 4 cm, como forma de destacá-las no texto, independentemente da quantidade de linhas que possuem.

relação com a docência. Os profissionais, que atualmente trabalham com o ensino, jamais cogitaram a possibilidade de se tornarem professores ao adentrarem nos cursos superiores em Artes Visuais ou Educação Artística. Entre os principais motivos que justificavam a falta de interesse pela carreira educacional na área da arte estava a falta de afinidade com a docência, vendo a carreira artística ou atividades afins como mais atrativas.

Quando eu comecei Artes eu não pretendia ser professor, eu também não queria ser artista. Eu queria ser, sei lá, um design de publicidade, alguma coisa. Só que os meios se tornaram os fins, na verdade. Aí eu comecei a ensinar os meus colegas em sala de aula [...] então isso me fortaleceu e me facilitou muito, eu fui monitor muitas vezes [...] E eu dava aula para os meus colegas e acabei pegando o gosto pela coisa. (PA4).

Antes eu era uma pessoa muito fechada. Não me via professora por ser muito tímida, por não ter facilidade para me comunicar com outras pessoas. [...] O que me assustava era o fato de eu ter problemas para me comunicar. De eu saber me colocar, de eu saber me impor, questão mais pessoal, sabe? E aí também, nesse processo formativo, eu fui quebrando isso aos poucos, fui tendo mais vivências e isso me tirou essa timidez, esse medo, é um processo que a gente ainda enfrenta toda vez que vem uma situação nova, que a gente nunca passou por isso, eu ainda sinto um pouco de insegurança, mas eu acho que isso é normal. (PA3).

Eu entrei no curso meio que sem saber exatamente o que eu queria. Eu sabia que eu gostava de desenhar e era isso. Aí no curso foi que eu me encontrei na parte de educação. [...] e aí foi que eu consegui me identificar com essa experiência, assim, de sala de aula. (PA1).

Nas falas dos professores percebeu-se que a docência não era vista como uma carreira atrativa em arte devido a motivos pessoais ou fatores negativos associados ao professor e comuns em grande parte do sistema educacional brasileiro, fazendo com que muitos estudantes hesitem na hora de escolher um curso na área educacional. Jesus pondera a respeito da construção de concepções dentro dos espaços de educação que prejudicam a carreira docente:

O discurso daqueles que habitam a cidade escolar tem sido responsável, em parte, por cultivar o estereótipo em torno do professor

de artes visuais, produzindo um determinado tipo de habitante que, quando dito e redito ano após ano num determinado contexto se torna promotor de inseguranças entre os artistas que ao longo dos anos apostaram a sua carreira no campo da educação. (JESUS, 2016, p. 31).

De acordo com o autor citado acima, essa visão negativa que fora construída em torno do professor de Arte ainda prevalece, sendo difundida nos sistemas educacionais, provocando a insegurança e reduzindo o interesse pela carreira docente na área. Vale ressaltar, porém, que essa concepção não se construiu a partir de mitos sem fundamentos, mas de realidades de ensino presentes ainda hoje, mas que foram generalizadas, fazendo da docência a última opção como carreira na arte.

Apesar da falta de interesse ou o desconhecimento da docência na Arte, os profissionais acabaram se aproximando da carreira e criando laços com suas práticas pedagógicas em experiências com a educação na graduação, fazendo com que mudassem de ideia a respeito da profissão que exerciam atualmente.

A princípio, eu não sabia bem o que eu queria porque, eu sabia que no curso de Artes Visuais existia muitas possibilidades de trabalho. Então como, dentro da universidade, eu tive esse contato com essa prática de sala de aula, já desde o início. [...] Então foi que eu comecei a me interessar por sala de aula. A princípio, não era mesmo o meu foco, mas eu gostei. (PA1).

Eu tinha muita insegurança quanto a ser professora. Mas eu sabia que já gostava de arte. Eu gostava do fazer, no caso. E o que eu sempre gostei de fazer dentro das artes visuais foi pintura e desenho. [...] E eu entrei no curso para conhecer e, ao longo do curso, fui me interessando pela educação, fui me interessando pela proposta, do que a arte propõe para a vida da pessoa, na sociedade. E isso foi ao longo das disciplinas pedagógicas como estágio, principalmente o estágio. Mas também as disciplinas de fundamentos, foram me conquistando para o lado da docência. Eu fiz essa escolha foi já ao longo do curso. E aí sem querer eu entrei na área certa. (PA3).

Depreende-se a partir das falas dos professores que o interesse pelo fazer artístico os motivaram a escolher a área de arte como formação. No entanto, a decisão pela docência foi uma ideia que se construiu aos poucos a partir de experiências com práticas educacionais ao longo do curso.

Houve, também, aqueles profissionais que se apresentaram como exceção entre os entrevistados, ao escolherem a carreira docente de maneira consciente desde o início da graduação, pois a relação com as atividades docentes já era algo comum entre os familiares, constituídos de professores. E essa influência da área da educação, desde a infância, facilitou o interesse pelo magistério.

Em relação a educação, eu diria que a influência direta vem também de família, vem de casa, pelo fato que eu sempre convivi com textos de Paulo Freire, e textos sobre as pesquisas que minha avó realizava no campo da educação. Não só minha avó, minhas tias também, minha mãe também, meu pai também, todos educadores. E, ainda que eu tenha desenvolvido competências que envolvem o campo da arte, do design, da produção técnica, digamos assim, artística, eu sempre tive uma vontade muito grande e um ímpeto de compartilhar. [...] A opção eu fiz, não foi de forma muito impensada. Eu sabia, eu queria sala de aula. Ao mesmo tempo em que eu também queria me capacitar a ser um pesquisador, e pesquisar processos de criação, pesquisar que é o meu lance, é o que eu, de fato, realmente gosto muito. (PA6).

Eu tinha desde os 9 anos idade aquela admiração por quem ensinava. Então, eu costumava pensar que eu queria ser professor ou desenhista no futuro. Eu só fiz aliar um ao outro. Eu tanto gosto de ensinar quanto gosto de desenhar. (PA2).

É possível entender a partir das falas dos professores que o direcionamento para a área da Arte tem relação com o fazer artístico, mas que se soma aos interesses pela área da educação. Este interesse que surge também a partir do contato com sua prática ou referências tomadas como exemplo. Uma concepção que, infelizmente, acaba sendo desconstruída ou construída de maneira equivocada ao longo da vida de estudantes, fazendo com que a área da educação (não somente da Arte) seja vista de forma negativa, causando com isso um distanciamento da carreira docente.

Logo, mesmo diante de concepções negativas construídas em torno da figura do professor e seu ambiente de trabalho, também há perspectivas que valorizam os feitos deste profissional em sala de aula. Embora essa valoração do professor ainda precise ser melhorada em vários aspectos, pois o reconhecimento da importância de seu trabalho é o que motiva outros estudantes a escolherem a docência como profissão.

E, apesar da carreira docente não ter sido tão almejada nos cursos de Artes Visuais e Educação Artística, entre os entrevistados, sua escolha tornou-se algo bom e significativo em suas vidas, algumas vezes até superestimando suas decisões como algo predestinado a acontecer.

Olha, quando eu fiz o vestibular [...] eu passei em Educação Física e passei em Artes. Então quando eu ia fazer a prova final para professor de Educação Física, porque eu gostava muito de esporte e de arte, aí o Bradesco me chamou para trabalhar. Então, eu tinha que trabalhar de manhã e de tarde. Então, só me restava à noite para estudar, e a noite só tinha Artes. Aí eu fui fazer uma coisa que eu amava também. Era a minha primeira paixão, na verdade. E aí eu fiquei trabalhando e estudando Artes. [...] Eu fui escolhido. A gente sempre é escolhido. Então quem é professor não escolhe ser professor, é escolhido. (PA4).

Esta fala do professor mostra perfeitamente como os caminhos da vida são repletos de escolhas que naturalmente levam a resultados diferentes. E, ainda que possa parecer algo guiado por forças desconhecidas do universo, tais escolhas são consequências de um conjunto de ações que direcionam o pensamento ao que é mais conveniente. Logo, a escolha pela arte foi uma decisão assertiva porque já havia o interesse pela área, como muitos outros professores que foram guiados devido suas afinidades com o fazer artístico, sendo posteriormente moldada para a docência.

Outro ponto a ser destacado é que, mesmo que possa parecer uma forma bonita de se ver os caminhos que levam à carreira de professor, a fala acima reflete uma concepção um tanto romantizada da docência, como um “dom” para o ensino. Uma visão que levaria a questionar a vocação de profissionais da educação que não conseguem desenvolver suas propostas de ensino em sala de aula. Será que seriam pessoas que escolheram a docência, mesmo sendo privadas desta qualidade tão especial? Ou talvez a didática de ensino que desenvolvem não está gerando bons resultados? Seriam problemas relacionados à formação? Há diferentes fatores para justificar o bom ou mau desempenho de professores em sala de aula, mas resumir o ato de ensinar a uma habilidade especial certamente não resolve os problemas existentes no sistema educacional.

Fica evidente, diante das informações apresentadas pelos professores, a existência de semelhanças no contato com a arte que se iniciou durante a infância por meio de estímulos que contribuíram para essa aproximação. Entretanto, a escolha de uma carreira na área da arte, para a maioria, não tinha nenhuma relação com a docência. Porém, o contato com as práticas pedagógicas fez com que mudassem de opinião, fazendo da carreira docente a decisão certa em suas vidas.

4.3 Razões para um fazer artístico

Por que se faz arte? Qual a razão para desenvolver uma produção artística? Para um artista, as respostas para essas perguntas podem não ser tão simples. E os motivos podem ser diversos, caminhando entre o amor pelo que faz e a necessidade de se fazer.

Para os professores-artistas, os motivos para o desenvolvimento de determinadas produções artísticas encontravam-se no prazer que sentiam ao realizá-las, e de como poderiam servir de estímulos em suas ações em sala de aula.

Eu me sinto mal se eu não estiver produzindo. Logo que eu saí da universidade eu senti falta da produção. [...] Foi depois que eu entrei nos coletivos, que eu comecei a produzir mais. [...] Eu gosto dessa parte porque eu acabo conhecendo coisas novas e isso acaba influenciando na minha prática de sala de aula. [...] eu não trabalhava muito com quadrinhos. Quando eu comecei a trabalhar eu já tive mais contato com os quadrinhos paraenses e eu pude apresentar isso para os meus alunos. Então, as coisas que eu vou conhecendo acabam influenciando na minha prática de sala de aula. (PA1).

Eu acho que o fazer artístico, pelo menos para mim, é uma consequência natural. Eu quando estou desenvolvendo fotografia, quando estou desenvolvendo pequenos documentos ilustrados, quando eu estou desenvolvendo a produção de azulejos com os alunos, quando eu estou desenvolvendo a produção de máscaras. Tudo isso para mim é uma extensão, e eu devo estar todo o tempo me exercitando. Então, para mim essa produção é quase natural. É onde eu penso novas atividades pedagógicas para aplicar em sala de aula. É um laboratório externo à sala de aula. (PA5).

Tu tem que manter isso. Porque, meio que, tu tá te satisfazendo, e no momento que tu tá te satisfazendo como artista, tu também tá te satisfazendo como professor. Isso vai se refletir, um no outro. Eu mantenho aquilo em mim sempre ativo, o desenho, a aquarela, aí isso reflete no professor porque na prática eu continuo mantendo meu conhecimento. E esse conhecimento é repassado para o aluno. (PA2).

Consegue-se compreender nas falas dos professores que os motivos para realizarem determinadas produções artísticas se devem a sua necessidade de tê-las como um exercício que agrade os sentidos. Além disso, o fazer artístico serve como estudos que podem ser trazidos para a sala de aula nas práticas pedagógicas dos professores.

Para alguns professores o fazer artístico é uma atividade que dialoga com a prática docente em um processo natural. Assim, as ações que satisfazem o lado artístico consequentemente trazem os mesmos benefícios ao lado docente.

E essa necessidade de se manter em contato com a produção é o que estimula os professores a buscarem meios alternativos para produzir algo, mesmo sem grandes pretensões, mas que os satisfaça na ânsia de colocar seus sentimentos, seus desejos, suas ideias em prática na arte.

Além disso, produção coletiva é vista como uma estratégia importante para que muitos profissionais se mantenham atuantes na área de arte. A interação entre os artistas e o compartilhamento de experiências trazem incentivos que os auxiliam no desenvolvimento de suas produções artísticas.

Esses grupos acabam estimulando a produção. Porque, assim, a gente percebeu que sozinho é muito difícil de tu conseguir alcançar uma publicação. Então, por esses coletivos, a gente tá se unindo para fazer tanto publicações quanto mais eventos culturais na cidade. (PA1).

Eu tenho continuado a produzir e lançar quadrinhos junto com um grupo chamado Açaí Pesado, que é um grupo de pessoas aqui em Belém que tem dificuldades em produzir ou em lançar seus quadrinhos. Isso tem sido de grande ajuda. Até porque uma gráfica custa muito caro, independente para te lançar, então fica difícil. Mas tu, em conjunto, dá para fazer isso. (PA2).

Você não precisa mais produzir arte sozinho. Você pode produzir em grupo, em rede. Você pode pensar essas poéticas em termos de grupo. [...] é muito bom você conhecer as pessoas ao redor, que passam pelas mesmas dificuldades e poder trocar e se fortalecer. (PA3).

Conforme as palavras dos professores acima, percebe-se que através da união de artistas, que compartilham os mesmos propósitos na arte, é possível alcançar feitos que sozinhos seriam praticamente inviáveis para a maioria.

Além do desejo de manter a proximidade com o fazer/pensar artístico, a formação do coletivo vem agregada à noção de fortalecimento mútuo. A possibilidade de realizar exposições em espaços artísticos, principalmente na fase inicial da carreira artística, por exemplo, mostra-se mais ao alcance com o coletivo do que individualmente [...] (BORN, 2012, p. 111-112).

Logo, depreende-se a partir da fala acima que, a vontade de se manter em contato com as práticas artísticas na arte se torna maior à medida que se estabelecem relações com profissionais da arte que, ao compartilharem os mesmos objetivos, fortalecem os interesses que, para muitos, se tornariam mais difíceis de alcançar no sistema da arte isoladamente. Os coletivos, além do incentivo ao fazer artístico, são uma maneira de perceber que os artistas não estão sozinhos. Existem outros profissionais que também enfrentam os mesmos desafios para se estabelecerem no cenário artístico. Deste modo, o contato, a aproximação, as trocas de experiências e aprendizados mostram que são capazes de se ajudarem a crescerem juntos. De acordo com Born:

[...] pode-se pensar a participação no coletivo como uma alternativa para o contato frequente com o fazer artístico, já que a dedicação à produção individual, que demanda tempo para reflexão e pesquisa, enfim, para o processo de criação, mostra-se pouco conciliável com o largo tempo ocupado pela atividade docente [...] (BORN, 2012, p. 111).

Assim, muitas vezes é através da participação em coletivos que o desejo pelo exercício do fazer artístico se mantém existente, mesmo com as constantes obrigações docentes, pois os trabalhos coletivos estimulam a permanecerem

próximos das artes, criando estratégias e assumindo compromissos pelo exercício das práticas artísticas.

Segundo Born (2012), o interesse de fazer parte de um coletivo de arte está relacionado, sobretudo, a necessidade de estar em contato com o fazer artístico. Assim, compreende-se que esta necessidade, compartilhada por outros profissionais, permite a reflexão de modos para manter esta prática pulsante em suas vidas.

Além disso, o interesse de participar de determinados coletivos de artistas muitas vezes está relacionado ao estímulo que a união desses profissionais pode proporcionar a partir de suas ações e reflexões em conjunto na arte. Assim, o incentivo vindo daqueles que dividem os mesmos interesses na arte mostra que o artista não necessita estar em completo estado de isolamento para produzir, mas o convívio, o compartilhamento de ideias e experiências constroem laços de afetos, que aproximam por meio da arte e os ajudam a crescerem não apenas como artistas e professores, mas como seres humanos.

As experiências coletivas também servem como incentivo ao trabalho em conjunto na sala de aula, o fazer coletivo na arte, no qual várias mentes interagem e manifestam perspectivas distintas sobre um mesmo objeto. De acordo com Born, “[...] a autoria do trabalho, sendo de um coletivo de artistas e não de uma pessoa, pode corroborar com essa noção de arte e de artista mais relacionada com o cotidiano dos estudantes, e não isolada de suas experiências.” (2012, p. 101). Logo, percebe-se que a organização do professor, que também é artista, em coletivos e na construção de obras compartilhadas, traz benefícios à sala de aula, em experiências mais próximas da realidade discente.

Ainda de acordo com a autora acima, o desejo de desenvolver atividades compostas de trabalhos em grupo na sala de aula permite a aproximação entre os alunos por meio da colaboração e cumplicidade nas aulas. Compreende-se, assim, que o fazer artístico dos professores não beneficia somente o seu lado artístico e a necessidade do contato com a arte e seus procedimentos técnicos inerentes, mas também proporciona melhorias em sala de aula, vendo as possibilidades de trabalhos

em grupos que favoreçam um aprendizado baseado na igualdade e o compartilhamento de conhecimentos na Arte.

Para alguns professores as produções estavam ligadas a um sentimento que chamavam de “realização pessoal”, um fazer unicamente como exercício prático que lhes trazia uma certa satisfação. Mas também existiam os trabalhos feitos sob encomendas, como *freelancer*, que lhes garantiam uma renda complementar a carreira docente.

Nos dias de hoje eu trabalho com histórias em quadrinhos, mas eu também sou desenhista *freelancer*. Se aparece um trabalho para ilustrar um livro, eu vou e ilustro o livro [...] os trabalhos são diferentes, sempre envolvendo o desenho. Seja para uma instituição científica ou uma agência de publicidade ou um autor, eu tô lá sempre quando o que eles necessitam é um desenho. [...] Eu tenho que tá regando sempre a minha área, me mostrando para que as pessoas não me esqueçam. Mas aí eu tenho o retorno disso, isso acaba sendo um complemento do dinheiro o que eu ganho como professor. (PA2).

A partir das palavras do professor percebe-se que o trabalho artístico independente atinge diferentes públicos de consumidores de acordo com as técnicas que se desenvolve nas Artes Visuais. E esses trabalhos, na maior parte das vezes, estão distantes de suas poéticas, respeitando-se basicamente os traços característicos de suas artes. Os trabalhos artísticos também possuem interesses estritamente comerciais, sendo complementares a renda de professor.

Entre os tipos de arte, desenvolvidos pelos professores-artistas, havia trabalhos produzidos para exposições em galerias ou publicações em livros e revistas, os quais havia uma preferência, por acreditarem que as obras impressas teriam o alcance de um público maior.

