

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

José Ribamar Santos Costa Júnior

**A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE: um  
estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI**

Teresina  
2008

José Ribamar Santos Costa Júnior

**A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE: um  
estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Teresina  
2008

JOSÉ RIBAMAR SANTOS COSTA JÚNIOR

**A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE: um  
estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI**

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Orientadora – UFPI**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marly Gondim Cavalcanti Souza - UESPI  
2º Membro**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – UFPI  
3º Membro**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Antonia Edna Brito - UFPI  
Suplente**

**Teresina  
2008**

837c Costa Júnior, José Ribamar

A criatividade na prática docente do professor de arte: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina – PI/ José Ribamar Santos Costa Júnior.

Teresina, 2008.

115 f. II.

Dissertação (Mestrado em educação)

Universidade Federal do Piauí.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Arte – Estudo e Ensino
  2. Arte-Prática pedagógica
- I. Título

CDD 372.5

Dedico esta dissertação a todos os professores do Brasil, os quais, apesar do descaso das autoridades continuam acreditando na educação.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família.

Aos amigos do Curso do Mestrado, que torceram para que eu concluísse esta dissertação.

Aos colegas professores e coordenadores do Curso de Educação artística.

À coordenação do Mestrado em Educação.

À inspiração divina.

E, principalmente, à minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela atenção e paciência.

Qualquer um pode carregar seu fardo, embora pesado, até anoitecer. Qualquer um pode fazer seu trabalho, embora árduo, por um dia. Qualquer um pode viver mansamente, pacientemente, amistosamente, até que o Sol se ponha. E isso é o que realmente a vida requer.

Stevenson

## RESUMO

Esta pesquisa teve como ponto de partida nossa reflexão sobre a prática pedagógica do professor de arte. Observamos que, assim como nós, outros profissionais dessa área apresentam conflitos que exigem certas competências nas tomadas de decisões que podem equacionar as problemáticas emergentes e também reestruturar a nossa própria prática em sala de aula. As experiências que tivemos por muitos anos ao lecionarmos essa disciplina nos levaram a crer que entre muitas competências esperadas de um professor está a criatividade. Partindo dessa idéia, projetamos esse estudo no sentido de analisarmos como esta capacidade se manifesta na prática pedagógica do professor de arte do ensino fundamental em escolas municipais de Teresina – PI. De forma mais específica, buscamos identificar alguns aspectos determinantes na formação do *habitus* do professor de arte, observar quais dos elementos que caracterizam uma prática pedagógica criativa estão presentes na forma de ensinar do professor de arte, conhecer a concepção do professor de arte sobre criatividade; caracterizar o perfil criativo do professor de arte pesquisado e por fim, saber quais os maiores impedimentos encontradas pelo professor de arte em sua prática pedagógica. Para tanto, partimos do conceito de *habitus* elaborado por Bordieu (2004) para caracterizar a prática pedagógica e, no que se refere ao estudo sobre criatividade, nos orientamos na teoria de Torre (2005), que define como prática pedagógica criativa, uma prática que apresenta em suas diferentes fases, características atribuídas ao processo criativo, como a preparação, a incubação, a iluminação e a verificação. Buscamos, pois, nesta pesquisa, verificar no comportamento didático do professor essas quatro fases. Participaram dessa pesquisa dois professores e duas professoras de arte com experiências profissionais de 5 a 20 anos de trabalho na rede de ensino público de Teresina-PI. Para alcançar o objetivo proposto, optamos pela pesquisa quali-quantitativa, e os instrumentos de coleta de dados usados foram a entrevista, o questionário e a observação. Além de Torre (2005), procuramos sustentação teórico-metodológica em estudiosos que pesquisam as práticas pedagógicas em sentido amplo, como Libâneo (1994), Perrenoud (1997) e Tardif (2002). Na área do ensino de Arte apoiamos-nos em Barbosa (1998), Gombrich (1993) e Ostrower (2002) e em relação ao *habitus* utilizamos Bourdieu (2004), entre outros. A partir da análise e cruzamento dos dados identificamos os professores que se enquadram dentro da proposta de uma prática pedagógica criativa. Observamos ainda, os fatores que têm atrapalhado a prática do professor em sala de aula, Procuramos também definir o potencial criativo dos professores envolvidos na pesquisa. Acreditamos, desta forma, que os resultados desta pesquisa podem contribuir para uma reflexão não só do professor de arte sobre sua prática, mas também de professores de outras áreas, e de outros profissionais da educação em nosso Estado. Esperamos que outras pesquisas possam ser desenvolvidas a partir desta, visando à construção de conhecimentos para uma prática pedagógica coerente com as finalidades da educação, que envolva a importância da arte no desenvolvimento e formação dos sujeitos em suas dimensões criativa, histórica e social.