Eu não tenho finalidade comercial [...] assim, a exposição para vender. Eu acho que o lugar da fotografia, eu acho que o lugar da arte deveria ser um livro. Mas o livro também já tá morrendo. Então, eu acho que entre a exposição e o livro eu fico com o livro. Então, se eu fizer alguma coisa, é em torno de uma publicação. Não uma exposição [...] eu acho que o livro atinge mais pessoas, eu acho que o livro é a melhor opção de guardar a imagem para outras gerações. (PA4).

De acordo com o professor, este modo de exposição na arte abrangeria um maior número de pessoas devido à acessibilidade que a obra impressa poderia atingir geograficamente. Algo que não acontece com as exposições de obras de artes em galerias, museus etc., que possuem locais fixos, e que nem todos têm condições de frequentar. A obra impressa garante, também, um tipo de exposição perene enquanto as exposições em locais fixos têm um período de duração efêmero. Entretanto, limitar a expressão artística a um único suporte também é uma maneira de reduzir o acesso da arte a outros públicos. Afinal, nem todos têm acesso a livros e revistas, sejam eles físicos ou digitais. E os motivos podem variar entre a falta de interesse pela leitura de determinadas obras até a falta de condições financeiras. Logo, por mais que o alcance de alguns suportes possa ser maior, sempre estará limitado a um determinado público.

Assim, conforme o verificado nas falas dos professores, vê-se que suas produções são vistas como essenciais em suas vidas, das quais não conseguem se distanciar por muito tempo. Além disso, o fazer artístico os auxilia em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Deste modo, suas produções assumem significados para além de simples obras feitas para exposições ou vendas.

4.4 O lado artista do professor em sala de aula

Os professores que desenvolvem um fazer artístico se mantêm mais próximos da arte, não apenas dos processos reflexivos que os rodeiam, mas também de sua prática como expressão. E esta proximidade na arte tem o potencial de trazer resultados significativos para a sala de aula na interação com o aluno.

Para os professores-artistas, os trabalhos artísticos que desenvolvem fora da sala de aula não são desconhecidos de seus alunos. Porém, alguns preferem reservar as informações a respeito do lado artístico, para não se exporem demais, pois compreendem a carreira artística como algo mais particular e, algumas vezes, paralela à sala de aula.

Olha, quando eu vou me apresentar para as turmas, independente de ela ser uma escola ou uma oficina, assim dentro de uma instituição, eu digo: “Olha, eu faço quadrinhos. Eu já lancei quadrinho tal...”. Mostro um pouquinho do desenho. Mas eu nunca me exponho demais, porque eu acho que isso pode ser interpretado mal. Então, eu conto só um pouco ao meu respeito, essa parte de ser desenhista, quadrinista, eu vou colocando aos poucos para eles. (PA2).

Conforme apontado na fala acima, há professores que preferem manter certa discrição de seus trabalhos artísticos em sala de aula. E algumas vezes são colocados distantes e sem relação dialogal com as práticas pedagógicas. Revelando-se poucas informações de seu lado artístico, para que este não se mostre mais importante que sua didática de ensino.

E para os alunos, saber que têm um professor de Arte, que não apenas dá aulas, mas também desenvolve trabalhos artísticos, gera um sentimento de admiração, pois o artista é visto, muitas vezes, distante da sala de aula, com uma visão idealizada de alguém com habilidades incríveis para arte, que nem todos têm o privilégio de ter.

Tem muito disso, dos estereótipos, do que tu acredita que é o artista. As vezes o aluno acha que artista são só aqueles caras que pintam quadros ou já morreram. (PA4).

Na escola a gente não tem tanta estrutura para ficar apresentando slides, mostrando as imagens. Então, muitas coisas quando precisa eu mesma produzo o material para levar para sala de aula ou então eu levo já as produções ou imagens do que eu publico. Aí, eles se acham, assim, porque têm uma professora que produz. É muito bonitinho. Os quadrinhos também, eles amam ver os quadrinhos, de saber que eu tô participando também. Fora que, é legal que a gente mostra artistas que estão próximos deles, da cidade. (PA1).

Quando eu me apresento como artista na escola, eu já vejo que causa um estranhamento. “A senhora produz?”. Aí, na cabeça deles é só o desenho, né? Que produção é só o desenho, e é tu desenhar perfeito igual como é a realidade. Aí quando tu apresenta outros traços pra eles, tu já vai construindo outras visões sobre a arte na cabecinha deles. Tu vai ampliando ali a perspectiva deles. (PA3).

Nota-se nas falas dos professores a existência de uma concepção limitada dos alunos em torno da figura do artista, e muitas vezes os responsáveis, como já foi

apontado nesta pesquisa, podem ser determinados professores de Arte ao desenvolverem suas aulas apresentando aos seus alunos apenas obras clássicas de artistas já conhecidos, limitando a percepção da arte a técnicas como a pintura, escultura, representações fiéis da realidade etc.

Essas indagações necessárias para qualificar a leitura criativa e afastar-se do enquadramento que se observa em muitas ações docentes: o/a professor/a/ apresenta os artistas consagrados-legitimados pela cultura hegemônica - os de sua preferência-legitimados pelo gosto pessoal. E, logo após, os alunos e alunas são convidados a produzirem um trabalho artístico a partir da imagem estudada, o que resulta quase sempre em uma profusão de “tarsilas” e “portinaris”. Embora as conquistas já realizadas no ensino da arte, percebe-se que as atividades ainda se apoiam no modelo acima citado, ou então centralizam-se no desenho, recorte/colagem e experiências sem significados, descoladas tanto da realidade, quanto das demais atividades escolares. (KEHRWALD, 2002, p. 49, grifo da autora).

Depreende-se, assim, a partir da fala da autora que, o ensino de Arte muitas vezes encontra-se limitado a determinados artistas tomados como referências unânimes e estereotipadas, utilizados sem reflexões e aproximações com a realidade do aluno.

Logo, a apresentação dos trabalhos pessoais aos alunos, mostrando-se também como artista, aproxima mais a arte de suas realidades. Além disso, a admiração por esses profissionais faz com que se tornem uma referência na arte, nas quais os alunos podem se inspirar para desenvolverem suas produções artísticas e construírem seus caminhos na área da arte. Logo, o professor passa a ser para seus alunos, não apenas um mediador no ensino da Arte, mas alguém que também pode orientá-los a melhorar seus conhecimentos e habilidades nesta área.

Eu acho que eles veem em mim um canal para [...] ampliarem as habilidades que têm como desenhista. [...] Eles se aproximam justamente por conta dessas familiaridades. É porque eles não encontram quem os oriente dentro desse campo. (PA2).

Eu não posso discutir uma questão sem apresentar o meu trabalho, é lógico. E estimulá-los a desenvolver a criatividade deles também, porque toda pessoa tem essa possibilidade. [...] Eu acho que o

professor de Artes tem que demonstrar habilidade. Senão como é que ele vai estimular o aluno dele? (PA5).

A partir das falas acima depreende-se que o professor se torna um dos principais responsáveis pelo aprimoramento do fazer artístico do aluno. E essa confiança se adquire em sala de aula a partir do conhecimento e identificação com os trabalhos artísticos do próprio professor. No entanto, mais uma vez se toca em um ponto delicado da questão do fazer artístico docente que não pode ser visto como uma necessidade ou obrigação para o ensino de Arte, pois se entende que o trabalho do professor não é formar artistas, mas estimular o pensamento crítico e reflexivo a partir da arte. Além disso, o ensino de Arte não se limita ao aprendizado do fazer artístico, mas necessita do conhecimento histórico e o desenvolvimento de saberes estéticos para a compreensão da arte que, em conjunto com o fazer artístico, leva a um aprendizado mais significativo.

Percebe-se nas falas dos professores o quanto eles gostam e se sentem privilegiados em compartilhar o que sabem com seus alunos. Alguns consideram o ensino e aprendizagem como um processo natural em sala de aula, enquanto outros entendem como um compromisso para o qual buscam sempre dar o seu melhor. Deste modo, o contato com os alunos estimula os professores a buscarem cada vez mais por conhecimentos e informações para serem compartilhados com seus alunos em sala de aula.

Eu gosto, eu acho bacana. Essa coisa de tu ter alguém que te auxilie. Talvez porque na infância, na adolescência, eu não tenha encontrado isso num professor. Eu não me lembro de professores de Artes, que eu tenha tido, que tenha me orientado, falado alguma coisa a respeito disso. [...] Então, verem isso em mim eu acho bacana. E eu tento corresponder, na medida do possível, a essa expectativa. (PA2).

Na verdade, os meus alunos, que são quase amigos [...] a gente trabalha junto, então o que eu faço eles devem fazer também. O que eu sei eu ensino para eles. Eu não tenho esse negócio de esconder o jogo. Eu divido todo o conhecimento e também aprendo com eles. Então, assim, é um ensino e aprendizagem mútuo. (PA4).

Logo, as falas dos professores ressaltam todo o interesse pelo ensino de Arte em duas perspectivas diferentes. A primeira é o desejo nobre do professor em querer proporcionar aos alunos um contato com a arte que um dia faltou em sua formação escolar. Assim, a necessidade do aluno se torna estímulo para o desenvolvimento pedagógico e artístico do professor. A segunda é a compreensão de um ensino mais humanizado, no qual o contato com o aluno permite ao professor construir novos conhecimentos, modos de pensar e atuar na Arte. Para Almeida (2009), o ensino é uma via de mão dupla que permite a troca de conhecimentos entre o professor e o aluno em seu processo, no qual se ensina e aprende ao mesmo tempo. Assim, este ciclo formado entre o ensinar e o aprender permite ao professor e ao aluno manter um contato mais próximo da Arte em uma relação dialógica.

Os conhecimentos relacionados ao fazer artístico tornam-se também parte das atividades pedagógicas dos professores-artistas à medida que buscam aproximá-los da sala de aula. Logo, estes profissionais, muitas vezes, não conseguem evitar de falar de seus processos artísticos, pois não há como abordar determinadas temáticas sem relacioná-las com suas produções artísticas pessoais.

Eu acho que as reações sempre são múltiplas. [...] Quando eu começo a falar do contemporâneo, invariavelmente eu vou falar da minha produção também. Pontualmente. Sobretudo quando eu vou falar sobre arte ambiental. Eu me incluo, e incluo também artistas que são referências para mim nesses trabalhos. Agora assim, existe uma parcela desses alunos que se identificam muito com o que eu produzo e participam do projeto que eu realizo aqui na escola. [...] A minha ideia é sempre dar abertura para os trabalhos dos alunos. Então me interessa muito perceber como eles se afetam com o meu trabalho e de que modo eles querem produzir outras coisas para eles a partir das minhas provocações. (PA6).

Compreende-se na fala acima que a relação das aulas com a produção artística acontece de maneira mais clara em temas específicos, nos quais o professor pode explorar conhecimentos sobre práticas com as quais está mais habituado. Este fato demonstra que o fazer artístico do professor pode ter um limite em sala de aula. Afinal o professor, mesmo sendo artista, não detém saberes de todas as habilidades na arte.

Mesmo assim, seus conhecimentos são sempre vistos como mecanismos de estímulo para o desenvolvimento das poéticas pessoais dos alunos.

Então, pode-se dizer que os alunos tinham conhecimento das obras dos professores-artistas a partir de determinadas questões abordadas em sala de aula e que permitiam maior aproximação com as suas produções particulares em diálogos com obras de artistas tomadas como referência para o desenvolvimento de suas aulas. Assim, constatou-se que o conhecimento do lado artístico dos professores era inevitável, pois a produção individual surge quando se aborda temáticas para seus trabalhos. E os alunos acabam vendo na figura docente uma referência na arte, como alguém que pode orientá-los a trilhar por caminhos desconhecidos nesta área.

4.5 A influência da sala de aula sobre as produções artísticas dos professores

A sala de aula tem grande influência na relação da atividade docente e o fazer artístico. Um ambiente que se torna, muitas vezes, o principal local de contato com a arte. Entretanto, a qualidade desta experiência está diretamente relacionada com as condições educacionais ou estruturais ofertadas pelas instituições de ensino que, infelizmente, são insuficientes no Brasil, pois o valor dado à educação ainda é pouco. Um valor que ainda pode ser reduzido quando direcionado para o ensino de Arte. Mesmo assim, não se pode generalizar as dificuldades educacionais a todas as instituições de ensino, pois haverá sempre exceções. Entretanto, o fato de haver exceções já sugere a existência de um problema, haja vista um ensino de qualidade deveria ser um direito comum a todos. Assim, considerando tanto os pontos positivos quanto os negativos do sistema educacional é que se pode entender a influência sobre o fazer artístico dos professores-artistas e conseqüentemente seus modos de atuação docente.

A partir das falas dos professores-artistas, percebeu-se que a escola possui um grande papel no modo como desenvolvem suas produções artísticas, na medida em que os ajudavam a conciliar as duas carreiras, proporcionando-lhes um tempo mais flexível.

Eu, no momento consigo me dedicar a uma produção artística. Eu diria não só a produção artística. [...] Então devido a isso eu me sinto muito à vontade tanto, por exemplo, não só tenho espaço, tenho um tempo interessante em sala de aula, até poderia ser um pouco mais. [...] aqui na escola a realidade é outra. Eu posso tanto dar aulas, mas também posso desenvolver projetos com os alunos, projetos de pesquisa pessoais também, pesquisa inclusive em parceria com a própria universidade, em outros pontos da universidade. [...] Tenho essa possibilidade, e isso de fato é bem legal. (PA6).

Atualmente, a escola está me permitindo tempo e eu acho isso muito bom. É por isso que eu gosto da maneira que eu venho sendo tratado nessa escola. Ela tem suas dificuldades, certas visões que eu estou tentando mudar lá [...] Mas ela tem me permitido fazer esta pesquisa com o meu trabalho de quadrinhos, fora a parte de ser professor. (PA2).

Nota-se a partir das falas acima que, apesar de algumas vantagens e benefícios que determinados professores fazem usufruto em seus locais de trabalho, ainda existem dificuldades em torno de concepções antigas a respeito do ensino de Arte nas escolas, comumente associadas a atividades unicamente recreativas, sem a necessidade de serem avaliadas. Além de relacionarem a Arte a utensílios de decoração ou homenagens a datas comemorativas que precisam de “lembrancinhas” para validá-la como disciplina. Nesse sentido, Loponte pondera sobre o modo como a Arte ainda é inferiorizada no currículo educacional.

A arte no campo da educação (aqui pensando em artes visuais, teatro, dança e música) é uma área de saber que ainda é de certa forma marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais “importantes”. (LOPONTE, 2014, p. 645-646, grifo da autora).

Percebe-se assim na fala da autora que a desvalorização da Arte se encontra em todas as suas linguagens, mesmo que nem todas estejam presentes nas escolas. Um fato que ressalta o preconceito com as disciplinas. Além disso, o valor legal dado à Arte nem sempre é visto ou aceito na prática, pois muitas vezes a disciplina tem suas funções desviadas ou ofuscada sua importância em comparação com disciplinas que se convencionou, serem apontadas, como melhores à formação do aluno na

educação básica. Assim, estes profissionais, além de conciliar a docência e o fazer artístico, precisam também desconstruir visões que se encontram enraizadas dentro das instituições de ensino.

Uma coisa que eu questiono nas escolas é que algumas cabeças, principalmente, e infelizmente, de direção da escola que acham que professor de Artes é decorador da escola. E eu já tive alguns atritos com o diretor por causa disso, e eu digo mesmo “Eu não sou decorador de escola”. Qual é o meu papel? Eu sou um facilitador. Se tem algum problema na escola eu vou levar os alunos para eles desenvolverem. Não é para mim desenvolver, mas para os alunos. O que eu posso fazer é orientá-los, buscar desenvolver a criatividade deles, mas não sobrepor a ideia deles. (PA5).

É possível perceber na fala acima que o preconceito com a disciplina Arte pode ser oriundo de diferentes locais, inclusive daqueles que deveriam promover a igualdade e o valor de cada disciplina para uma educação democrática e de qualidade ao aluno. Por isso, é de suma importância a não aceitação de estereótipos em torno da Arte. Uma iniciativa necessária para promover mudanças nas instituições de ensino que têm a ignorância e o preconceito separadas por uma linha tênue em seus espaços.

Há professores que se viram diante de graves mudanças no ensino de Arte dentro da escola, como a redução da carga horária da disciplina pela metade para que outras pudessem fazer parte da grade curricular.

Antigamente era melhor. Antigamente a gente tinha o Núcleo de Artes lá. Eu coordenava o Núcleo de Artes. Mas da crise para cá a primeira coisa que cortam é Artes. De 2000 a 2005 era uma mega escola. Tinha aula de bateria, tinha aula de violão, tinha aula de guitarra, tinha aula de pintura, tinha aula de desenho. Tudo isso no turno oposto, no turno da tarde. E tinha exposições, tinham concursos, tinha salões. Tudo dentro da escola. Tinha até festival da canção, premiado, tudo premiado. A gente até chegou a abrir o show do Nilson Chaves com uma peça de teatro que a gente montou. Nesse período era a escola perfeita. [...] Agora, eles têm que fazer um esforço porque Arte só tem mesmo no horário de aula e, infelizmente, só é uma carga de hora dentro da escola particular. Era para ser duas, mas é só uma. É porque uma vai para Redação, porque é mais importante para o vestibular. (PA4).

Na fala deste professor é possível constatar a decadência da valorização da Arte na instituição de ensino. E como a igualdade entre as disciplinas sofre constantes violações que tendem sempre a prejudicar a Arte. Zagonel (2008) considera que, mesmo que a Arte não possua o devido reconhecimento dentro da escola, o professor precisa estar ciente de sua relevância para o ensino, e de sua responsabilidade como participante desse processo, que é um grande desafio nas escolas. Logo, o professor-artista, sabendo da importância de sua disciplina, tem o dever de defender seu ensino dentro das escolas.

Entre os professores-artistas havia aqueles que recebiam um maior apoio da escola, um fato que se apresentava diferente dos empecilhos colocados para o ensino de Arte da maioria dos entrevistados. Para estes profissionais privilegiados a escola se tornava uma facilitadora de seus trabalhos, permitindo a dedicação a outras atividades e incentivando o desenvolvimento do fazer artístico.

Eu acredito que exista essa valorização sim. Acho que com as devidas limitações. Mas, realmente essa escola tem dado espaço muito importante para os professores se desenvolverem não só artisticamente, mas sobretudo produzirem experiências interessantes com os alunos. Tanto é que isso é uma questão da quantidade de profissionais que tem grande, robusta de professores que atendem às quatro linguagens artísticas, existe uma professora de Teatro, um professor de Dança, uma professora de Música, professores de Música, professores de Artes Visuais. Existe uma equipe robusta e que, de fato, atendem as diversas especificidades da formação artística de um aluno. E professores que são sempre incentivados a realizarem pós-graduação, a participarem de eventos que vão engrandecer não só a eles, mas como a própria instituição, divulgando sempre esses trabalhos como frutos dos esforços realizados na casa. (PA6).

A fala do professor acima destaca uma realidade que, infelizmente, não é compartilhada por muitos profissionais da educação em Arte, mostrando uma genuína valorização da disciplina em uma instituição de ensino. E que favorece as quatro linguagens da Arte, permitindo ao aluno o acesso a estes conhecimentos com maior profundidade e distante da polivalência que as cerca. Além do apoio dado aos professores em seus projetos pedagógicos, artísticos e o incentivo a uma formação continuada que trazem benefícios não apenas ao professor, mas também à qualidade

do currículo educacional da própria escola. Estes fatos apenas revelam um forte contraste no ensino da Arte que ainda permanece rodeado de grandes desafios e dificuldades que prejudicam o professor e a qualidade de seu trabalho.

Então, em alguns momentos eu acho que falta apoio mesmo. Aí você tem que ser *puxa-saco* para conseguir algo; eu não gosto, eu não sou. Eu acho que a escola tem um dever. Tem dinheiro para isso. [...] Mas quando tu queres algum benefício econômico para comprar material, geralmente não tem. Então eu acho que falta uma certa sensibilidade pedagógica em algumas direções de escolas. (PA5).

Está evidente na afirmação acima o quanto o apoio da instituição de ensino pode ser difícil para o professor de Arte que, algumas vezes é obrigado a se submeter a certas gestões hierárquicas em prol de determinados auxílios que, em teoria, seriam dever da escola o seu fornecimento. Assim, esta ausência de apoio pode ser, em hipótese, pela insuficiência de recursos financeiros repassados à instituição de ensino ou simplesmente a má administração de seus gestores. Sem considerar que a ausência de auxílio pode ter relação com a desvalorização da própria disciplina, sendo vista como área do conhecimento que não merece investimentos. Talvez isso justifique o ensino de Arte, na maioria das escolas, não ter acesso a espaços adequados para o fazer artístico. Assim, os profissionais precisavam se adaptar a espaços genéricos, comuns a todas as disciplinas, mas nem sempre adequados, como se espera para o ensino de Arte.

Porque professor de Arte [...] não espera que seja uma sala comum, só com carteira, um quadro na frente, mas mesas grandes, amplas, armário para colocar papel, materiais de desenho. Se o garoto sujar o chão eu não preciso me preocupar com a outra turma que vai ocupar a sala, porque será mais uma turma que terá aula de Arte comigo ali. Enfim, numa escola normal, tradicional, eu vou ficar duas horas com aquela turma, e o que vai acontecer? Eu preciso manter a sala limpa porque depois que eu sair, Arte sai, aí entra a Matemática, História, Geografia. E o outro professor, ele não vai gostar de ver aquela sala toda suja de tinta, de papel, bagunçada, né? Então, eu tenho essa responsabilidade. Por exemplo, se eu tiver no máximo, duas horas, eu gasto pelo menos vinte minutos desse tempo para manter a sala limpa para o próximo professor que vai entrar. (PA2).

A partir da fala acima se pode compreender que para muitos professores há um sonho ou até ilusão em acreditar que encontrarão espaços adequados para seus projetos pedagógicos ou artísticos dentro da escola, que na maioria das vezes está preparada para aulas tradicionais. Assim, o ensino de Arte, para se “igualar” a outras disciplinas, precisa também se adequar aos mesmos espaços e recursos disponíveis que elas fazem uso. Tudo isso sem considerar o tempo¹⁹ que limita os desejos do professor com a obrigatoriedade dos conteúdos teóricos da disciplina. Deste modo, percebe-se que as escolas compreendem a presença da Arte como um ensino legalmente obrigatório na grade curricular, mas geralmente ignoram sua importância para a educação do aluno, demonstrando um preconceito velado pela disciplina, que inevitavelmente vem à tona em algumas ações que menosprezam sua importância, ou na ausência de auxílio que a valorize dentro da instituição, para além de uma disciplina recreativa entre aulas com *status* de fundamentais para a vida dos discentes, enquanto Arte se torna opcional.

Arte não entrava no calendário de provas e eu perguntei o porquê. Aí a pessoa que era responsável pelo calendário de prova, da coordenação pedagógica, disse “É porque a gente não via necessidade de colocar Arte no calendário de provas.”. No calendário de provas só entram aquelas disciplinas que vão participar do simulado para o Enem. [...] Simplesmente achei aquilo um absurdo. Por que Arte não entra? Não é fazer pouco caso de uma disciplina? (PA2).

Tem algumas escolas que não dão nem nota para Arte. Já dão 10 para todos os alunos. Lá na escola onde eu trabalho não, Arte reprova. Mas têm escolas, que eu já trabalhei, grandes escolas de Belém, que o aluno tem o professor de Arte, mas ele não faz prova nenhuma porque já vem 10 no boletim dele. Então é por aí que você tira a importância da Arte para o meio cultural e para a vivência dos alunos. (PA4).

Com base nas falas dos professores é possível evidenciar que a Arte ainda é colocada à margem das outras disciplinas por meio de ações que passam como

¹⁹ Há escolas nas quais as aulas de Arte acontecem uma vez por semana e com duração de apenas 50 minutos. Assim, os professores precisam sempre escolher entre teoria e prática como conhecimentos a serem repassados aos alunos.

desrespeito que foram, de certa maneira, naturalizadas no sistema educacional. Logo, percebe-se que as instituições de ensino não acompanham as mudanças na legislação ou parece que estagnaram em 1971²⁰, quando Arte era considerada apenas “atividade educativa” e seus conteúdos eram indefinidos.

Porém, apesar das dificuldades que se apresentam nos espaços educacionais, a sala ainda exerce grande influência sobre as produções artísticas dos professores-artistas que, muitas vezes, levam em consideração a receptividade de seus alunos; a maneira que se identificarão com suas obras. Assim, a proximidade com a sala de aula permite, ao professor, conhecer hábitos e costumes que servem de inspiração para seus trabalhos.

Quando eu penso na minha produção, eu vejo o público que vai ver esse produto. Então, eu já penso no meu aluno, como é que ele pode se identificar com aquilo. Então, eu tento criar um produto que a criança consiga se identificar, porque às vezes a gente está produzindo uma coisa que é paraense, mas de paraense não tem nada, não tem as linguagens, não tem as expressões. [...] Eu analiso meus alunos, vejo como eles se comportam, as expressões que eles utilizam. Aí isso acaba influenciando indiretamente. (PA1).

Pondera-se a partir da afirmativa acima que a sala de aula se torna um espaço de estudos, trocas de conhecimentos e experiências que são direcionadas direta ou indiretamente ao fazer artístico do professor, à medida que se busca de forma consciente a aproximação de suas artes a um público específico com o objetivo de se estabelecer identificação cultural com as obras.

Logo, as experiências discentes afetam o modo de produção artística do professor, pois este profissional não está imune ao que se encontra nos espaços educacionais, seja bom ou ruim. A realidade das escolas se apresenta, muitas vezes, diferente dos conhecimentos aprendidos na faculdade.

Eu gosto muito desse período que eu estou estudando, ao mesmo tempo ter essa experiência, porque a gente tem um choque de

²⁰ Ano em que foi aprovado, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5.692/71), a inserção da Arte no currículo escolar com o título de “Educação Artística”, mas sem ser considerada, de fato, uma disciplina obrigatória.

realidade que nem tudo que tem ali na universidade vai ser aplicado da mesma forma que é no contexto da escola pública. (PA1).

Percebe-se a partir da fala acima que a realidade estudada nos bancos das faculdades se apresenta diferente na prática. Uma realidade para a qual os professores nem sempre estarão preparados. Assim, precisam aprender a desenvolver sua prática docente e buscar extrair dela experiências significativas que contribuam para sua construção docente e artística. Logo, compreende-se que as divergências e comparações desses espaços educacionais sempre existirão e se fazem importantes para melhorias no ensino da Arte.

A realidade docente é um estado mutável, independentemente do que se idealiza para ela. O conhecimento está se reconfigurando a todo momento. Assim, o professor necessita se adequar a todas essas mudanças para melhor atuar em sala de aula. Para Santana e Santos, a atividade docente é um processo em constante transformação:

Pensamos ainda a estética docente como um infinito compor-se, uma constante transmutação do ser professor. Tecituras em movimentos de defeituras, um processo de contínua desconstrução e reconstrução, do docente que por acaso achávamos que tínhamos aprendido a ser nos bancos das universidades. (SANTANA; SANTOS, 2015, p. 02).

Assim, o professor encontra-se em constante mudança, seja no pensamento, nas convicções, na didática de ensino, na postura em sala de aula etc., em busca de ser um profissional melhor que ontem. A cada experiência significativa o professor reconstrói o seu modo de ser. E compartilha os resultados de suas vivências que servem como estímulos para a construção de novos conhecimentos que contribuem no aprendizado dos alunos, principais responsáveis por essas transformações docentes.

Para mim dar aula é um exercício de generosidade. Eu compartilho as experiências que eu tive e que tenho nesse mundo com meus alunos e produzo com eles novas experiências a partir destes compartilhamentos. Então, a aula de Artes para mim ela precisa ser um produto de um campo de experiências. Eu compartilho minhas

experiências, eu compartilho minhas percepções do mundo, eu compartilho as pilhagens que eu realizo de coisas que coletei pela internet, pelos livros, compartilho a minha produção pessoal. (PA6).

Entende-se a partir da fala acima que o compartilhamento de conhecimentos em sala de aula vai muito além de transmissões de informações que um dia se estabeleceu para o ensino de Arte. Existe a compreensão e o interesse do professor de construir novos saberes a partir das trocas de experiências e interações com os discentes. E essas trocas ampliam-se em rizomas de saberes que se interligam com as experiências docentes e artísticas para compor o professor-artista; e em prol de conhecimentos cada vez mais significativos que possam ser compartilhados no exercício da prática docente.

As influências da sala de aula apresentam-se claramente para alguns professores em suas ações, desde a organização de informações, pesquisas para elaboração de planos de aulas até o reordenamento dos espaços no momento que lecionam.

Quando eu pesquiso para produzir as aulas, quando eu arrumo a sala de uma maneira, quando opto por retirar eles da sala no complexo no ensino médio e trago eles para uma sala com uma configuração absolutamente diferente. Eu diria que é de fato um jogo com um espaço que acontece, e que é um jogo que, felizmente, a escola pode proporcionar para eles. [...] E pensar a sala de aula como espaço que afeta, não somente o meu saber, mas o saber produzido entre eles. (PA6).

De acordo com a fala do professor, nota-se que a influência da sala de aula, ou a escola como um todo, encontra-se também em ações fora dos espaços educacionais, como o próprio planejamento das aulas, pois é através dele que se pensa nos modos de atuar em sala de aula. Enquanto as dependências físicas deste espaço têm sua influência sobre o professor como um reflexo de sua própria atuação, na interação com os alunos que geram retornos diferentes a cada aula.

A influência encontra-se também diretamente relacionada com as condições estruturais ou econômicas disponibilizadas por cada instituição de ensino. Assim, todas essas influências agem sobre o professor e seus métodos educacionais, e

consequentemente seu fazer artístico. Logo, o modo como o professor utiliza os espaços em sala de aula tem influência sobre a produção dos conhecimentos. Santana e Santos compreendem os espaços de convivência como responsabilidade de criação do professor, pois este processo é algo “vital para o transitar de múltiplas opiniões, onde as diferenças possam dialogar harmoniosamente na construção de caminhos ainda não percorridos” (2015, p. 04). Assim, a sala de aula torna-se um dos espaços mais enriquecedores para o professor, por ser constituído de diferentes realidades. De acordo com Forte, somos envolvidos por tudo ao nosso redor, que tem a capacidade de modificar o modo de atuação na vida e na arte:

Em cada área de conhecimento, em cada profissão, aquilo que nos rodeia, em maior ou menor nível, envolve-se com aquilo que produzimos. É o que costumo chamar de contaminação, às vezes pode ser boa, às vezes pode ser ruim, mas em todos os casos deixam marcas que transformam nossas produções e nossos modos de nos relacionarmos com a vida e com as situações vividas. (FORTE, 2016, p. 111).

Deste modo, os professores-artistas recebem influências, direta ou indireta, no momento que pesquisam e estudam sobre outros artistas, técnicas, movimentos artísticos etc. para a elaboração de suas aulas. Um processo que continua dentro da sala de aula, local de constantes trocas, e fora dela, ou seja, os professores são influenciados pela vida. Assim, seus trabalhos são “contaminados” por outros saberes que os afetam, na maneira de pensar e ver o mundo. E consequentemente isso altera seus modos de atuação enquanto professores e artistas.

A sala de aula me transformou numa pessoa mais sensível. E acho que todo artista precisa dessa sensibilidade para se colocar à disposição de pessoas, de perceber as coisas, os fenômenos; aquilo que a gente sente, aquilo que os outros sentem, mas não dizem. (PA3).

Eu penso que tudo na vida, o trabalho, a família, a relação com todo ambiente ao redor acabam interferindo na criação. [...] A sala de aula interfere em mim no lado pessoal, de provocar essas experiências que cada vez mais me humaniza, me torna mais próximo de realidades diferentes. Isso altera minha sensibilidade para as coisas. (PA6).

Depreende-se das falas acima que a sala de aula transforma o professor em um ser mais sensível a outras experiências. Um espaço de interação que possui a capacidade de provocar o docente e aproximá-lo de realidades diferentes que o humanizam cada vez mais em suas ações. Fazendo-o perceber mais o outro, seus pontos de vistas, seus sentimentos. E compreendê-los. Esta sensibilidade é refletida sobre a própria perspectiva artística do professor, moldando seu fazer artístico, seja em suas técnicas ou até mesmo em sua poética.

Assim, a maneira como cada professor é impactado por esses espaços é diferente, pois todo indivíduo possui um contexto diferente e tem acesso a diferentes informações dentro e fora da sala de aula. E para o professor-artista a sala de aula é um espaço no qual se convive com constantes trocas de conhecimentos entre o professor e seus alunos. As experiências as quais são submetidos diariamente na educação são diferentes do que foi aprendido dentro da faculdade. A realidade se apresenta mais intensa e tem o poder de influenciar nos modos de atuação docente. Mesmo assim, a sala de aula torna-se um local de experimentação e inspiração para o fazer artístico, que muitas vezes é pensado levando em consideração a perspectiva dos discentes, que também são espectadores da obra do professor a cada aula.

4.6 O valor do fazer artístico para os professores-artistas

Considerar algo, ou alguém, importante significa reconhecer a influência que exerce sobre sua vida, de modo que a ausência traga consequências negativas equivalentes ao grau de importância que lhe é concedido. Logo, existem diferentes níveis de importância estabelecidos na vida e que determinam as ações dos indivíduos. E a produção artística está diretamente relacionada a tudo isso. O grau de importância dado a uma atividade artística determina o quanto sua ausência interfere na vida dos professores que possuem diferentes relações com a arte.

A produção artística é vista como uma atividade significativa na vida de muitos professores, além de ser uma característica de destaque entre os profissionais que trabalham com a educação em Arte. Os trabalhos, pesquisas e experimentações

artísticas auxiliam na manutenção do contato com a arte, e consequentemente os resultados das produções são refletidos sobre as práticas pedagógicas.

Assim, o fazer artístico e todos os processos criativos intrínsecos a ele são bases para a prática pedagógica de maneira natural. Entretanto, o exercício de uma atividade artística, em determinadas técnicas presentes nas Artes Visuais, não pode ser considerado como um atestado de qualidade para estes profissionais. Nesta perspectiva, há professores que não têm a mesma afinidade com as produções artísticas ou que preferem unicamente seus estudos teóricos. E isso é perfeitamente aceitável se não interferir na qualidade de seus trabalhos enquanto docentes.

Eu acredito que seja importante que um professor ou professora de Arte, quando tem esse ímpeto, essa vontade de produzir artisticamente, que não deixe de lado. Eu acho que faz mal para a saúde. Mas eu diria que não é uma regra, pois tem muitos educadores que não são necessariamente artistas. E que realizam um ótimo trabalho, realizam-se enquanto pessoa e como educadores, sem necessariamente serem artistas. [...] Realmente não é uma regra, mas é importante. Quando a pessoa produz vai ser, claro, um diferencial. Mas não se trata de uma regra. (PA6).

A partir da premissa acima é possível compreender que a produção artística será, inevitavelmente, vista como uma qualidade que eleva o perfil do professor de Arte ao *status* de admiração como artista. Porém, faz-se importante limitar o fazer artístico a uma característica que, embora seja significativa, ainda assim é uma característica comum, e não uma necessidade desta profissão. Afinal, nem todos os professores de Arte manifestarão o interesse pelo fazer artístico. A satisfação poderá estar presente unicamente no exercício da docência em Arte.

Pensado um pouco mais além, o fazer artístico atualmente é pouco explorado nas aulas de Arte, variando sua necessidade de acordo com o nível de ensino, tornando-se uma atividade centrada no desenho em muitas escolas. Um fato que torna os conhecimentos avançados ou experiências dos professores com o fazer artístico pouco aplicáveis em sala de aula. E que naturalmente se iguala com as competências do professor de Arte que não se identifica ou não possui nenhuma produção artística.

Semelhante ao conceito de beleza, o interesse pelo fazer artístico é relativo, uma questão de gosto ou afinidade, mas não uma obrigação. Entretanto, mesmo com a necessidade de estudos, pesquisas e dedicação para o ensino de Arte, há professores que não conseguem se afastar completamente de seus trabalhos artísticos devido à aproximação que têm com eles e o bem-estar que proporcionam.

Eu me sinto bem quando eu desenho, quando eu pinto, quando eu crio, tento experimentar uma técnica diferente. É algo que me faz bem, me coloca com o lado criativo que, às vezes, a gente precisa no dia a dia. (PA3).

Percebe-se a partir desta fala que o fazer artístico torna-se uma necessidade para alguns professores devido aos sentimentos de prazer atribuídos ao seu exercício, no uso de técnicas e materiais. Assim, esses sentimentos são o que mobilizam o interesse de se manter determinadas práticas em contato com a docência.

Para os professores-artistas, tanto a docência quanto o fazer artístico são práticas que estão em sintonia. Assim, ao desenvolverem trabalhos ou experimentações artísticas surgem novos conteúdos que poderão ser utilizados em sala de aula. Deste modo, torna-se inconcebível desenvolver apenas uma das atividades na área da arte.

A gente tem sempre que trazer uma novidade. Então, essa parte da produção acaba me ajudando a pensar estratégias para a sala de aula. [...] Se eu não conheço coisas novas, se eu não tenho práticas novas de produção artística eu não vou ter esse ramo de possibilidades para tentar adaptar à sala de aula. [...] Então, eu não me vejo me dedicando somente à docência ou somente à produção artística. (PA1).