**Palavras – chave:** Criatividade. Prática Pedagógica. Ensino de Arte.

## ABSTRACT

This research had as our starting point reflection on the art teacher's pedagogic practice. We observed that, as well as us, other professionals of that area present conflicts that demand certain competences in the sockets of decisions that can set out the emerging problems and also to restructure our own practice in classroom. The experiences that we had for many years teaching this discipline they took us to have faith that it enters many a teacher's expected competences are the creativity. Leaving of that idea, we projected that study in the sense of we analyze as this capacity shows in practice pedagogic of the teacher of art of the fundamental teaching in municipal schools of Teresina - PI. In a more specific way, we looked for to identify some decisive aspects in the formation of the art teacher's *habitus*, to observe which they are present in the form of teaching of the art teacher of the elements that characterize a creative pedagogic practice, to know the art teacher's conception about creativity; to characterize the art teacher's creative profile researched and finally, to know which the largest impediments found by the art teacher in your pedagogic practice. Therefore, starting from concept of *habitus* prepared by Bordieu (2004) to characterize the teaching and practice, regarding the study of creativity, guide us in the theory of Torre (2005), that it defines as creative pedagogic practice, a practice that presents in their different phases, characteristics attributed to the creative process, as the preparation, the incubation, the illumination and the verification. We looked for, therefore, in this research, to verify in the teacher's didactic behavior those four phases. They participated in that research two teachers and two art teachers with professional experiences from 5 to 20 years of work in the net of public teaching of Teresina-pi. To reach the proposed objective, we opted for the qualitative-quantitative research, and the instruments of collection of used data were the interview, the questionnaire and the observation. Besides Torre (2005), we sought theoretical-methodological sustentation in specialists that research the pedagogic practices in wide sense, like Libâneo (1994), Perrenoud (1997) and Tardif (2002). In the area of the teaching of Art we leaned on in Barbosa (1998), Gombrich (1993) and Ostrower (2002) and about *habitus*, we use the theory of Bourdieu (2004), among others. From the intersection of data analysis and identify teachers who fall within the proposal for a creative educational practice. We observed yet, the factors that have perplexed the practice of teacher in the classroom, also seek to define the creative potential of teachers involved in the search. We believe this way, that the results of this study may contribute to a reflection not only of the teacher of art on their practice, but also teachers of other areas, and other professional education in our state. We hope that other research can be developed from this, seeking the construction of knowledge in a pedagogical practices consistent with the purposes of education, which involves the importance of art in the development and training of the subjects in their creative dimensions, historical and social.