Entende-se na fala acima que a necessidade do professor de estar em constante renovação em sala de aula é amparada pelo desejo de um contínuo aprendizado no fazer artístico. Assim, um conhecimento preenche as necessidades do outro. Além disso, a produção artística desenvolvida pelos professores-artistas proporciona maior segurança para suas reflexões na Arte em sala de aula, baseadas em suas próprias experiências como artistas.

Eu acho que para eu ensinar algo, inclusive do fazer artístico, eu tenho que produzir alguma coisa. Se não, como é que eu vou falar do artista se eu não produzo, se eu não tenho essa vivência? Eu acho que é muito importante o professor também produzir, também se sentir artista, mesmo que ele não exponha, mas ele tem que produzir. (PA4).

Eu acho importante a produção artística no professor de Arte porque isso ajuda a dar mais credibilidade ao que ele fala em sala de aula. A gente fala de outros artistas, a gente fala de outros processos, a gente cita dados históricos nas aulas. Mas quando a gente tem a oportunidade de falar por nós mesmos: “Não, é isso e isso, porque eu trabalho com isso, eu desenvolvo isso, eu passo por isso.”. Isso dá um outro lugar de autoridade para a fala enquanto professora. Então, vários momentos eu citei coisas da minha própria vida. [...] Já citei várias coisas que aconteceram comigo mesmo. Então, isso ajuda. (PA3).

Nas falas dos professores acima é possível deduzir que o ensino do fazer artístico dentro da disciplina de Arte muito provavelmente irá exigir conhecimentos específicos de sua prática, pois o domínio técnico só se adquire por meio da experiência. Assim, os conhecimentos e exercícios do fazer artístico dão ao professor certa segurança em suas propostas educacionais. E, ainda que seja uma prática sem grandes interesses com a carreira artística, torna-se um conhecimento, em sala de aula, que se desvincula da imagem do artista convencional que se ensina nas aulas de História da Arte. E o professor que se mantém próximo do fazer artístico, que pode falar dessas experiências, tem mais possibilidades de romper com o ideário de artista, mostrando-se próximo do aluno.

Assim, as experimentações poéticas na arte proporcionam ao professor um lugar de fala para abordar determinados temas, técnicas, artistas, movimentos etc. Caldas compreende que o fazer artístico é uma prática necessária ao professor de Arte, mesmo diante das dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas:

Conciliar uma carreira de artista e professor é muito difícil, talvez impossível para algumas pessoas. Mas para ensinar a arte deve-se fazer arte, pois se aprende arte, fazendo arte. Se o professor não conseguir manter uma espécie de produção e não interessa aqui a frequência. Ele provavelmente não será um bom professor de arte. É como um teórico que não teoriza ou crítico que não faz crítica. Um

pesquisador que não pesquisa. Não passa de um galho seco. (CALDAS, 2010, p. 08).

É possível perceber na fala acima que o autor tem uma visão um tanto radical a respeito da relação entre a docência e o fazer artístico, salientando a necessidade da produção artística para o indivíduo se tornar um bom professor de Arte. Mesmo que para ele seja inegável a dificuldade de se manter próximo dessas duas atividades. Assim, pela lógica desse pensamento, aqueles que não conseguem ou não têm o interesse pelo exercício do fazer artístico com a docência, não serão bons profissionais para o ensino de Arte. Destacando-se como justificativa novamente aqui o aprendizado oriundo da experiência prática como o mais eficiente. Assim, o fazer artístico para o autor se torna uma ação intimamente ligada à essência que constitui o professor de Arte e que precisa manter-se unido, mesmo diante das dificuldades, para a formação de um professor de Arte eficiente. Entretanto, mesmo que o fazer artístico seja visto como um exercício intrínseco à docência, não se pode considerá-lo como um fator determinante para o melhor profissional no ensino de Arte, pois os bons e os maus profissionais estão presentes em todas as áreas do conhecimento. Assim, com base nestas reflexões, Jesus faz críticas a respeito das supostas obrigações associadas ao professor e o modo como é vista a relação com a produção artística:

Não é necessário que um professor reflexivo tenha que ser forçosamente um professor de artes visuais, assim como um professor de artes visuais não tem necessariamente que ter uma produção artística. Daí que esta adjetivação – artista – da profissão professor, deva ser lida como algo que transporta em si inventividade, criatividade, reflexividade, pensamento divergente etc., mas sem a isso estar ligada qualquer prática artística, qualquer saber-fazer no campo da arte. (JESUS, 2016, p. 36).

Percebe-se que para o autor a produção artística não pode ser compreendida como uma necessidade do professor de Arte. Além disso, o autor destaca a importância de se ver o artista associado ao professor como um profissional com qualidades para além do fazer artístico. Logo, assim como a necessidade da prática artística não deve estar vinculada a todo professor de Arte, também não pode ser vista

como principal característica para definir o artista, limitando-o unicamente a habilidades técnicas ou mecânicas, sem considerar características crítico-reflexivas associadas a este profissional em seus processos artísticos.

Os professores, que desenvolvem suas atividades em sala de aula sem uma produção artística, não podem ser considerados maus profissionais pelo fato de verem o fazer artístico como desnecessário em suas vidas ou priorizarem apenas a educação. É importante entender que a ausência de uma produção artística não determina a competência de um professor para o ensino de Arte, que não está limitado ao domínio de habilidades para a realização de trabalhos manufaturados sem significado.

De acordo com o que foi explanado, fica evidente que o fazer artístico apresenta-se como uma prática de grande valor para os professores-artistas. Considerado por alguns como um diferencial dentro da instituição de ensino. Além disso, o contato com o fazer artístico dá credibilidade e segurança às ações pedagógicas em sala de aula, tornando-se uma atividade de grande importância na vida de alguns professores. Mesmo assim, não deve ser vista como algo fundamental a todo professor de Arte.

4.7 Razões para o distanciamento do fazer artístico

As produções artísticas, os experimentos de criação e as composições que, em algum momento da vida, guiaram os professores por caminhos na arte até à docência, também poderão um dia se perder no seu exercício. Não se pode generalizar dizendo que isso aconteça por causa dela, mas talvez durante ela. E os motivos, embora possam parecer semelhantes, variam de acordo com a realidade de cada profissional e o contexto em que se desenvolvem suas atividades.

Para alguns profissionais que trabalham com o ensino de Arte, a falta de interesse é vista como a principal justificativa para não desenvolverem nenhuma produção artística. O fazer artístico está mais relacionado a uma necessidade pessoal do que propriamente profissional. Capra e Loponte reforçam esta concepção ao

afirmarem que “a ideia de que o artista dá vida a obra de arte, corresponde a de que o professor-artista dá vida à sua prática (obra) pedagógica e cria porque tem uma ‘necessidade vital’” (2016, p. 03, grifo das autoras). Deste modo, o fazer artístico torna-se necessário para completá-lo, mesmo que o trabalho como professor traga satisfação.

Outros profissionais acabam não conseguindo o tempo necessário para se dedicarem a uma produção artística, colocando-a em segundo plano diante das demandas docentes. Para Tinoco, os professores “se encontram envolvidos prioritariamente com a prática pedagógica não encontrando tempo para uma proposta poética como artista” (2013, p. 10). Entretanto, este envolvimento não pode ser visto como algo negativo a todos os professores, pois existe a possibilidade de que isto seja uma escolha em função da própria vontade, na qual o professor opta por se dedicar mais às atividades relacionadas com a docência.

Agora, é possível você não desenvolver nenhum trabalho artístico e ir para a sala de aula? É possível, também. Também já passei por um bom período sem produzir nada. Estava dando aula e tal, mas sem produzir nenhum desenho sequer, uma coisa corriqueira. Porque, as vezes acontece. Já passei muito tempo afastada do caderno de desenho, dos lápis e tudo. (PA3).

Percebe-se na fala do professor acima que o distanciamento do fazer artístico é um processo natural que acontece devido à necessidade de se dedicar mais à sala de aula. E os professores-artistas, que desenvolviam suas práticas pedagógicas há pouco tempo, tinham uma noção mais forte dos reais motivos pelos quais outros profissionais se afastavam da produção artística, pois agora vivenciavam a rotina docente e as dificuldades que antes não imaginavam como de fato aconteciam. Assim, este sentimento de empatia que desenvolvem em sala de aula permite que compreendam que a facilidade ou a dificuldade para o desenvolvimento de uma produção artística, para alguns profissionais, depende das condições de trabalho em que se encontram.

Antes de eu ter experiência, prática de sala de aula, eu ficava me perguntando muito isso também. Só que depois que passei a ver a

vivência de alguns professores da escola pública eu percebi que o tempo e o contexto da vida dos professores acabam refreando um pouco disso. Porque, por exemplo, eu tenho só 100 horas, eu trabalho dois dias na semana, mas tem professores ali [...] que trabalham 200 horas, ou seja, eles passam o dia inteiro na escola. Eu se passasse 200 horas numa escola eu iria chegar em casa, só ia querer dormir, não ia querer saber de mais nada. Então, eu acho que vai muito das condições de trabalho do professor. Por exemplo, ele tem que se dedicar totalmente a isso para ter um salário aceitável no final do mês. Claro que tem gente que consegue trabalhar e produzir aqui e ali, mas eu penso assim, se o nosso país, numa realidade alternativa, oferecesse um salário bacana para a gente trabalhar só as 100 horas e pudesse ficar tranquilo, teria muito mais produção, pesquisa e coisas nesse sentido. Mas eu entendo a parte do professor que tem que trabalhar o dia inteiro porque ele tem uma família em casa. Até porque, eu tô vivendo um pouco disso, e sei como é difícil de equilibrar tudo isso. Aí, eu penso que é mais ou menos por isso que não acontece tanta produção artística. (PA1).

Conforme citado acima, nota-se a existência de um preconceito com o professor de Arte que não tem um fazer artístico por não se compreender as dificuldades para conciliá-lo com a sala de aula. Além do desconhecimento das condições de trabalho de cada profissional, que podem tanto ajudar quanto prejudicar o professor de se dedicar a outras atividades. Porém, somente com a vivência da realidade destes profissionais é possível entender melhor as dificuldades para conciliá-las.

Para os professores que estão em início de carreira, esta dificuldade é mais perceptível, pois muitos se sentem inseguros com os seus conhecimentos e didáticas de ensino após o término da faculdade, assim buscam dedicar-se mais a carreira docente para ministrar suas aulas com melhor qualidade.

Eu já fiquei um bom período assim, mas não é a mesma coisa. Parece que a gente não está completo, parece que está faltando alguma coisa. Mas já, por força de circunstâncias, eu já tive que ficar afastada. Teve momentos, principalmente em início da carreira, que você tem que preparar as aulas das turmas, tem que preparar os planos de aula. Então eu passei uns bons meses sem fazer nada. Nem para mim mesmo, como um *hobby*. Mas depois a gente sente aquela falta, aí olha lá o material e fica “Ah, eu vou fazer alguma coisa, nem que seja um desenho pequeno”. Hoje em dia eu tento me manter sempre

criando alguma coisa. Pelo menos uma vez na semana eu me sento para fazer um desenho. (PA3).

Eu não consigo deixar de tentar dar uma boa aula, porque eu acabo parando de desenhar ou parando de ler para me dedicar à sala de aula. [...] se numa semana eu vou ter que me dedicar integralmente à docência eu paro tudo e vou. Depois eu já tento fazer uma prática que seja tranquila para mim, para eu tentar me dedicar as outras coisas. Mas, eu não consigo deixar de lado a parte da docência. (PA1).

De acordo com as falas dos professores é possível entender que, mesmo havendo uma grande afinidade com o fazer artístico, existem momentos que não é possível desenvolvê-lo em prol da prática docente, pois a sala de aula assume igual ou superior grau de importância em determinados momentos para o professor, priorizando-se a docência com o objetivo de melhorar a qualidade de suas aulas. Deste modo, as atividades em sala de aula acabam recebendo mais atenção comparada à produção artística.

Assim, percebe-se entre os professores-artistas que a escolha pela carreira docente nem sempre está ligada a razões financeiras e a suposta estabilidade que ela pode proporcionar em relação a uma carreira artística, mas no seu entendimento como um exercício de igual importância em suas vidas.

Não que sempre ser professor vai dar essa estabilidade, pois nem sempre tem estabilidade. Mas é mais estável que o artista. Porque realmente como eu não alimento mais essa parte artística, além de eu não produzir o tempo todo, eu não fico me ligando em edital de bolsa de criação, não fico me preocupando em promover uma exposição aqui ou ali com meus trabalhos. Eu vejo que os artistas precisam ficar sempre atentos a isso tudo, a essas maneiras de mostrar e aproveitar as oportunidades. Já que a gente nem sempre tem a grana para se lançar, para se expor. Então a gente fica mais se ligando nesses movimentos, nesses editais, nos coletivos [...] E é trabalhoso a vida de artista. Eu acho que até mais trabalhoso do que você ter carteira assinada, décimo terceiro, porque você trabalha 24 horas para si mesmo. [...] Porque a gente fala do artista como se fosse só aquele momento que ele está produzindo, mas não é só aquilo. Ele tem que se lançar, ele tem que conseguir a subsistência dele. (PA3).

Assim, fica claro na fala do professor acima que a estabilidade financeira nem sempre é uma realidade à carreira docente, mas em muitos casos ainda oferece maior

segurança se comparada com a carreira artística que também exige inúmeros desafios para além da realização de obras.

Alguns dos professores-artistas atribuem como causa para o distanciamento do fazer artístico o desânimo de seus profissionais, que se instala no desenvolvimento de suas atividades, pois o professor não consegue desempenhar seus trabalhos do modo que tanto deseja. Além de outros fatores comuns no sistema educacional brasileiro, tais como os baixos salários que impedem maiores investimentos em materiais para a produção artística, a falta de estrutura²¹ adequada para o ensino de determinados conhecimentos em Arte, além da carga horária elevada estipulada pelas escolas, que impedem alguns professores de se dedicarem a outros projetos dentro e fora da escola.

As condições de trabalho [...] querendo ou não, quanto mais carga horária tu tem na escola, mais tu tem que desenvolver sequência didática, planejamento, tu tem que preparar os materiais. Ainda tem toda uma preparação pra ti poder entrar na sala de aula. Então, isso acaba tomando muito do tempo. E a gente não tem, por exemplo, nas escolas a chamada hora pedagógica. A nossa hora pedagógica é em casa, a hora pedagógica dos professores, que são professores das turmas, é quando a gente tá dentro de sala. Então a gente acaba trabalhando tanto em casa quanto na escola. Aí eu acredito que é um pouco dessa rotina de trabalho que acaba refreando a produção artística dos professores. (PA1).

Dinheiro, apoio da própria escola, acreditar em si mesmo, tem muito professor acomodado. Que só pega um livro didático e vai ensinar história da arte. Acho que não é por aí, mas a história da arte é importante. Mas tem que ter as três linhas, tem que ter o conhecimento de onde veio isso, essa história da arte, tem que conhecer o artista, a produção dele, e você tem que trabalhar também a prática disso que você está estudando. Senão, você não vai ter a vivência completa. [...] Mas, infelizmente no Brasil nada disso é valorizado, porque é Brasil. Quer ganhar dinheiro vai para a política. São salários altíssimos e pouco trabalho. Já professor ganha muito pouco e trabalha muito. Então, são muitas dificuldades. A compra de material é tudo muito caro, aí tem que ir para materiais alternativos. Então, ser artista, hoje em dia, é meio complicado. (PA4).

²¹ Mais detalhes sobre este assunto será abordado no próximo capítulo (5.3 A estrutura oferecida pelas escolas para o ensino de Arte).

Como pode ser constatado nas falas acima, o aumento da carga horária de trabalho é visto como a melhor maneira de se obter retornos financeiros mais elevados para o professor da educação básica. No entanto, esta dedicação excessiva traz como consequência a supressão do tempo que poderia ser destinado a outras práticas. E muitas vezes os deveres como professor ultrapassam os limites da sala de aula, obrigando a se dedicar quase que integralmente à docência. Essa rotina tendo a docência como principal fonte de renda justifica, para a maioria dos professores, a redução da produção artística. Porém, os motivos sempre serão diversos e de cunho particular de cada profissional, indo desde a atuação docente e artística até o apoio das instituições de ensino para que se possa existir harmonia entre as carreiras dentro e fora da sala de aula.

Neste contexto, vale ressaltar a importância dada por alguns professores ao uso da Abordagem Triangular para proporcionar ao aluno um ensino de Arte mais completo e de melhor qualidade por meio da leitura da imagem, a contextualização histórica e o fazer artístico. Mas, infelizmente, nem sempre os interesses dos professores são alcançados, dadas as condições de cada instituição de ensino, mas também a desmotivação diante das dificuldades apresentadas em sala de aula.

Outro problema evidenciado pelos professores é a visão preconceituosa construída socialmente em torno da arte, que veem tanto o professor de Arte quanto o artista como profissões marginalizadas.

É a falta de incentivos, a desvalorização do trabalho, falta de um teto decente para esses professores, falta de estrutura nas escolas, falta de editais, a desvalorização pela sociedade como um todo. Se você diz que vai ser artista, você sabe o que vai receber de resposta do mundo. O artista está em um lugar ideal. Uma pessoa, que não tenha muito contato com a arte, quando chama a outra pessoa de artista, geralmente é uma pessoa que já está muito bem posicionada no sistema da arte. Mas existe aí toda uma comunidade artística, que inclusive colabora com o trabalho desses grandes, e geralmente está na equipe desses grandes, e que não são vistos, são inviabilizados. [...] Por isso que eu acho que muitos professores, artistas podem encontrar muita dificuldade. Ainda que eu consiga produzir, existem dificuldades, sempre existem dificuldades. (PA6).

Começa a discriminação dentro de casa “Meu filho você vai fazer arte? Não dá futuro.”. É o que a gente ouve. (PA4).

A partir das falas dos professores nota-se que, apesar da existência de uma certa divergência entre as carreiras de professor de Arte e artista, ambas ainda dividem visões estereotipadas que as menosprezam em diversas áreas e ações perante a sociedade, justamente pela incompreensão de seus conhecimentos como importantes à formação humana.

Mesmo que a obra de arte possa ter seu lugar de contemplação, que coloque o artista em destaque por suas habilidades, este ainda vivencia um lado menos gratificante, no qual se entende a arte como marginal e sem finalidades práticas à vida, tornando-a desnecessária. Assim, a beleza, a expressão e reflexão, características presentes na arte, são diminuídas por interesses econômicos. Nesta perspectiva, o reconhecimento artístico torna-se quase sempre aquilo que é divulgado como produto de lucro pelas mídias.