**Keywords:** Creativity. Pedagogical Practice. Teaching of Art.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - Características de uma personalidade criativa.....	44
<b>Quadro 2</b> - Características de uma Prática Pedagógica Criativa.....	60
<b>Quadro 3</b> - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	70
<b>Quadro 4</b> - Cronograma da aplicação das técnicas de coleta de dados.....	74
<b>Quadro 5</b> - Demonstrativo das respostas dos questionários.....	79
<b>Quadro 6</b> - Demonstrativo das respostas das entrevistas.....	93
<b>Quadro 7</b> - Demonstrativo das observações das aulas.....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II - ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ARTE NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
2.1 Arte: Ontem, Hoje e Amanhã.....	23
2.2 O ensino de Arte: Especificidades e funções.....	25
2.3 O Ensino de Arte no Brasil.....	27
2.4 O Ensino de Arte no Piauí.....	34
2.5 A Formação do Professor de Arte no Piauí.....	35
<b>CAPÍTULO III - DIALOGANDO COM A CRIATIVIDADE.....</b>	<b>38</b>
3.1 Entendendo a Criatividade.....	39
3.2 Características de uma Personalidade Criativa.....	43
<b>CAPÍTULO IV - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ARTE.....</b>	<b>46</b>
4.1 A Prática Pedagógica no Cotidiano Escolar .....	50
4.2 Esclarecendo o <i>Hábitus</i> .....	53
4.3 Competências Básicas do Professor de Arte .....	56
4.4 A Criatividade e Prática Pedagógica.....	58
4.5 Caracterização de uma Prática Pedagógica Criativa.....	59
4.6 Impedimentos a uma Prática Pedagógica Criativa.....	61
4.7 Características de um Projeto Curricular Criativo.....	63
4.8 O professor de Arte e a Prática Pedagógica Criativa.....	64
<b>CAPÍTULO IV - CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>67</b>
5.1 Caracterização da Pesquisa.....	69
5.2 Delimitação do Campo Empírico e dos Critérios para a Seleção dos Sujeitos.....	65
5.3 Instrumentos.....	71
5.3.1 O Questionário.....	71
5.3.2 A Entrevista.....	72
5.3.3 A Observação.....	73
5.4 Análise e Interpretação dos Resultados.....	74

<b>CAPÍTULO V – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE: O ESPAÇO DA CRIATIVIDADE.....</b>	<b>76</b>
<b>6.1 O que diz o Questionário sobre a Prática Pedagógica do professor .....</b>	<b>77</b>
<b>6.2 O Discurso do Professor de Arte.....</b>	<b>80</b>
<b>6.2.1 Ser professor de Arte.....</b>	<b>81</b>
<b>6.2.2 O <i>habitus</i> do Professor de Arte.....</b>	<b>82</b>
<b>6.2.3 Os Desafios e Dilemas da Prática do Professor de Arte.....</b>	<b>87</b>
<b>6.2.4 O delineamento organizacional do Professor de Arte.....</b>	<b>87</b>
<b>6.2.5 A prática pedagógica do professor de Arte com a realidade do aluno.....</b>	<b>88</b>
<b>6.2.6 A avaliação pedagógica no “ensino” de Arte.....</b>	<b>89</b>
<b>6.2.7 O Espaço da indagação e do questionamento.....</b>	<b>90</b>
<b>6.2.8 Dimensões do processo avaliativo.....</b>	<b>92</b>
<b>6.3 Concepções de Criatividade.....</b>	<b>93</b>
<b>6.3.1 O que é criatividade.....</b>	<b>94</b>
<b>6.4 A análise da Prática Pedagógica do Professor de Arte.....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>115</b>
<b>APENDICE A - Modelo de Entrevista semi-estruturada.....</b>	<b>116</b>
<b>APENDICE B – Questionário.....</b>	<b>117</b>
<b>APENDICE C – Situações a serem Observadas em Sala de Aula.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática

Paulo Freire

No Brasil o ensino de arte como disciplina escolar vem enfrentando grandes desafios ao longo dos anos, e os profissionais dessa área, a cada momento, se defrontam com dúvidas e questões referentes a sua prática docente. O resultado dessa preocupação com o ensino de arte se reflete na grande quantidade de teses nesta área que podemos encontrar no banco de dados da CAPES. Contudo, no Piauí só a partir da década de 90 começaram a surgir algumas dissertações e teses na área do ensino de arte desenvolvidas a partir de experiências não só por parte de professores de arte, como também por pedagogos. Algumas dessas pesquisas como a de Coelho (2003), que apresentou um panorama sobre a formação do professor de arte no Piauí e como vem se desenvolvendo a atuação desse profissional em nosso estado.