Entre os professores-artistas existiam também concepções mais radicais para justificar um possível distanciamento das produções artísticas, como a falta de talento ou confiança nos próprios trabalhos. Além do comodismo de profissionais que não buscaram o aprimoramento de suas habilidades artísticas e estagnaram suas produções em um determinado nível. Assim, os profissionais que agem desta maneira têm suas produções artísticas destinadas ao fracasso na arte.

Como artista, de repente, tu não fez um sucesso tão grande como artista, mas aquela visão de artista era tu que tinha, não era da sociedade. Tu simplesmente não tinha talento para as artes, tu acreditava que tu era artista porque tua família dizia que tu desenhava bem, porque teu pai, tua mãe diziam que tu desenhava bem, e teu trabalho não era bom. [...] Porque tu não procurou pesquisar, tu não procurou crescer. Tu simplesmente estagnou naquilo que tu sabia. E aquilo que tu sabia era pouco pra te fazer crescer como artista. (PA2).

É possível compreender a partir da fala acima que o professor de Arte que tem sua prática focada exclusivamente na de sala de aula deriva de frustrações em empreitadas malsucedidas como artista e na inadequação de seus gostos estéticos e aprimoramento técnico aos moldes do que a sociedade consome como arte.

Na visão de alguns dos professores-artistas é contraditório ao professor de Arte a inexistência de afinidade com alguma técnica na arte, sem desenvolver nenhuma poética de produção e limitando suas aulas a conteúdos invariáveis ou baseados exclusivamente no livro didático.

Embora não descartem a utilização do livro didático em sala de aula, acredita-se que o professor precisa desenvolver seus próprios métodos de ensino que possam ser aliados ao seu uso, mas sem se tornarem reféns deste recurso didático em suas aulas.

Eu acho que algumas vezes esses professores ainda não se encontraram. Porque eu não admito um professor de Arte não produzir. Não admito um professor de Arte não ter um desenvolvimento de produção em nenhuma linguagem. Para mim é meio contraditório. Então, ele fica só no conteúdo dos livros. Não, ele tem que desenvolver métodos próprios, mesmo pegando o conteúdo dos livros, mas vendo métodos que facilitem, aí passa a ser algo um pouco particular dele. (PA5).

Na fala acima é possível constatar um pensamento irredutível quanto a necessidade do fazer artístico ao professor de Arte. Deste modo, sua inexistência acaba sendo algo ilógico ou fora do comum a este profissional, pois entende-se a produção artística como fundamental à construção dos métodos de ensino do professor.

Entre os professores-artistas havia quem não se considerava um artista “tradicional”, que desenvolvesse seus trabalhos e experimentos de modo solitário em seu ateliê, como ainda se imagina que aconteça o trabalho artístico. Assim, as produções deste profissional estavam voltadas à prática docente, no ensino de técnicas juntamente com os alunos.

Eu acho que é importante o professor ter um momento de artista, mesmo que eu não tenha, eu acho importante essa vivência. Só que hoje o tempo tá tão corrido para o professor que ele tem que dar aula de manhã, de tarde e de noite para sobreviver, que ele não encontra tempo para nada. Quando ele tem um tempo, aí não quer trabalhar, ele quer é descansar. Mas eu acho muito importante ele produzir. Senão ele vai cair no marasmo, ser um mero professor. (PA4).

A partir da fala acima compreende-se que, mesmo considerando o fazer artístico importante ao professor de Arte e sua didática de ensino, percebe-se uma certa compreensão das dificuldades do profissional que não consegue encontrar tempo para se dedicar a uma produção artística. Logo, o tempo na carreira docente em Arte é visto como o grande inimigo dos profissionais que desejam conciliar a docência com determinadas produções artísticas.

O que é o problema, quando a gente tem que trabalhar, fazer prova, elaborar aula, e tu tem esse trabalho de ensino todo dia, isso complica pra ti, porque na verdade, o professor trabalha um dia antes da aula e um dia depois da aula. Na verdade, tu não tá trabalhando um dia, tu tá trabalhando três dias, por cada dia de aula. (PA2).

Assim, torna-se evidente que a rotina do professor de Arte se apresenta muitas vezes demasiada, exigindo deste profissional uma correta administração de seu tempo, pois o processo de ensino se dá antes, durante e depois das aulas.

Para alguns profissionais da educação o tempo se torna insuficiente para dedicar-se a outras atividades além da docência, seja por escolha ou necessidade. Caldas questiona de que maneira o professor encontrará tempo para também ser artista: “Como alguém que trabalha quarenta horas semanais teria tempo de ser artista e pesquisador?” (2010, p. 08). Em resposta para essa questão o autor aponta que é preciso estar “completamente apaixonado pelo que faz” (op. cit.). Logo, somente aqueles que têm grande estima pela produção artística buscarão meios para conciliá-la com a docência.

Embora seja muito apertado o tempo, mas eu consigo achar algum. Não é o que eu desejaria, mas eu consigo. Eu consigo encontrar um pouco desse tempo, mas eu levo mais tempo para concluir, em função dessa correria que a gente vive. O ideal seria que você tivesse uma carga horária exclusiva em um determinado local e não estivesse correndo para lá e para cá. Infelizmente parece que fazem de propósito para você desistir. Tem muitos professores com problemas, inclusive, problemas psíquicos, estresse, uma série de coisas, justamente por causa disso. (PA5).

De acordo com a fala acima se entende que, apesar da rotina desgastante que muitos professores de Arte vivenciam, e que podem inclusive acarretar problemas de

saúde, ainda há aqueles que buscam, de algum modo, encontrar um tempo mínimo para se dedicar ao fazer artístico, o qual faz parte de suas vidas.

Eu tenho que ter essa disciplina de dividir o tempo, senão eu não dou conta. Eu tento cuidar para que nenhum dos lados fique sem a minha dedicação porque, querendo ou não, se eu produzir demais na docência eu vou falhar um pouco na produção artística, e pode influenciar na queda da prática de sala de aula. É uma loucura. É bem complicado de equilibrar tudo isso. Mas eu tento porque, tanto a prática artística acaba ajudando na minha prática de sala de aula como a prática de sala de aula e a minha pesquisa acabam influenciando na produção. (PA1).

Com base na fala deste professor fica evidente a tentativa de se manter docência e fazer artístico próximos, mesmo diante das dificuldades oriundas principalmente das demandas docentes. E por compreender que estas práticas exercem influências uma sobre a outra, em benefícios tanto quanto em prejuízos.

É preciso ressaltar, porém, o fato de que nenhum dos professores-artistas entrevistados trabalhava a semana inteira nas escolas. Logo, por mais exaustiva que pudesse parecer a rotina desses profissionais, ainda era considerada inferior se comparada a de professores que ministram aulas todos os dias da semana.

Eu passo dois dias da semana trabalhando, o dia inteiro, e o resto da semana eu tenho livre. Então, essa estrutura de eu passar somente dois dias na escola acaba me ajudando a me dedicar as outras coisas também, não me atrapalha tanto. Só que, claro, tem meses na escola que todo mundo trabalha. Por exemplo, aquela clássica história de que a gente tem que ajudar na decoração da escola. Por sorte eu tô numa escola em que todas as professoras ajudam nessa parte. Então, não fica só nas costas da professorinha de Artes. (PA1).

De acordo com a fala deste professor fica evidente uma certa comodidade no exercício da prática docente, pois seu tempo de trabalho está organizado de modo relativamente bom, permitindo uma certa facilidade para se dedicar a outras atividades, além da docência. Mesmo assim, conciliar tudo isso exige uma correta administração do tempo para que consigam realizar suas obrigações dentro e fora da sala de aula.

Como é que dá para manter o trabalho de professor e o trabalho de artista independente? Tu vai ter que saber organizar o teu tempo. Pela manhã eu faço todos os meus trabalhos independentes. A tarde e a noite eu vou ver meus trabalhos com o ensino. Um tempo ou outro eu reservo para o meu relaxamento. Vou assistir alguma série na tevê, ler alguma coisa, dormir etc. porque eu necessito desse tempo para não criar um estresse dentro de mim. Se esse estresse é criado, isso se reflete no momento que eu tô dando aula, no meu trabalho como artista, desenhista, quadrinista. Eu vou desanimando e vou deixando de lado porque eu acho que aquilo que me dá dinheiro no momento é mais importante do que o trabalho como artista. Ai eu começo a me voltar mais para aquilo que é necessário, que coloca o pão na minha mesa, do que aquilo que me satisfaz pessoalmente. (PA2).

Imagina, você quer se promover como artista e ao mesmo tempo estar em sala de aula. É um desafio muito grande. Uma boa saída é você aliar as duas coisas, de repente, construir poética que a sala de aula esteja ali, construir poéticas junto com os teus alunos. Trabalhar neste sentido, eu acho que é uma maneira de você ter as duas coisas. (PA3).

As falas dos professores acima apresentam certa semelhança ao abordarem estratégias que permitam conciliar o fazer artístico com as obrigações docentes em Arte, como a organização diária das tarefas, com horários tanto para os trabalhos artísticos quanto para os trabalhos pedagógicos, assim como a criação de diálogos entre as atividades, tornando-as mais próximas em sala de aula. Isso demonstra que os professores agem desta maneira por não conseguirem manter um distanciamento do fazer artístico, mesmo com todos os desafios constantes da docência.

Ao considerar a prática docente como principal fonte de renda é natural haver maior dedicação a ela. E talvez este seja um dos motivos pelos quais o distanciamento do fazer artístico aconteça. O retorno financeiro vindo de atividades obrigatórias tende a se sobressair da satisfação pessoal das atividades artísticas. Embora não se possa desconsiderar que a docência também traga satisfação aos professores-artistas. Logo, estes profissionais priorizam a prática docente, não somente pela remuneração, mas por considerá-la essencial em suas vidas.

Eu acho que eu tenho mais alma de professor do que alma de artista. Quer dizer, eu tenho alma de artista, talvez eu não tenha o ego do artista. Então, acho que eu vou mais pela alma tanto do professor

como do artista, mas o ego eu deixo de lado. Porque a gente conhece esse meio artístico e é meio vaidoso, eu estou fora disso. Eu estou mais ligado ao ensino e aprendizagem. [...] O que me enche os olhos, na verdade, é ver o aluno entendendo aquilo que você está explicando e depois ele se tornar até melhor do que você. E aí você sabe que ensinou de modo correto. Eu tenho muitos alunos que hoje estão trabalhando como professores de Arte. E bem melhores do que eu. Porque se envolveram diretamente com o que eu ensinei, ou procurei ensinar. (PA4).

A partir da fala acima é possível entender que, há professores de Arte que manifestam um grande interesse pelos processos didático-pedagógicos sem restringirem-se apenas em retornos financeiros com a profissão que desenvolvem. Assim, ser professor é uma profissão que os encanta e os atrai as vezes mais que a necessidade de ter uma produção artística ou ascensão como artista. A satisfação está presente nas ações em sala de aula, contribuindo no desenvolvimento de seus alunos para que se tornem pessoas melhores.

Eu acho que o ensino e aprendizagem vale muito mais do que qualquer obra [...] Uma vida vale muito mais do que uma obra [...] Obra é uma coisa que você compra, vende, se perde. Vida é uma coisa para sempre. (PA4).

Compreende-se na fala do professor que, as práticas pedagógicas e a relação construída no ato de educar, importam muito mais que o fazer artístico e a materialidade da obra oriunda desta prática. A mediação dos conhecimentos em Arte apresenta significado maior que a obra de arte, no sentido de transformação na vida do aluno. A vida tem um valor inestimável e, mesmo que as mudanças com o ensino e aprendizagem não sejam percebidas e admiradas por todos, fazem diferença para o aluno que tem sua realidade transformada pela educação. Assim, esta atividade se torna a principal obra do professor em sala de aula. Segundo Eusse, Bracht e Almeida, “A obra do professor, à semelhança da obra de arte, não geram um produto que se dispõem a outros para seu uso” (2016, p. 13). Deste modo, a educação como obra de arte do professor não está exposta de maneira concreta, mas presente nas ações de seus alunos e os frutos que serão produzidos com o uso dos conhecimentos construídos na sala de aula.

Mesmo considerando a docência e a produção artística atividades importantes e que naturalmente precisam de tempo para dedicação em estudos, pesquisas etc., o comprometimento maior estava no ensino. Assim, os trabalhos artísticos sob encomenda, de alguns professores, que não permitissem conciliar com a sala de aula poderiam ser recusados.

No meu caso, que trabalho com prazos, com questão de encomenda, aí você tem um prazo para terminar, depende. Se eu tiver um prazo muito longo eu consigo conciliar a sala de aula com o trabalho das ilustrações. Porque ambas as coisas precisam de um tempo de preparo. E eu dificilmente vou para a sala de aula sem ter preparado nada para esse dia. Então requer um esforço antes. [...] Se eu tiver um prazo longo, eu consigo conciliar, mas se tiver prazos muito apertados, eu prefiro não pegar o trabalho. Eu fico na sala de aula, onde eu já estou comprometida, mas eu não pego, a prioridade é a sala de aula. (PA3).

Logo, fica evidente na fala do professor acima que a docência é priorizada independentemente de qualquer coisa. Os trabalhos artísticos são feitos de acordo com o tempo permitido para conciliar com as obrigações em sala de aula.

Vê-se, pois, que o tempo e a rotina docente estão intrinsecamente relacionados com a produção artística. Para os professores-artistas, mesmo que a docência e o fazer artístico necessitem de dedicação semelhante para os estudos e pesquisas em determinadas áreas da arte, a escola acaba sendo priorizada por esses profissionais, salientando-se dois principais motivos: a necessidade financeira e o desejo de ministrar aulas com mais qualidade e segurança para seus alunos. Além disso, o tempo também é influenciado pelo próprio contexto dos professores-artistas e suas realidades de ensino, que podem ajudar ou dificultar um modo de aproximação com as práticas artísticas. Logo, os professores-artistas precisam sempre considerá-lo no desenvolvimento de suas obras, pois somente com sua correta administração será possível o equilíbrio entre o professor e o artista, sem que as contribuições mútuas entre eles se acabem.

Neste capítulo buscou-se discorrer sobre os resultados das entrevistas realizadas com os professores-artistas, destacando-se os modos que acontecem os

diálogos e conflitos entre as produções artísticas e as práticas pedagógicas desses profissionais, partindo-se desde as escolhas das profissões até as razões para os distanciamentos ocorridos na Arte.

No capítulo que se segue será discutido a respeito da segunda etapa da pesquisa, apresentando-se os resultados das pesquisas de campo, buscando-se evidenciar as práticas pedagógicas dos professores-artistas e as influências do fazer artístico em suas ações em sala de aula.

5 APRIMORAMENTO DOS TRAÇOS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES-ARTISTAS

Esse é o momento em que a obra já está definida, ganhou formas particulares ligadas aos traços do artista. É a etapa na qual se pode corrigir os detalhes que passaram despercebidos. Quando se apagam os excessos, deixando apenas as linhas essenciais que compõem a obra. Assim, semelhante a este processo, este capítulo pretende apresentar os resultados da análise e descrição dos fatos acontecidos durante a pesquisa de campo com os professores-artistas em seus locais de trabalho, no qual foi possível ter uma perspectiva mais intensa da realidade docente. E se buscou identificar as principais contribuições que as produções artísticas desses profissionais poderiam oferecer para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Além de analisar a existência de diferenciais em suas ações e como os estudantes seriam beneficiados por essas atividades em sala de aula.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de observações e anotações em caderno utilizado como diário de bordo, no qual as ações dos professores e alunos eram registradas. Além disso, foi feito registro fotográfico dos locais de trabalho docentes que poderiam complementar as análises.

Para a pesquisa de campo, buscou-se compreender a maneira como cada instituição poderia auxiliar os professores-artistas, dentro e fora da sala de aula, para que pudessem se manter próximos de suas produções artísticas. E de que forma a estrutura das escolas permitiria a aproximação do fazer artístico da sala de aula, tornando-se parte das aulas de Arte.

A pesquisa destacou experiências particulares de cada professor, porém, sem a autoria das ações, tanto positivas quanto negativas, pois não se pretendia expor ou julgar estes profissionais, mas refletir sobre suas ações em sala de aula.

Assim, buscou-se atender aos objetivos da pesquisa por meio de respostas para perguntas que foram elaboradas antes dos acompanhamentos em sala de aula, e questionamentos que surgiram no desenvolvimento da pesquisa *in loco*. As

perguntas permitiram um melhor direcionamento das observações em sala de aula, tanto nos espaços utilizados quanto na interação dos professores com seus alunos. Assim, os questionamentos foram os seguintes:

- 1- Quais as contribuições da produção artística realizada pelos professores-artistas para as suas práticas pedagógicas? É possível evidenciá-las em sala de aula?
- 2- Existe um diferencial nas aulas dos professores-artistas? Como os alunos compreendem a prática pedagógica destes profissionais?
- 3- A estrutura das escolas auxilia no ensino de Arte promovido pelos professores-artistas? De que maneira as escolas favorecem a relação entre a docência e a produção artística em sala de aula?
- 4- Como surge a polivalência em sala de aula? Os professores-artistas desenvolvem atividades em sala de aula que não têm relação com sua área de formação em Arte?

Os professores investigados trabalhavam em escolas com diferentes níveis de ensino, que iam de séries iniciais até a terceira série do ensino médio. Deste modo, alguns davam aulas apenas para o ensino fundamental e outros para o ensino médio, um trabalho que variava de acordo com cada instituição de ensino.

Embora os professores demonstrassem grande interesse pelas práticas artísticas em geral, cada profissional possuía uma técnica nas Artes Visuais com a qual tinha maior afinidade e concentrava seus estudos, pesquisas e experimentações, construindo formas de expressão por meio delas. Assim, cada professor-artista possuía um perfil artístico diferente, constituído por práticas que tinham maior envolvimento. E que poderiam auxiliá-los de modos diferentes em suas atividades docentes.

Percebeu-se nos acompanhamentos que muitos processos em sala de aula apresentavam semelhanças, fazendo das investigações de campo um *déjà vu* e consequentemente tornando as anotações algumas vezes redundantes. Mesmo assim, buscou-se evidenciar algo novo a cada ação docente e discente que se repetia

(devido haver turmas de níveis iguais dentro das escolas para as quais era dado o mesmo conteúdo), uma nova perspectiva ou reações em sala de aula.

Ressalta-se aqui as dificuldades encontradas após a coleta de dados resultantes da pesquisa de campo. Separar o material para análise tornou-se muitas vezes um processo penoso, de idas e vindas por caminhos que se mostraram difíceis ou sem saída, que obrigavam a retroceder na análise. Mesmo assim, continuou-se a buscar caminhos que ligassem as vidas de cada professor-artista por meio de suas semelhanças e diferenças. Assim, cada anotação que chamou a atenção em sala de aula tornava-se um passo na construção de uma caminhada pioneira que ainda não tinha um final definido, apenas alguns atalhos que poderiam facilitar novas caminhadas.