Porém, de acordo com nossa experiência como professor de arte por mais de dezessete anos, e com livros publicados na área, temos observado que o professor de arte tem pouca disponibilidade de tempo para avaliar sua própria prática e refletir com profundidade sobre ela, primeiro pelas numerosas atividades que este profissional tem de desempenhar na escola, as quais se distanciam da sua verdadeira função como educador, como, por exemplo, a de decorador de festas, confeccionador de recursos didáticos para outras disciplinas, animador de encontros, entre outros.

Por outro lado, os encontros pedagógicos, que deveriam servir para o compartilhamento de idéias e decisões entre os professores de arte e os professores de outras disciplinas, têm se tornado mais um procedimento burocrático dentro do cronograma escolar, não produzindo obviamente os resultados esperados, principalmente em relação à disciplina de arte.

Observamos, também, que o professor de arte encontra-se muito isolado dentro do contexto escolar. Esse isolamento se deve principalmente às próprias especificidades do ensino de arte, pois, como os conteúdos da disciplina não são pré-requisitos para o

aprendizado de outras, não há interesse por parte de alguns coordenadores pedagógicos em saber quais conteúdos estão sendo trabalhados em arte e como se dá seu processo avaliativo. Acrescenta-se a esse fato a necessidade que o professor de arte tem de se deslocar para muitas escolas com a fim de cumprir sua carga horária. Com isso, sua presença na escola torna-se rara e rápida.

Ressaltamos também a desvalorização do ensino de arte na escola, a qual tem como uma das causas o predomínio de uma concepção técnica de educação, sendo o desempenho dos alunos apresentado em forma de números, como, por exemplo, a quantidade de aprovações, reprovações e evasões. Sendo arte uma disciplina cujo rendimento não entra nessas estatísticas, ela passa a ser vista como uma de pouca importância por diretores, coordenadores pedagógicos das escolas e, ainda, pelos próprios pais dos alunos.

Mesmo com a contribuição de educadores como Freire (1997) e sua pedagogia da libertação, que propunha um processo de ensino flexível e participativo, com incentivo ao diálogo entre professores e alunos, temos observado não só em relação ao ensino de arte, mas também de outras disciplinas, a influência de um sistema educacional muitas vezes autoritário e insensível, tornando os professores meros executores de “pacotes” e os afastando do verdadeiro objetivo da educação, que, segundo Incontri (2004, p. 46), deveria ser: “Levar o educando a promover autonomamente o seu aprendizado moral e intelectual”. Ou seja, segundo a autora, caberia ao professor intermediar, estimular e proporcionar ao educando seu próprio crescimento. Nesse sentido, acreditamos que não há desenvolvimento humano sem a presença da experiência estética, que está ligada aos sentimentos, à emoção e à sensibilidade. Como afirma Schiller (1995, p. 50),

A formação da sensibilidade estética é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento.

A arte, não só hoje, mas também no passado, tem sido entendida de forma pejorativa, a exemplo de alguns filósofos que desprezaram a arte por considerá-la uma frágil imitação da realidade, como acontecia com o conhecido filósofo grego Platão, para quem, a imitação que a arte fazia dos objetos naturais eram imagens imperfeitas dos seus originais, por conseguinte, desnecessária. Já o seu contemporâneo e discípulo Aristóteles, mantendo embora a idéia de arte como imitação, tinha uma opinião mais favorável à arte, uma vez que os objetos imitados não são, segundo ele, cópias de nada, mas sim uma representação dessa realidade. Naquela

época a Filosofia tratava a arte sob a forma da *poética*, ou seja, como coisas produzidas pelos seres humanos. Posteriormente, a partir do século XVII, a arte passa a ser vista sob a forma da *estética*, que é a tradução da palavra grega *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade.

Ao considerarmos a visão estética, acreditamos que a arte poderá conduzir o homem de forma harmônica ao despertar de sua sensibilidade, emoções e potencial criativo; do contrário, estaremos criando seres automatizados, ou seja, impossibilitados de pensar por si mesmos. Antunes (2003, p. 107), ao analisar a educação como algo bem mais abrangente, na qual a arte certamente estaria inserida, compreende que a educação é um conjunto de

Todas as ações e influências destinadas a desenvolver e cultivar habilidades mentais, perícias, conhecimentos, atitudes e comportamentos, de tal forma que a personalidade do indivíduo possa se desenvolver o mais extensamente possível e ser de valor positivo para a sociedade onde vive.

Assim, percebemos que, além da função estética, a arte, segundo Aragão (2002, p. 20), busca “formar o conhecedor, fruidor/leitor e decodificador da imagem, seja arte ou não”, apresentando uma função social que é despertar as potencialidades inerentes a todos os seres humanos, as quais são de fundamental importância para uma boa convivência social. Ou seja, o ensino de arte tem como proposta favorecer as relações entre os seres humanos através das experiências que vivenciam, independentemente do ambiente no qual estejam inseridos.

Ressaltamos, então, que o primeiro contato real do ser humano com a arte se dá no ambiente doméstico, de forma consciente ou não, através das pinturas expostas nas paredes, dos livros que circulam pelas estantes, da música ouvida diariamente, dos filmes, entre outros. Todos estes elementos artísticos vão formar o gosto artístico do ser em desenvolvimento.

Além do lar, o outro ambiente ideal para se proporcionar o desenvolvimento das potencialidades artísticas e/ou gosto pela arte é a escola, que para isso, deve ser vista pela criança como um lugar de confraternização entre o saber e a alegria. Esta última, no contexto deste estudo, é entendida não como um estado de contentamento ou felicidade momentânea, mas sim como uma satisfação de poder compreender, sentir, e descobrir a realidade e, ainda, de poder atuar sobre ela, seja através da arte ou ciência (SNYDERS, 1988). Para esse autor o estado de alegria refere-se à busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e do crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, da diminuição das inseguranças, do medo e incertezas. Trata-se, pois, da alegria de saber, de conhecer e de poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pelo ambiente em que se está inserido.

É importante também lembrarmos que a comunidade na qual a escola está inserida faz parte de seu cotidiano, sendo que essa aproximação não deve ser unilateral, devendo ambas buscar uma aproximação fértil e duradoura. Muitas experiências desenvolvidas por algumas escolas no Brasil, como a que ocorre na comunidade da Mangueira no Rio de Janeiro tem demonstrado que os aspectos culturais e artísticos são os melhores caminhos para integrar comunidade e escola. Desse modo, é importante que as escolas percebam a necessidade de um projeto pedagógico educacional voltado para a realidade cultural do aluno, permitindo, conseqüentemente, que esse aluno expresse seus desejos e desenvolva suas potencialidades. Nesse sentido, percebemos o professor como criador de numerosas estratégias e possibilidades para reverter muitos problemas presentes na escola, sendo que sua ação deve começar pela prática em sala de aula, com atividades dinâmicas, bem elaboradas e que atendam às necessidades dos alunos.

Quando falamos em estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula, estamos tratando de prática pedagógica, contudo, segundo Benites (2001), essa prática não deve ser vista como uma mera concretização de receitas, modelos didáticos e esquemas infalíveis já testados. Ela é muito mais do que isso, e sua própria concretização está subordinada a muitas situações que ocorrem em um ambiente escolar, sejam essas situações novas ou habituais.

Percebemos, em nossas leituras sobre a prática pedagógica do professor, que, os problemas apontados nessa área normalmente estão relacionados a sua formação inicial ou continuada. Porém, segundo Perrenoud (2000), a formação só pode influenciar as práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites, pois, de acordo com o autor, o sistema escolar, com suas normas, cronogramas e avaliações exerce um controle rigoroso sobre a ação do professor.