5.1 As contribuições do fazer artístico em sala de aula: A influência do artista sobre a atividade docente

A partir das falas dos professores-artistas investigados foi possível compreender o quanto estas práticas são significativas para estes profissionais e a influência que exercem uma sobre a outra, proporcionando-lhes benefícios mútuos. Mas, quais seriam esses benefícios? Principalmente do fazer artístico às propostas pedagógicas em sala de aula.

Os professores-artistas falavam de suas produções artísticas com grande estima e de como o exercício destas atividades traz contribuições para a prática docente a partir do momento que são apresentados em sala de aula novos conceitos e técnicas na Arte ou falarem sobre determinados artistas e suas práticas em temáticas propostas em sala de aula.

Durante o acompanhamento das aulas dos professores-artistas, de fato, foi evidenciado muitas das práticas apontadas em entrevistas. Porém, as contribuições do fazer artístico e suas influências sobre as práticas pedagógicas apresentaram-se ligeiramente modestas. De modo que, nem sempre eram vistas claramente em sala de aula. Logo, apesar do suporte que o exercício do fazer artístico podia oferecer aos

profissionais da educação em Arte, estes conhecimentos tornavam-se desnecessários em algumas aulas.

O acompanhamento em sala de aula mostrou que, apesar dos professores afirmarem haver um equilíbrio entre suas produções artísticas e as atividades docentes, existia um certo distanciamento entre elas na sala de aula, na qual era solicitado com mais frequência o lado docente desses profissionais para mediar o aprendizado em Arte.

Nos momentos em que seriam evidenciados o fazer artístico, através de exercícios práticos, percebeu-se a ausência de relação entre os conteúdos abordados. Deste modo, o fazer artístico limitava-se a propostas com a intenção de passar o tempo em sala de aula. Um fato que acontecia em dois momentos durante as aulas: quando as atividades propostas pelos professores terminavam antes do tempo estimado ou quando as aulas não alcançavam os resultados esperados. Assim, a disciplina proporcionava resultados sem sentido ou ligação entre a teoria e a prática.

Um fator determinante constatado foi que, os processos artísticos dos professores-artistas muitas vezes tinham pouca aplicabilidade em sala de aula, devido à ausência de relação com os determinados assuntos abordados na disciplina. Logo, o fazer artístico de cada profissional, nos procedimentos técnicos que tinham maior afinidade, não estava presente com a frequência que se cogitou para auxiliar as aulas de Arte e como os próprios professores-artistas haviam afirmado nas entrevistas. Então, o fazer artístico destes profissionais auxiliava, em maior ou menor importância, conforme as propostas em sala de aula.

O modo que o diálogo, entre o fazer artístico e a docência, acontecia em sala de aula era uma responsabilidade exclusiva dos professores de Arte que planejavam e executavam suas aulas. Logo, esses profissionais também eram responsáveis pelo distanciamento entre essas atividades em sala de aula, e pelos desvios da Arte ao assumir configurações ou perder suas características para dar suporte a outras disciplinas como Língua Portuguesa.

Para os professores-artistas, as experiências oriundas de suas produções artísticas tornavam-se mais claras em exercícios que envolviam a prática,

principalmente nas aulas com crianças, onde o lúdico e o fazer artístico estavam inerentes às aulas de Arte. No entanto, é preciso ressaltar que o fazer artístico, mesmo para crianças, não pode estar limitado à confecção de objetos de decoração ou lembranças em homenagens a datas comemorativas, como foi presenciado nas aulas de alguns professores de Arte.

Outros professores que trabalhavam com séries mais avançadas, compostas por adolescentes, tinham o conteúdo de suas aulas quase exclusivamente teórico, focado principalmente no ensino de História da Arte, que tornava bem mais difícil identificar as influências do fazer artístico em suas ações em sala de aula. E, mesmo que as aulas não fossem ruins, pois é um conhecimento importante da disciplina, assumiam muitas vezes características de aulas tradicionais, de um ensino vertical no qual o professor era o responsável por transmitir todo o conhecimento em sala de aula, sem se atentar de fato com o aprendizado dos alunos.

Assim, a pesquisa de campo mostrou a influência do fazer artístico nas aulas de Arte de acordo com o perfil de cada professor-artista e o modo como desenvolviam suas aulas. E, embora alguns profissionais ministrassem suas disciplinas com conteúdo direcionado a um saber teórico, não se pode afirmar a inexistência da influência do fazer artístico e outras atividades relacionadas a esta prática, haja vista o desenvolvimento das produções artísticas dos professores são diferentes. Logo, seus processos de pesquisas e poéticas na arte podem dialogar de modos diferentes com as práticas pedagógicas. Então, mesmo que o fazer artístico não tenha se apresentado claramente nas aulas dos professores-artistas, suas recompensas ainda permanecem ligadas na atuação desses profissionais.

5.2 O diferencial nas aulas dos professores-artistas

Como já foi levantado nesta pesquisa, não se pode determinar o professor-artista como o melhor profissional para a disciplina de Arte unicamente por conta de sua proximidade com determinadas práticas artísticas na área da arte. Mesmo assim, considerou-se que a relação com o fazer artístico daria ao professor benefícios para

suas práticas pedagógicas que poderiam diferenciá-lo de profissionais que a desenvolvem sem o envolvimento direto com experiências práticas na arte.

Então, buscou-se identificar na atuação desses profissionais, em sala de aula, possíveis ações e resultados que refletissem o perfil artístico intrínseco de cada professor, influenciados por seus trabalhos artísticos desenvolvidos fora da sala de aula. E o diferencial no modo que desenvolviam a disciplina ao abordarem temáticas e proporem ações em sala de aula que envolvessem a teoria e prática em Arte. Além disso, buscou-se identificar também pontos positivos, apontados pelos professores em entrevistas, a partir da receptividade discente²² durante as aulas, na maneira como se portavam diante das ações pedagógicas dos professores-artistas.

Embora possa parecer um tanto óbvio e necessário a todo profissional da educação, um dos diferenciais encontrados nas práticas pedagógicas dos professores-artistas estava na manifestação de um rico conhecimento a respeito dos assuntos abordados sobre a arte em sala de aula. E a maneira como certos professores contextualizavam as temáticas da Arte, aproximando da realidade de seus alunos, para que melhor compreendessem as aulas, era algo que as deixavam mais atrativas, por fazerem os alunos perceberem o quanto a arte estava presente em suas vidas, dando a eles uma nova perspectiva sobre determinadas questões por meio desta linguagem.

Além disso, o modo como cada professor se expressava em seu local de trabalho, demonstrando segurança sobre a área, contribuía na melhor receptividade dos alunos que assim prestavam mais atenção nas aulas.

Percebeu-se durante os acompanhamentos o quanto os professores gostavam de estar naquele ambiente, no qual se sentiam muitas vezes familiarizados com a turma, com os alunos, ao saberem os nomes de cada um e modo que se comportavam

²² Infelizmente, não foi possível entrevistar os discentes e obter respostas mais completas de como se sentiam diante das disciplinas porque foi algo que surgiu durante a pesquisa de campo e exigiria documentação pedindo autorização aos pais, por se tratar de menores de idade. Mesmo assim, o acompanhamento proporcionou muitas informações para serem interpretadas que também poderiam responder pelos alunos indiretamente.

em sala de aula. Esta relação de afeto também era manifestada pelos alunos que viam na figura docente uma referência mais próxima na arte. Deste modo, era comum ver os alunos procurarem os professores ao final das aulas, não apenas para maiores explicações sobre os assuntos abordados na disciplina, mas também em busca de dicas e informações sobre o lado artístico desses profissionais. Atitudes que demonstravam a confiança dos alunos nos professores e seus trabalhos como artistas.

Assim, as experiências provenientes das produções artísticas davam aos professores condições para melhor orientarem seus alunos. E mesmo que o fazer artístico não estivesse presente o tempo todo em suas didáticas de ensino, as experiências de sua fruição na arte apresentavam-se de algum modo no diálogo e compartilhamento de conhecimentos com os alunos.

Em meio a atitudes de desrespeito à figura docente, vistas como banais em sala de aula devido sua frequência em muitas escolas, ver um professor de Arte ser aplaudido por seus alunos ao término da aula foi algo surpreendente. Os motivos para o fato ocorrido não ficaram claros, mas acredita-se que estavam relacionados à fala do professor e por ser final do semestre, com a última aula do ano. Mesmo assim, foi admirável ver o professor sendo tratado daquela maneira em sala de aula. O respeito dado ao seu modo de atuação foi, sem dúvida, inspirador. Um tratamento que todo profissional da educação deveria receber dentro da escola, ao menos uma vez, por suas contribuições.

A pesquisa mostrou que, apesar da relação com o fazer artístico que aproximava os professores, as diferenças entre eles existiam e foram surgindo naturalmente em seus modos de atuação em sala de aula. E essas particularidades relacionadas à experiência, à idade, à didática de ensino e o próprio fazer artístico levavam a resultados nem sempre positivos para a disciplina e consequentemente para o aluno.

As experiências com as práticas pedagógicas, em determinados momentos, mostraram-se significativas entre os professores-artistas. De modo que, os profissionais que tinham maior tempo de carreira em sala de aula apresentaram mais

facilidade no desenvolvimento das aulas, demonstrando maior desenvoltura em suas ações. Enquanto os profissionais menos experientes pareciam estar em um processo de transição ou adaptação à rotina dos espaços educacionais.

No entanto, a experiência não está diretamente relacionada à idade, mas às vivências de cada indivíduo. Deste modo, o professor mais velho não garante a eficiência nas aulas e o professor mais jovem não se torna sinônimo de aulas inovadoras. Assim, apesar de haver profissionais que eram artistas experientes e com histórico em ministrar aulas em oficinas, minicursos, workshops etc., as vivências que tinham eram diferentes da realidade das escolas da educação básica, exigindo outros modos de atuação docente. Logo, pode-se considerar que os conhecimentos que muitos profissionais adquiriram durante a formação, raramente os preparou de fato para as diferentes realidades de ensino nas escolas da educação básica²³. Então, o professor precisa adaptar ou criar suas próprias metodologias de ensino de acordo com os seus conhecimentos, as condições de trabalho e o que acredita como adequado para o ensino de Arte nas escolas. Assim, a formação docente, não apenas em Arte, é um processo contínuo que se inicia na faculdade e se estende à sala de aula onde se transforma diante dos constantes desafios.

Porém, mesmo havendo um claro interesse da maioria dos professores pelo ensino da Arte, a relação com os alunos nem sempre era boa, pois em alguns momentos pareciam agir como inimigos em sala de aula, com objetivos opostos dentro da disciplina. Assim, o professor tentava impor sua autoridade enquanto os alunos buscavam contrariar suas ações.

O nível de atenção e interesse dos alunos durante as aulas parecia muito volátil, de modo que se o professor não a conseguisse, dificilmente sua proposta pedagógica lograria êxito. Infelizmente, algumas vezes havia pouco a ser feito pelo aluno que não

²³ Em muitos momentos, enquanto pesquisador eu questionava o que faria caso estivesse enfrentando as mesmas situações que os professores investigados, observando-os ministrarem suas aulas e tomando decisões, muitas vezes erradas, em sala de aula. Incomodava-me estar ali vendo o professor perdendo totalmente o controle da turma, sem poder fazer nada, pois eu estava apenas como um espectador naquele ambiente de ensino.

queria realizar nenhuma das atividades em sala de aula, pois a cobrança e a punição já não davam mais os mesmos resultados. Neste sentido, tem-se claramente em situações como esta, a metáfora da obra “Como se explicam quadros a uma lebre morta” de Joseph Beuys de 1965, salientada por Jociele Lampert (2008), afirmando que não se pode ensinar Arte para alunos que não a querem aprender. Mesmo assim, buscar meios de mudar a concepção negativa em torno do aprendizado da disciplina na vida do aluno é uma tentativa que faz parte do aprendizado do professor que precisa se desconstruir para poder construir-se junto com o aluno em sala de aula.

Semelhante aos professores, cada turma apresentava um perfil diferente, construído pelas individualidades em interação dos alunos. Assim, em sala de aula foi possível perceber particularidades que acabavam se destacando e, às vezes, repetindo-se como um padrão de comportamento. Então, havia turmas com alunos que estavam preocupados em anotar todas as informações compartilhadas pelo professor, os alunos que ficavam dormindo imparcialmente durante as aulas, os alunos que não conseguiam parar de mexer no celular, os alunos que preferiam conversar durante as aulas e os alunos participativos e questionadores. Logo, os professores estavam diariamente diante de um caldeirão de alunos com diferentes personalidades, níveis de aprendizado e interesse, para ministrarem suas aulas.

Neste contexto, chamou a atenção em sala de aula o comportamento de algumas turmas, com momentos nos quais a grande maioria resolvia os exercícios tranquilamente. Talvez por considerá-los uma avaliação, mas que não diminuía o mérito do professor em exercer o controle da aula e o valor dado à Arte como disciplina equivalente às outras do currículo escolar. No entanto, não se pode confundir o silêncio em sala de aula como sinal de aprendizado ou interesse dos alunos pelos assuntos apresentados pelo professor na disciplina, pois em alguns casos essas características estavam presentes no comportamento dos alunos, mas era nítido o tédio durante as aulas, e mesmo respeitando as falas dos professores em frente da turma, os alunos buscavam realizar outras tarefas em sala de aula, como se a disciplina tivesse pouco a contribuir em suas vidas. Assim, os professores que não

conseguiam romper este bloqueio em suas aulas, dificilmente conseguiriam proporcionar um aprendizado significativo aos alunos.

Um fato curioso para contextualizar esta situação estava na particularidade de um dos professores que, ao final de cada aula, abria um espaço de tempo para que os alunos fizessem perguntas e avaliassem a aula. A princípio a proposta parecia interessante, pois daria ao professor um retorno direto das aulas. Porém, os resultados mostraram-se constrangedores, pois a impressão que ficava era que os alunos eram coagidos a avaliarem satisfatoriamente a disciplina, mesmo sem demonstrar isso durante ela.

As aulas de alguns professores estavam limitadas pelo tempo demasiadamente curto (apenas um horário de 45 minutos), que os obrigava a ministrar um conteúdo sem aprofundamento aos alunos. No entanto, havia professores que, mesmo com um tempo considerável, ainda conseguiam ministrar suas aulas sem muito proveito. Logo, o problema nem sempre estava no tempo, mas na didática docente para melhor utilizá-lo.

Houve propostas de ensino em que a temática se mostrava interessante, mas os alunos tinham dificuldades em realizá-las. Por conta disso, acabavam se frustrando e deixando de lado para fazer outras coisas em sala de aula, como brincar, conversar etc. Outros faziam os deveres apenas por fazer, como algo obrigatório, sem demonstrar nenhuma satisfação em realizá-los.

Então, percebeu-se que algumas propostas de ensino apresentavam falhas em seu desenvolvimento. E mesmo que fossem importantes, os alunos nem sempre compravam a ideia para seu ensino. Assim, os professores precisavam readaptá-las ou aplicar em turmas com outros níveis de compreensão para obter os resultados esperados. Porém, esta era uma percepção que alguns professores não tinham, e por conta disso acabavam repetindo as mesmas práticas e obtendo os mesmos resultados nos processos.

Algumas aulas consistiam em exercícios de perguntas e respostas para avaliar o nível de aprendizado dos alunos. Deste modo, o professor questionava a respeito de nomes de obras, datas, artistas e movimentos. E recebia as respostas em

unísson, como se estivesse dando aula para alunos de séries iniciais (mas eram alunos de oitava série), dos quais não era exigido o máximo de suas potencialidades em sala de aula. Assim, esta maneira de ensinar Arte, além de tornar as aulas pouco produtivas também mascarava um falso aprendizado que estava focado apenas na memorização, sem nenhuma reflexão de sua importância na realidade discente e para a sociedade.

E apesar de alguns professores demonstrarem um grande conhecimento na área da arte, as aulas que se restringiam à teoria tornavam-se cansativas devido à quantidade de informação em um ritmo contínuo, sem muito tempo para que os alunos assimilassem as informações, dando as aulas de Arte características de aulas preparatórias para o vestibular.

Porém, a reação dos alunos para propostas educacionais semelhantes, relacionadas exclusivamente com a teoria, mostravam-se diferentes nas escolas. Enquanto nas aulas de uns professores se via alunos calmos e atenciosos que apenas ouviam as informações e anotavam aquilo que era destacado pelo professor como importante para a avaliação, em outras havia uma gritaria constante que chegava ao ponto de incomodar aqueles que presenciavam situações fora de controle. E os alunos pareciam não se importar de estarem sendo observados. Assim, nas aulas de alguns professores eram raros os momentos em que se conseguia prender a atenção dos alunos por muito tempo em sala de aula. Um dos professores tentou justificar a bagunça e os excessos cometidos por alguns alunos em suas aulas como consequência das atividades relacionadas com a produção artística. Porém, mesmo que os alunos fiquem mais exaltados com propostas que envolvam o fazer artístico, os comportamentos estão muito mais relacionados ao modo como são desenvolvidas as propostas de ensino de cada professor.

E embora as aulas dos professores se repetissem algumas vezes em turmas com o mesmo nível, era preciso manter o ritmo e qualidade das aulas. No entanto, os processos repetitivos de ensino levam a duas possíveis consequências: a) O professor adquire um domínio maior sobre os assuntos, além de segurança ao abordá-los em sala de aula; b) O professor acaba se cansando com a repetição das

aulas, ministrando-as em um processo automático e monótono que tende a diminuir sua qualidade. Logo, o professor precisa estar atento a maneira como suas aulas influenciam em seu modo docente para que suas aulas não se tornem uma receita de ensino-aprendizagem em Arte.

5.3 A estrutura oferecida pelas escolas para o ensino de Arte

O papel da escola para a qualidade do ensino de Arte, como já foi citado nesta pesquisa, é tão importante quanto do professor e aluno. Entretanto, as instituições de ensino são espaços administrados por indivíduos que naturalmente têm modos diferentes de ver o ensino da Arte, algumas vezes contrário à perspectiva docente, o que acaba gerando conflitos em sua execução.

Para a pesquisa de campo, buscou-se compreender o modo como cada instituição de ensino auxiliava os professores-artistas, dentro e fora da sala de aula, para que pudessem se manter próximos de suas produções artísticas, além de integrar seus saberes artísticos aos saberes pedagógicos. E o que a estrutura da sala de aula, principal local de trabalho docente, proporcionava a estes profissionais para que pudessem ministrar suas aulas como desejassem.