Ao longo de nossa experiência como professor de Arte no Ensino Fundamental e Médio da rede pública e particular, observamos que muitos fatores influenciam a nossa prática como, por exemplo, a carga horária reduzida, a obrigatoriedade de se cumprir o calendário escolar repleto de avaliações, testes diagnósticos, recuperações paralelas, encontros pedagógicos, conselhos de classes, reuniões com os pais, realização de eventos, entre outros. Há também questões relacionadas ao espaço físico e recursos materiais, como a falta de ambiente adequado para a realização de atividades, número elevado de alunos por sala, escola e alunos sem condições financeiras de adquirir o mínimo material para uma prática artística.

Entre estes fatores que dificultam o trabalho pedagógico, Perrenoud (1997) aponta como o de maior peso a obrigatoriedade de se cumprir o calendário escolar, ou seja, o desempenho do professor é marcado por uma visão utilitária do trabalho, tornando sua prática

cheia de limitações e com pouco grau de liberdade. Esse problema gera outro problema para o professor, que é a falta de tempo para investir em sua formação continuada, e, sem atualização de seus conhecimentos, sua prática pedagógica é comprometida, problema que se tornou visível em nossa pesquisa.

As dificuldades dos professores de Arte quanto a sua prática em sala de aula poderia ser questionada, pois para professores de outras áreas nenhuma disciplina apresenta tantas possibilidades didáticas para reverter situações problemas na aula e estimular o aluno como Arte. Nessa perspectiva, teríamos ao nosso alcance muitas linguagens artísticas, como o teatro, a música, a fotografia, o desenho, o cinema e a dança. Não podemos negar essa variedade de opções, porém essas possibilidades só podem contribuir com o trabalho do professor se ele souber como utilizá-las. É nesse ponto que se faz necessária uma das mais valiosas potencialidades humana: a criatividade.

Pesquisas sobre criatividade no contexto educacional como as de Torrance (1976), Alencar (1997), Martinez (1997), Ostrower (2002), Antunes (2003) e Torre (2005), têm apontado o professor como elemento principal da organização do trabalho pedagógico, e a criatividade como um dos componentes indispensáveis dessa organização.

Em nosso ponto de vista, a criatividade envolve o desejo de romper barreiras, o acreditar que algo sempre pode ser melhorado, a simplificação de todos nossos atos em favor do outro e, por fim, a negação do impossível. A criatividade, ao contrário do que muitos pensam, é uma capacidade inerente a todo ser humano e pode ser desenvolvida a partir da infância até a velhice, segundo as pesquisas de estudiosos como Torrance (1976), Kneller (1994) e Torre (2005), porém o seu desenvolvimento vai depender dos estímulos e das percepções internas e externas que a pessoa venha a ter. Ou seja, a criatividade não é algo acabado, pronto para ser usado; ela precisa, assim como muitas potencialidades do ser humano, ser exercitada e estimulada. Para Vygotsky (1999), a criatividade pode ser entendida como sendo uma interação de processos cognitivos, característica da personalidade, estilos de pensar e condições ambientais decorrentes do contexto familiar, profissional e social. Isto é, para esse autor, a criatividade não é influenciada por um único fator, mas sim pela interação de diferentes fatores, daí a dificuldade de mensurá-la e, até mesmo, de defini-la, pois existe uma diversidade de opiniões a respeito do termo criatividade e do processo criativo.

Quando nos referimos aos professores criativos, uma questão logo aparece: se o professor não for criativo, como poderá desenvolver uma prática criativa? Tanto Alencar (1997) como Antunes (2003), Martinez (1997) e Torre (2005) enfatizam que a criatividade é algo que todos possuem em diferentes medidas e que pode ser desenvolvida em diferentes



níveis. Desse modo, entendemos que todas as pessoas possuem potencialidades criativas, as quais podem ser desenvolvidas, mas muitos desconhecem o potencial que têm. Um exemplo disso vem da pesquisa desenvolvida por Pinto (1996), quando da realização do Mestrado em Educação, cujo objetivo era identificar as características de uma personalidade criativa presentes em pessoas que apresentam uma criatividade serendípica ou acidental, ou seja, pessoas que chegam a soluções, criações ou descobertas de forma casual, como a ocorrida com Fleming, que descobriu a penicilina por acaso em seu laboratório na Inglaterra. Entre as conclusões da pesquisa desse autor está a de que todos tinham um grande conhecimento em sua área de atuação.

Percebemos que, no senso comum, predominam idéias errôneas a respeito do termo criatividade. Essas idéias acentuam os preconceitos e as diferenças no contexto social, sendo comum a predominância de rótulos personificados na família, na escola, no ambiente de trabalho. Pesquisadores como Torrance (1976), Alencar (1992), Wechsler (2002) e Torre (2005) são unânimes em afirmar que a criatividade é um potencial humano e que se manifesta de diferentes formas e graus seja na solução de problemas, na criação estética, na invenção de um aparelho, na descoberta de remédios, entre outros, ou, como define Fontana (1998, p. 144), “[...] capacidade de gerar modos fluentes e novos de lidar com problemas e de organizar materiais”.

Os citados autores têm apontado distintas razões para a importância de se cultivar a criatividade e desenvolvê-la de forma mais plena ao longo da vida. Entre elas, poder-se-ia lembrar o reconhecimento de que a necessidade de criar é saudável para o ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental. Uma segunda razão diz respeito ao cenário atual, caracterizado por incerteza, complexidade, progresso e mudanças, que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Uma terceira é que sufocar o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar tanto as possibilidades de uma realização plena quanto a expressão de talentos diversos.

O desenvolvimento da criatividade, porém, está associado às distintas condições que tendem a favorecê-la em maior ou menor extensão. Essas condições, segundo Wechsler (2002), são de natureza interna e externa ao indivíduo. Entre as primeiras destacam-se os traços de personalidade e os fatores motivacionais que podem contribuir positiva ou negativamente para a expressão criativa. Quanto aos fatores externos que podem inibir ou expandir a criatividade, podemos citar: a sociedade com suas normas e convenções, o

processo político, a família, a escola, o ambiente de trabalho e outros grupos dos quais o indivíduo faz parte.

Weschler (2002), com suas pesquisas na área da criatividade, tem contribuído muito para uma melhor compreensão desse tema. Entre algumas conclusões apresentadas pela autora está a de que a criatividade não deve ser vista como um mero recurso utilizado para a solução de problemas exteriores nos vários campos do conhecimento humano, mas sim como poderosa aliada para o desenvolvimento do indivíduo como um ser dotado de sentimentos e potencialidades latentes. Essa idéia, de certa forma é um complemento das idéias de Goleman (1992), pois este autor compreende que a inteligência está ligada à forma como negociamos as nossas emoções. Segundo sua teoria, o ser humano é dotado da chamada inteligência emocional que é a capacidade de autoconsciência, controle de impulsos, persistência, empatia e habilidade social.

Mesmo sabendo que a criatividade não é exclusividade da arte, vimos a necessidade de buscar estudiosos da criatividade ligados a arte, dentre os quais destacamos Ostrower (1987) a qual, apesar de ser artista plástica e autora com várias publicações na área de arte, vê a criatividade como potencial próprio da condição de ser humano, presente em todos os campos do conhecimento. Baseada nesse pensamento, a autora desenvolveu uma didática própria para despertar em seus alunos a sensibilidade estética e a capacidade criadora. Em sua prática de sala de aula, Ostrower (1987) demonstra que são muitas as possibilidades que se tem para ajudar no desenvolvimento da criatividade de uma pessoa, independente da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo.

Considerando que esta pesquisa focaliza a prática pedagógica do professor de arte, voltando-se mais especificamente para a prática pedagógica criativa, buscamos caracterizar essa prática. A primeira observação feita sobre esse aspecto vem de Torre (2005) ao afirmar que a prática não pode estar dissociada da criatividade, sobre isso, afirma Antunes (2003, p. 9) que “O professor não precisa ser um gênio criativo para desenvolver uma prática criativa”, ou seja, mesmo não tendo a capacidade criativa que gostaríamos, podemos e devemos buscar desenvolver uma prática que possa despertar no outro a alegria e o desejo de aprender.