A comparação entre escolas públicas e particulares, mesmo que não se tenha cogitado isso para pesquisa, acabou direta ou indiretamente acontecendo devido ao fato de que, convencionou-se que as escolas privadas têm maiores recursos para oferecer um ensino de melhor qualidade, pois precisam investir em ambientes adequados e profissionais da educação capacitados para que possam conquistar mais “clientes”. Enquanto as escolas públicas estão associadas a espaços de educação sem muito investimento e com péssima qualidade de ensino. Entretanto, na pesquisa de campo se pôde observar que esses espaços educacionais têm muitas vezes mais problemas em comum do que diferenças relacionadas à estrutura oferecida para o ensino de Arte.

As instituições de ensino particular acompanhadas nesta pesquisa, apesar de possuírem alguns recursos e confortos, também apresentavam muitas inadequações,

como salas de aula com diferentes tamanhos que ofereciam dificuldades para propostas educacionais que envolvessem a prática. Por conta disso, era comum trabalhos feitos em carteiras ou no chão (fig. 13), prejudicando sua qualidade na execução ou no término. A maioria das escolas pesquisadas ofertava para seus alunos se sentarem carteiras universitárias, feitas de madeira ou plástico, que proporcionavam pouco conforto para quem passaria pelo menos 4 horas sentado em sala de aula. Em algumas escolas este móvel era utilizado como estratégia para abrigar o maior número de alunos em sala devido ocupar menos espaço. O que acabava levando a outro problema comum nas escolas: a superlotação.



Fig. 13 - Alunos realizando atividade no chão da sala de aula²⁴.
Fonte: Arquivo pessoal.

Em outras escolas encontrou-se as salas ocupadas por mesas e cadeiras que, teoricamente seriam melhores para as aulas de Arte, pois proporcionariam maior comodidade e espaço aos alunos para o desenvolvimento de atividades que

²⁴ A fotografia original foi alterada com o objetivo de preservar a imagem dos alunos em sala de aula, devido não haver autorização prévia de seus responsáveis para o uso neste trabalho.

envolvessem a prática. Entretanto, grande parte dos móveis apresentava diferentes níveis de deterioração (fig. 14) que poderia diminuir o conforto em sala de aula e consequentemente a qualidade do aprendizado.



Fig. 14 - A deterioração dos móveis em algumas escolas.
Fonte: Arquivo pessoal.

O conforto das salas de aula estava muitas vezes relacionado à presença do ar-condicionado, visto como um recurso diferenciado das escolas de ensino privado. Mesmo assim, havia escolas públicas que também apresentavam este recurso em seus espaços de ensino. Porém, em algumas escolas não funcionava, sendo substituído por ventiladores ou em último recurso pela abertura de portas e janelas que, mesmo deixando a temperatura mais agradável, acabava prejudicando as aulas com os ruídos externos.

Havia escolas que ofereciam salas pequenas, mas confortáveis o suficiente para o número reduzido de alunos, variando entre 15 e 20 alunos por sala. Isso certamente facilitava o trabalho dos professores que tinham maiores condições de dar assistência a todos em caso de necessidade.

Nas investigações de campo constatou-se também espaços promissores para o ensino de Arte, mesmo sendo de escola pública. Assim, alguns professores eram favorecidos com salas amplas e confortáveis, além de recursos como televisão, computador, projetor, caixa de som e quadro interativo (fig. 15). E mesmo que não se tenha presenciado o uso de todos esses recursos na disciplina, foi inevitável não notar e conseqüentemente comparar com as condições de outras escolas e perceber como o ensino público é desigual em vários sentidos em Belém e Ananindeua.



Fig. 15 - Sala de aula confortável e com recursos.
Fonte: Arquivo pessoal.

É inegável que acesso a recursos tecnológicos pode contribuir significativamente em sala de aula, mas não garante automaticamente o melhor ensino para os alunos, haja vista que o professor necessita fazer bom uso das ferramentas que tem disponível aliadas com seus conhecimentos para obter resultados positivos. E o excesso de recursos para alguns profissionais, sem os devidos conhecimentos, pode mais atrapalhar do que ajudar em sala de aula.

Porém, algumas escolas não ofereciam nenhum tipo de recurso audiovisual para os professores e o ensino de Arte, encontrando-se em sala de aula apenas o

quadro magnético como recurso pedagógico docente. O que obrigava os professores a planejarem suas aulas providenciando por conta própria os materiais e recursos para auxiliá-los, como por exemplo, imagens impressas para ilustrar as aulas. Uma ação vista de forma positiva que mostrava o compromisso dos professores pelo ensino da Arte, buscando meios para dar aulas de qualidade mesmo diante da falta de apoio da escola para desenvolver seu trabalho.

Um fato que chamou atenção em uma das escolas foi descobrir que o *notebook* e o projetor utilizados nas aulas eram do próprio professor (fig. 16), que havia comprado para ajudá-los em sua disciplina. Algo que mais uma vez mostrava o compromisso com seus alunos e a vontade de dar aulas melhores. E ressalta a omissão da escola ou a falta de recurso para auxiliar os profissionais da educação.

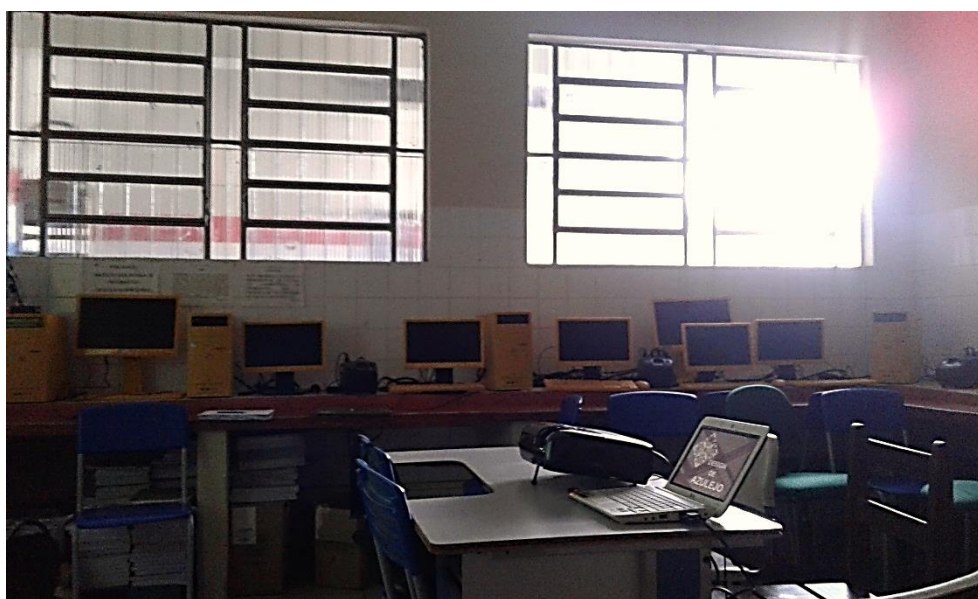


Fig. 16 - Notebook e projetor comprados por um dos professores para suas aulas.
Fonte: Arquivo pessoal.

Faz-se necessário destacar que os recursos tecnológicos, ofertados por algumas instituições de ensino, que beneficiavam o ensino-aprendizado em Arte, por meio de aulas expositivas, priorizavam um conhecimento exclusivamente teórico. Isso se deve ao fato de que os recursos visam a melhoria no aprendizado de todas as

disciplinas (ou as principais) que possuem uma relação maior com a teoria. Logo, as aulas de Arte acabavam sendo apenas beneficiadas em igual nível por esses recursos. Então, outros recursos específicos para Arte, como materiais ou espaços adequados, não existiam²⁵.

Houve escolas que, na primeira impressão, apresentavam recursos estruturais e tecnológicos para auxiliar no ensino de Arte. Porém, descobriu-se posteriormente suas dificuldades e que o acesso a esses recursos era apenas uma exceção que coincidiu com a pesquisa de campo.

Então, constatou-se nos acompanhamentos dos professores-artistas que, mesmo algumas instituições de ensino apresentando vantagens estruturais importantes, a sala de aula limitava-se a um ambiente convencional que na maioria das vezes não estava adequado para produção artística que não fosse colorir desenhos com lápis de cor. E, apesar de não poder generalizar as dificuldades encontradas nas escolas, na pesquisa de campo, é fácil notar o quanto são priorizadas as aulas tradicionais e muitas vezes distantes dos processos de produção artística como atividade para a promoção do aprendizado em Arte e aproximação com o lado artístico do professor em sala de aula.

5.4 Os professores-artistas e sua relação com a Abordagem Triangular em sala de aula

Como já foi mencionado neste trabalho, a Abordagem Triangular apresentou-se entre as décadas de 80 e 90 como um divisor de águas para o ensino de Arte, propondo melhorias para um ensino-aprendizado mais democrático e significativo por meio das ações da leitura da obra, sua contextualização e o fazer artístico. E, ao longo de todos esses anos, sua sistematização esteve sempre em destaque na área da

²⁵ O acompanhamento das aulas em uma das escolas foi feito exclusivamente na sala de aula ou na sala de multimídia, onde se fazia o uso de projeções em *slides* nas aulas. Entretanto, a escola também oferecia um espaço exclusivo para atividades práticas aos professores de Arte, o complexo de artes, que permitia maior liberdade de criação aos professores e alunos.

educação em Arte, passando por alterações, ganhando contribuições em estudos e pesquisas, e mostrando sua importância ao processo educacional em Arte.

E, assim, a Abordagem Triangular prevalece atualmente como referência às propostas de ensino na Arte, sendo utilizada por muitos profissionais em sala de aula, sujeita a diferentes interpretações. E os professores-artistas investigados não se mostraram diferentes ao afirmarem, em entrevistas, desenvolverem suas aulas tendo como base as ações da leitura, a contextualização e o fazer artístico em sala de aula. Deste modo, buscou-se compreender como essas ações se apresentavam para os professores em suas práticas em sala de aula, dando-se destaque novamente ao fazer artístico desenvolvidos por esses profissionais.

O fazer artístico, como uma das ações importantes à Abordagem Triangular no ensino de Arte, apresentava-se muitas vezes de modo insuficiente ou até mesmo com baixa qualidade no modo como era proposto por alguns professores para os alunos, demonstrando pouca relação entre as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Percebeu-se durante o acompanhamento das aulas, de determinados professores, que as teorias da Abordagem Triangular tinham suas aplicações em sala de aula associadas a atividades educacionais que se dividiam, geralmente, entre a teoria e a prática. Alguns professores ainda dividiam essas ações por aula, como estratégia para compensar o pouco tempo disponibilizado para a disciplina. Assim, em um determinado dia a aula se resumia ao ensino teórico do tema e no outro havia o contato com as práticas na arte.

As ações, pautadas na teoria e na prática, seguiam uma ordem na qual eram apresentados os artistas, suas produções artísticas e, por fim, era proposto aos alunos que fizessem suas próprias obras com base no que havia sido apresentado em sala de aula, como uma releitura para assimilar os conhecimentos. Um equívoco comum associado às ações do fazer artístico defendido pela Abordagem Triangular.

As aulas de alguns professores, principalmente aqueles com turmas de ensino médio, estiveram sempre associadas, em primeiro lugar, ao ensino teórico da Arte, tendo como justificativa a necessidade de preparar os alunos para o Enem (como já foi mencionado neste trabalho). Assim, as aulas estavam direcionadas para o ensino

da História da Arte, um conhecimento, sem dúvida importante, porém, muitas vezes, apresentado aos alunos sem nenhuma contextualização ou aproximação com suas realidades. Fazendo das aulas uma mera apresentação de conteúdo, informações ou fatos na arte para serem avaliados de forma tradicional.

Embora o fazer artístico fosse visto como uma atividade importante para os professores-artistas tanto quanto para os alunos, que permitia a esses profissionais se manterem próximos das questões da arte, seus processos reflexivos e modos de expressão, na sala de aula, esta ação inerente ao artista, nem sempre esteve presente nas práticas pedagógicas em Arte.

E, ainda que a maior parte das ações do fazer artístico dos professores-artistas em sala de aula se voltasse para exercícios que envolvessem o desenho, para alguns professores se tornava difícil de inspirar ou incentivar os alunos a produzirem, mesmo que tivessem o professor como referência para o fazer artístico.

Deste modo, a produção artística dos professores-artistas se apresentava raramente nas atividades que dialogavam com as ações do fazer artístico em sala de aula. Logo, essas ações estavam limitadas, muitas vezes, ao tradicional desenho sobre a folha de papel A4, pinturas com giz de cera ou lápis de cores, materiais mais acessíveis em sala de aula.

Algumas ações, de determinados professores, eram realizadas quase com o objetivo de prender o interesse dos alunos, mais pelo entretenimento do que pelo compartilhamento de conhecimentos em sala de aula. Deste modo, tornando-se apenas atividades associadas como passatempo para os alunos.

Em outros momentos essas ações, principalmente daqueles professores que trabalhavam com séries iniciais da educação básica, estavam atreladas a trabalhos que tinham como característica a presença do lúdico ou a decoração, muitas vezes relacionado ao processo de alfabetização. Assim, percebeu-se que o fazer artístico carregava consigo a ideia de uma necessidade principalmente para o ensino-aprendizado de crianças. Deste modo, a cada nível de ensino, tornava-se mais distante do aluno em sala de aula, e conseqüentemente distante do que é defendido pelas teorias da Abordagem Triangular para o ensino da Arte.

E, por fim, houve momentos em que as ações propostas com o fazer artístico, em sala de aula, mostraram-se abaixo do nível de ensino da turma, com pouca reflexão e estímulo à contextualização dos conhecimentos apresentados, tornando sua prática uma atividade desassociada dos conteúdos apresentados, equivalente a um fazer por fazer na Arte.

Assim, percebeu-se que a Abordagem Triangular e suas ações, tomadas como importantes para o ensino da Arte dos professores-artistas, nem sempre se apresentava em sala de aula. E, algumas vezes, estavam atreladas a atividades equivocadas, como a releitura de obras ou a falta de diálogos entre as ações da leitura da imagem/obra, a contextualização com a realidade discente e a produção artística do aluno. Além de um ensino da Arte focado exclusivamente no aprendizado teórico que dava destaque à História da Arte, que, apesar de sua importância, tornava o ensino da disciplina incompleto em outros aspectos.

5.5 A polivalência no ensino de Arte

A polivalência é um tema recorrente no ensino de Arte e que já vem sendo discutido há muito tempo, buscando-se meios para evitá-la em sala de aula. Mesmo assim, este modo de ensinar Arte parece prevalecer em muitas instituições de ensino, públicas e particulares, de Belém e Ananindeua (e talvez no Brasil). Por isso, sua discussão se torna sempre atual na Arte.

A necessidade de abordar o tema surgiu durante os acompanhamentos dos professores-artistas, dos quais se esperava que práticas como estas não fossem desenvolvidas em sala de aula. Afinal, é comum ver o professor-artista, devido a sua familiaridade com diferentes técnicas na arte, como alguém que possua um vasto conhecimento a ser aplicado no ensino de Arte. No entanto, esses conhecimentos não podem ser usados como um subterfúgio para extrapolar sua ação pedagógica para outras linguagens da Arte, para as quais este profissional não foi devidamente capacitado. E, embora não se tenha constatado fatos desta natureza nas aulas de

todos os professores durante os acompanhamentos, as entrevistas de alguns profissionais não negaram sua existência em sala de aula.

A polivalência nos espaços educacionais é responsável por alimentar uma concepção negativa a respeito do ensino da Arte. De que Arte é tudo igual, sendo assim, basta um único professor para este trabalho. O que na verdade é uma visão da disciplina que tem seu ensino separado em linguagens específicas que evidenciam suas particularidades e a necessidade de aprendizado mais detalhado. Logo, pensar o ensino de Arte embalado em uma única disciplina seria como se juntasse Física e Química com a Matemática simplesmente por serem disciplinas que têm relações com números e cálculos, ignorando-se todas as suas particularidades e a necessidade de aprofundamento em seus conhecimentos.

Mesmo assim, havia entre os professores-artistas, quem questionasse a razão para não existir uma formação em Arte que preparasse os professores para as quatro linguagens em conjunto, proporcionando, assim, maiores condições de trabalho àqueles que dão aulas de Arte sobre assuntos que desconhecem totalmente, pois são de outra área de formação. Uma concepção que vai em direção contrária ao que a maioria dos professores defendem para o ensino da Arte e suas especializações.

A polivalência apresentou-se em sala de aula, durante os acompanhamentos, por meio do livro didático (fig. 17), utilizado como recurso obrigatório, principalmente nas instituições de ensino particulares, nas quais recebe característica de mercadoria de ensino. Assim, os professores inevitavelmente precisavam abordar todos os conteúdos presentes no livro didático para torná-lo um produto necessário para o ensino de Arte e que justificasse sua compra.

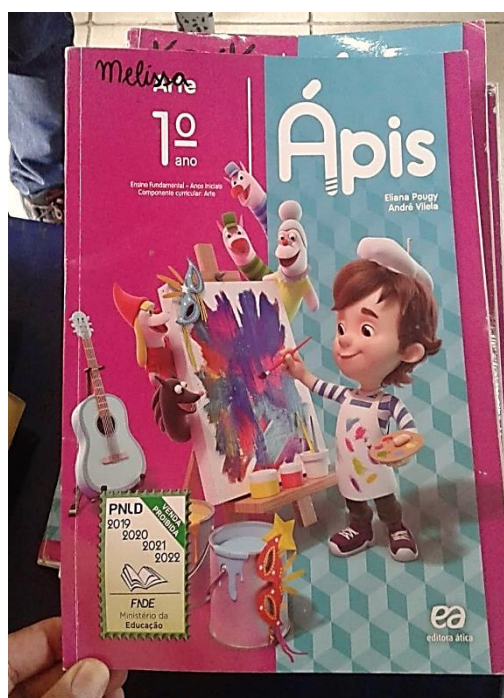


Fig. 17 - Livro didático de Arte utilizado por um dos professores.
Fonte: Acervo pessoal.

Durante a pesquisa de campo encontrou-se professores, formados em Artes Visuais, ministrando aulas claramente da área da Dança e Teatro, abordando conceitos e técnicas destas linguagens, tendo como referência unicamente os conteúdos oferecidos pelo livro didático. Assim, o livro propõe para o ensino de Arte um conteúdo mascarado de proposta pedagógica interdisciplinar em escolas que nunca tiveram professores de outras linguagens da Arte.

Outra justificativa encontrada nas escolas para o uso equivocado do livro didático estava no fato de que as linguagens da Arte poderiam cair como tema no Enem, fazendo-se necessário seus estudos para melhor preparar os alunos para uma avaliação tão importante. Entretanto, ironicamente a disciplina de Arte não era avaliada em algumas escolas. Uma contradição que algumas vezes não fazia sentido, mas que certamente prejudicava o aluno ao proporcionar um ensino inadequado. Além disso, a maioria das escolas não ofertavam disciplinas de Arte nas quatro linguagens, tornando-se quase que desnecessário a área de formação do professor,

pois bastaria uma única graduação para trabalhar em quatro disciplinas, recebendo apenas um salário. Logo, conclui-se que a “lógica” para a maior parte das escolas obrigarem (ou recomendarem) seus profissionais a desempenharem mais de uma função em sala de aula é a redução de gastos com professores capacitados em Arte. Assim, em vez de contratar um professor de Artes Visuais, um professor de Dança, um professor de Teatro e um professor de Música para ministrar aulas separadamente em cada linguagem da Arte, basta apenas um único professor de Arte e esperar que ele consiga dar todas as linguagens artísticas adequadamente com apenas uma única formação.

Uma estratégia utilizada por alguns professores para diminuir a influência da polivalência em sala de aula era aproximar os conteúdos das outras áreas (Dança, Teatro e Música) para as Artes Visuais ou focando apenas no ensino teórico dessas linguagens para evitar práticas que não tinham o domínio. Logo, os professores tinham consciência que sua ação docente estava errada, mas buscavam modos de justificar ou aliviar sua prática em sala de aula.

Certamente este assunto se mostra muito delicado, e não se pode apenas julgar como errado, pois os professores sentiam-se obrigados a realizá-la pela necessidade do trabalho docente e sua remuneração. Então, o que fazer nesta hora? Afinal, se o professor não concordasse em dar as aulas de todas as linguagens da Arte, principalmente nas escolas particulares, haveria outro que faria isto pelo mesmo valor. Assim, os profissionais preferiam renunciar à razão e o orgulho devido à necessidade.

Infelizmente, as ações educacionais caracterizadas como polivalentes trazem prejuízos significativos para os professores e alunos. Para o professor devido à desvalorização²⁶ do ensino da Arte e de uma formação para qual os profissionais

²⁶ Destaca-se aqui um fato ocorrido durante o acompanhamento das aulas em uma das escolas, na qual a diretora perguntou se eu poderia substituir um professor de outra disciplina, que havia faltado no dia, e desse alguma “atividadezinha” aos alunos para distraí-los até o início de outra disciplina. Embora ela tivesse a melhor das intenções com isso, sem desrespeitar o ensino de Arte, por meio desse questionamento percebeu-se que a disciplina ainda era vista como uma atividade que preencheria espaços entre as disciplinas mais importantes.

dedicaram bastante tempo estudando. E para o aluno, devido a terem acesso em sala de aula a conteúdos sem aprofundamentos em determinadas linguagens artísticas.

A polivalência esteve presente no cotidiano de profissionais que se supunha serem diferentes em suas práticas pedagógicas em Arte, mas que se sentiram algumas vezes tolhidos e limitados pelo sistema educacional, lutando para manter suas qualidades docentes e artísticas em meio a tantas dificuldades. Assim, este fato evidenciado em pesquisas de campo apenas destaca que as dificuldades se apresentaram em diferentes níveis nas escolas e ainda estão longe de deixar de existir no ensino de Arte em escolas da educação básica.

Neste derradeiro capítulo pretendeu-se apresentar os principais resultados obtidos a partir da análise dos dados obtidos em pesquisas de campo com professores-artistas, buscando-se compreender pontos positivos da produção artística nos processos de ensino.

6 ARTE-FINAL

Em uma produção artística, como por exemplo o desenho, a arte-final consiste nos acabamentos que destacam as principais linhas que irão compor a obra, definindo os traços finais e excluindo aqueles desnecessários, tornando o seu resultado definitivo. Porém, para essa pesquisa entende-se que a arte-final não termina com o fim da escrita, pois os resultados alcançados serão sempre provisórios ou insuficientes. Não se buscou na pesquisa um resultado definitivo sobre os profissionais investigados, mas a reflexão do professor-artista em diferentes contextos de atuação na educação básica. Sempre haverá algo novo a acrescentar, a enriquecer a obra. Então, pensemos na arte-final como uma etapa que antecede o processo de pintura da obra que lhe dará vida com as cores, a luz, a sombra, o brilho, o contraste e plano de fundo em uma composição harmônica de diferentes tons. Há muito a se fazer depois da arte-final. Logo, espera-se que outros, ao lerem esta obra, possam colorir com outros trabalhos inspirados, ou desafiados, pelas palavras deste texto.

Assim, o desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou compreender a relação existente entre o fazer artístico e a prática docente em escolas da educação básica, tendo o professor-artista como principal responsável por sua conciliação, mesmo diante de inúmeras dificuldades que se apresentam no desenvolvimento das carreiras do professor e do artista. Haja vista, este profissional possui grande afinidade tanto pelo fazer artístico quanto pelas atividades pedagógicas ligadas à docência que impede o seu distanciamento.

A pesquisa constatou que o objetivo geral, de compreender o modo como se desenvolveria a relação das práticas pedagógicas, de professores de Arte, com suas produções artísticas em escolas da educação básica de Belém e Ananindeua, foi atendido, pois o trabalho mostrou o modo que cada profissional, que desenvolvia o fazer artístico em determinadas técnicas das Artes Visuais, buscava estratégias para conciliar com a rotina docente.

Os objetivos específicos definidos para a pesquisa foram também alcançados, permitindo-se que se conhecesse diferentes conceitos do professor-artista,

apresentados por teóricos que estudam essa temática, e suas principais características. Assim, a partir dos dados coletados em entrevistas e pesquisas de campo foi possível encontrar contribuições dos processos criativos sobre as ações dos professores no ensino da Arte, mesmo que nem sempre de maneira explícita, e perceber possibilidades de conciliá-las.

De modo geral, os professores-artistas tomados como referencial para a pesquisa mostraram o quanto o fazer artístico apresenta-se em suas vidas como prática de grande importância, e que traz benefícios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação básica. E, apesar das obrigações como professor de Arte entrarem em conflito constantemente com o fazer artístico, sendo muitas vezes priorizadas, não somente pelo lado econômico, mas também pelo compromisso com a educação, o fazer artístico continua sendo desenvolvido em paralelo ou próximo das atividades docentes.

O fazer artístico realizado pelos professores-artistas dava a eles maior segurança no desenvolvimento de suas aulas por conta de abordarem conteúdos com os quais já tinham familiaridade devido suas experiências. Assim, o lado artístico apresentado pelos professores em sala de aula torna-se para os alunos uma referência que os aproximam mais da arte, desconstruindo determinados estereótipos estabelecidos historicamente em torno da figura do artista.

A pesquisa partiu da hipótese que, para conciliar a docência e o fazer artístico seria necessário, primeiramente, considerar sua significância para cada profissional. Assim, mesmo com as dificuldades presentes no exercício da docência, a produção artística ainda continuaria existindo em suas vidas por meio de estratégias criadas para conciliá-las. Para isso, fazia-se necessário a correta administração do tempo para que nenhuma das atividades fossem prejudicadas, sobretudo o fazer artístico que poderia ser posto em segundo plano. O tempo, porém, necessitaria do apoio das instituições de ensino para que o professor pudesse desenvolver as práticas pedagógicas e demais trabalhos que viessem a agregar benefícios a ela, como a produção artística.

Logo, os resultados da pesquisa confirmaram parcialmente a hipótese levantada, pois foi constatado que todos os professores investigados, que buscavam meios para desenvolver o fazer artístico e aproximá-lo da sala de aula, manifestavam grande afinidade por determinadas especialidades presentes nas Artes Visuais. Porém, o apoio das instituições de ensino, com horários flexíveis e espaços adequados, nem sempre estava presente no exercício da docência. E o tempo demasiado de alguns professores era justificado pela necessidade de obter salários melhores, uma condição que certamente dificultava o exercício do fazer artístico, mas que era priorizada. Assim, a flexibilização de horários não era uma opção a todos, mas um privilégio de poucos. Fazendo com que a relação entre as atividades fossem mais complexas para alguns professores que manifestavam o interesse nas duas carreiras.

O problema levantado pela pesquisa tinha como questionamento entender como professores-artistas desenvolvem suas produções artísticas juntamente com as ações pedagógicas na educação básica de escolas públicas e particulares. E teve como resposta que esses profissionais, por não conseguirem se manter distanciados do fazer artístico encontram modos de desenvolvê-lo em paralelo, buscando-se administrar o tempo de dedicação à docência tanto quanto à produção artística, ou criando-se propostas educacionais que permitiriam diálogos de ambas em sala de aula.

A pesquisa, dividida em duas etapas, teve como importantes ferramentas para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e a pesquisa de campo em cada uma delas. A primeira etapa foi realizada com o auxílio de um roteiro com questões de orientações da pesquisa e gravações das falas dos interlocutores. Na segunda etapa foi feito o acompanhamento dos professores-artistas em sala de aula, observando-se suas metodologias de ensino de maneira imparcial, fazendo anotações das ações dos professores e alunos, e respondendo questões previamente estruturadas para a pesquisa.

As entrevistas possibilitaram obter informações significativas por meio de diálogos livres dos professores. Permitindo que falassem de maneira espontânea e

mostrassem diferentes perspectivas, baseadas em suas vivências, sobre o fazer artístico e seus modos de atuação em sala de aula.

A pesquisa de campo permitiu vivenciar as realidades dos professores-artistas e conhecer suas metodologias de ensino que, algumas vezes, apresentaram-se inspiradoras e outras frustrantes. Encontrando-se, inclusive, equívocos em suas ações, com a presença de um ensino polivalente em sala de aula para satisfazer as necessidades das escolas de uma educação em Arte que abrangesse as quatro linguagens. Assim, o acompanhamento possibilitou conhecer a realidade desses profissionais, para além dos fatos apresentados por eles em entrevistas, permitindo compreender mais as dificuldades e os desafios que tentam superar para se manterem próximos de suas produções artísticas.

No entanto, diante dos métodos propostos, percebeu-se limitações e dificuldades que poderiam ter sido eliminadas e conseqüentemente facilitado o desenvolvimento da pesquisa. As principais dificuldades estiveram relacionadas ao público-alvo que precisou ser reformulado, pois os critérios estabelecidos para a pesquisa, estavam restritos a formação em Artes Visuais e ao elevado tempo de experiência na atividade docente, o que acabou dificultando o encontro desses profissionais. Somente após alterações no perfil do público-alvo para a investigação, estendendo-se para formações também em Educação Artística e ignorando-se o tempo de experiência com a docência é que, de fato, conseguiu-se obter os resultados mínimos esperados, possibilitando assim, realizar a primeira etapa do processo investigativo. Entretanto, seu desenvolvimento também apresentou dificuldades devido a alguns fatores relacionados aos professores, como a falta de comunicação, horários apertados, férias etc. que provocaram seu adiamento ou cancelamento. Além disso, houve a burocracia de algumas instituições públicas e particulares para permitir o acesso às suas dependências e o acompanhamento dos profissionais em seus locais de trabalho. Esta e outras situações prejudicaram o cronograma estruturado para o desenvolvimento da pesquisa, impedindo a completa coleta de dados.

Dada a importância da temática do professor-artista, torna-se necessário considerar características e fatos encontrados na pesquisa, mas que foram

desconsiderados em virtude de seus objetivos delimitados. Mas que, ao final desta pesquisa, destacam-se como fontes de estudos que podem ampliar o tema para que se possa cada vez mais compreender sua relevância no ensino da Arte.

Assim, este trabalho ressalta a necessidade de espaços adequados para o ensino de Arte, para que se possa haver melhorias na qualidade da disciplina, prejudicada pela falta de estrutura das escolas. Além da obrigatoriedade das quatro linguagens nesses espaços, ministradas por profissionais devidamente qualificados para cada área do conhecimento em Arte, evitando-se com isso a polivalência que se encontra amparada por brechas nas leis educacionais que dão a compreensão dúbia do ensino da Arte nas escolas, prejudicando principalmente o aluno com o acesso a conteúdos rasos das quatro linguagens da Arte.

Faz-se importante destacar a necessidade de mais pesquisas a respeito dos modos que o fazer artístico e a docência são desenvolvidos em instituições de ensino públicas e particulares em caráter mais contextualizado com a realidade de Belém e/ou Ananindeua, para que se possa compreender as diferenças e a valoração da Arte nesses espaços. Já em uma perspectiva focada apenas no ensino público, torna-se interessante a realização de estudos comparativos das instituições de ensino no âmbito municipal, estadual e federal, presentes em Belém e/ou Ananindeua para se entender os modos como cada rede de ensino vê o trabalho do professor de Arte. Por fim, leva-se a reflexão de que, na compreensão do fazer artístico ser algo importante para o professor de Arte e suas práticas pedagógicas, por que esta relação não é incentivada desde os processos formativos do professor de Arte nas faculdades de Belém e Ananindeua? Assim, seriam evitados conflitos ocasionados pela necessidade de escolha e manutenção das carreiras de professor e artista, pois essas seriam, de fato, uma característica comum a todo professor de Arte.

Com base no que foi apresentado, os resultados alcançados nesta pesquisa permitiram uma compreensão significativa a respeito da atuação dos professores-artistas em escolas da educação básica e os métodos/estratégias que desenvolvem para conciliar práticas que são partes importantes em suas vidas. Além disso, a pesquisa permitiu ter um olhar menos crítico e mais empático aos professores e suas

dificuldades de se manterem próximos dos processos criativos ligados ao fazer artístico. E, por fim, e não menos importante, a pesquisa mostrou que é possível exercer estas duas atividades, ainda que não seja uma regra ao professor de Arte e nem todas as instituições de ensino as favoreçam, e extrair dessa relação retornos significativos ao professor-artista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser Artista, Ser Professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 26.; CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, 4. Anais [...]*. Boa Vista: Editora UFRR, 2016. p. 477-486. Tema: Políticas Públicas e Ensino da Arte: Interculturalidade e processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

BORN, Patriciane Teresinha. **Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BORN, Patriciane Teresinha; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente. *In: SEMINÁRIO ANPED SUL, IX. Anais [...]*. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012.

BUTI, Marco. Caros artistas, pesquisem. É suficiente. **ARS** (São Paulo), São Paulo, v. 3, n. 6, p. 88-97, 2005.

CALDAS, Felipe Bernardes. Professor-Pesquisador-Artista: uma profissão ou um terrível engano? **Revista Bimestral de Arte Panorama Crítico**, 8. ed. p. 01-10, Out/Nov, 2010.

CANSI, Lislaine Sirsi; REQUIÃO, Renata Azevedo. O professor de arte e o artista: trânsito possível. *In: COLETIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE - COMA, V, UnB, 2014, Brasília. Anais [...]*. Brasília: UnB, 2014a. p. 54-65. Tema: Territórios Expressivos: Pesquisa e Criação.

CANSI, Lislaine Sirsi; REQUIÃO, Renata Azevedo. A presença de um artista-professor na sala de aula: considerações iniciais. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 24., 2014, Montenegro. Anais [...]*. Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2014b. p. 444-451. Tema: Arte e educação: Os desafios do professor de arte no mundo contemporâneo.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre Professor-Artista. *In: Reunião Científica Regional da ANPEd, XI, 2016, Curitiba, PR. Anais [...].* Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2016. v. 1. p. 1-15. Tema: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista? **Revista DAPesquisa** - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC - Centro de Artes – CEART, v. 6, n. 8, p. 91-98, 2011.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, Jul/Dez, 2008.

EUSSE, Karen Lorena Gil; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 1, p. 11-17, Jan/Mar, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Alexandre Donizete; FIGUEIREDO, Valeria Maria Chaves de. Universidade e experiências sobre a produção em dança na atualidade: o paradoxo artista-docente. **OUIROUVER** (ONLINE), v. 10, n. 2, p. 256-267, 2014.

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios**: fazendo-se docente-artista no processo de formação. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, 2013.

FORTE, Marcelo. Modos de ser professor-artista. **Revista Apotheke** – Revista do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 103-117, 2016. ISSN 2447-1267.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa.* 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88. (Série Educação a Distância).

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

GUTIERREZ, Ericki Funes. **Pierre, Erica e uma conversa sobre a história da arte brasileira.** Texto de qualificação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Caxias do Sul, 2015.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JESUS, Joaquim. O professor-artista como vírus. **Revista Apotheke** – Revista do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 28-43, 2016. ISSN 2447-1267.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. Processo criativo e sua função social. **Revista da Fundarte**, Montenegro/RS, v. 2, n. 4, p. 47-50, 2002.

LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Formação Inicial de Professores em Artes Visuais. **Revista Digital Art&**, v. 09, p. 17, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 21, n. 25, p. 1-22, 2013.

LOPONTE, Lucina Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, 2014.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Professor-artista-professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Magali Maruciana Ferreira. **Artista-professor entre lugares: uma investigação no ensino de artes visuais**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) – Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2015.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da Arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, Mai/Ago, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; SANTOS, Aldenise Cordeiro. Um possível olhar acerca dos elementos que compõem o ser professor. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 9., 2015, Aracaju/SE. **Anais [...]**. p. 01-15. Tema: ESTADO, ESCOLA E SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: desafios das políticas públicas docentes nos planos de educação.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, v. 5, p. 88-95, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. (Série Educação a Distância).

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 41, p. 241-254, 2011.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **Projeto Professor-artista no polo UFU da Rede Arte na Escola**. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

WENDT, Denise C. Professor e artista: uma reflexão sobre a prática docente. **E-letras** (UTP), v. 20, p. 17-24, 2010.

WROBLESVSKI, Danieli E. F. As tendências pedagógicas no ensino de artes. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. **Anais [...]**. p. 11013-11026.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2008. (Metodologia do Ensino de Artes; v 1).

APÊNDICE

Questões iniciais para pesquisa de mestrado 2019 (1º etapa)

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino?
3. Quanto tempo trabalha como professor de Arte?
4. O que te motivou a escolher a área de arte como profissão?
5. Existe alguma técnica artística com qual você mais se identifica? (desenho, pintura, fotografia etc.)
6. Você desenvolve algum tipo de trabalho ou pesquisa nesta técnica?
7. Qual a temática que suas pesquisas e trabalhos estão relacionados?
8. Você realiza ou já realizou exposições de suas obras?
9. Suas produções têm essa finalidade ou motivações pessoais? (outras motivações)
10. Seus alunos conhecem seus trabalhos? O que pensam sobre eles?
11. A sala de aula exerce alguma influência em seu fazer artístico ou pesquisas na área da arte?
12. E quanto ao tempo? A docência permite se dedicar a pesquisa e a produção artística?
13. Você considera importante ter uma produção artística? Você conseguiria exercer somente a atividade docente?
14. A escola facilita essa relação entre a prática docente e o fazer artístico? (Em termo de tempo, infraestrutura, valorização da arte)
15. O que é ser professor e ser artista para você?
16. O que estas profissões representam para você?
17. Você se sente realizado atualmente com a forma que desenvolve essas atividades?
18. Em sua opinião, por que alguns professores não desenvolvem produções artísticas? Quais as principais dificuldades para isso?