Como definição de uma prática pedagógica criativa que pudesse nortear nossa pesquisa, optamos pela definição de Torre (2005), que há mais de trinta anos trabalha com inovação curricular, tendo a criatividade como um tema sempre presente. Em um de seus principais livros sobre o assunto (*Dialogando com a Criatividade*), à medida que apresenta os resultados de suas pesquisas, faz importantes observações sobre a importância da criatividade, mostrando como identificá-la, desenvolvê-la e avaliá-la.

Nessa obra, através de exemplos, o autor apresenta para professores, psicólogos e estudiosos da criatividade uma metodologia inovadora e suscetível de ser utilizada por qualquer um deles. Torre (2005, p.16) esclarece que “Uma característica dessa obra não é somente facilitar a reflexão como via de formação, mas sim simplificar estratégias e recursos didáticos que sejam mensagens e exemplos da utilização didática da criatividade”. Ainda segundo esse autor, a prática pedagógica criativa pode ser definida como estratégias de ensino que apresentam características atribuídas à criatividade, como a flexibilidade, a experimentação, a persistência, a alegria, a crítica, entre outras.

Dentro da perspectiva de Torre (2005), o professor é, sem dúvida nenhuma a pessoa mais importante na construção de um clima favorável à criatividade na sala de aula, podendo contribuir também para um ambiente refratário à expressão da criatividade. Por outro lado como sujeito ativo e interativo, com traços de personalidade que identificam sua natureza pessoal, a conduta do professor em sala de aula, ou seja, sua prática pedagógica é permeada por uma complexidade de fatores que agem como facilitadores ou inibidores da expressão das suas habilidades criativas.

Apesar de muitas publicações na área da criatividade, durante nossa pesquisa, identificamos poucas dissertações e teses cujo tema é a criatividade e o ensino nas escolas. Entre essas pesquisas, a que mais se aproxima de nosso objeto de estudo é a de Silva (2002), que analisou em sua dissertação de mestrado a importância de uma metodologia criativa na transmissão de conteúdos de matemática. O autor faz primeiramente uma análise da capacidade criativa dos professores matemática, tomando como base as características de comportamento apresentadas pela teoria de Torrance (1976) e dos testes desenvolvidos por Basadur (1990), em seguida a partir de entrevistas, analisa o grau de aprendizagem dos alunos dos professores de matemática. Após o cruzamento dos dados, Silva (2002) conclui que a capacidade criativa do professor influencia de forma decisiva no aprendizado do aluno. Como nossa dissertação visa analisar a prática do professor de arte sob a ótica da criatividade, o trabalho desta pesquisadora foi muito importante no direcionamento de nossa investigação.

Outra estudiosa da criatividade cujas pesquisas há três décadas são publicadas em livros, revistas especializadas e apresentadas em seminários pelo Brasil é Alencar (2005). Sua metodologia tem orientado programas de criatividade para estudantes, professores e outros profissionais de áreas diversas. Assim, com o objetivo de dar um melhor direcionamento à nossa pesquisa, que também envolve a criatividade, e implementarmos os instrumentos de coleta de dados utilizados, visando obtermos dados mais precisos sobre o tema, consultamos as pesquisas dessa autora como forma de implementar nossos instrumentos.

Durante nossa investigação, outras discussões foram surgindo, fazendo com que buscássemos em outras áreas respostas explicações para determinados fenômenos. Buscamos, desta forma, na sociologia, que é uma ciência que estuda as relações sociais, fundamentos que pudessem esclarecer certos comportamentos e conhecimentos que os professores levam para a sala de aula, e que, conseqüentemente vão constituir o seu *habitus*, ou seja, base geradora e unificadora das condutas e opiniões de uma determinada pessoa. Para tal investigação, inspiramo-nos em textos de Bourdieu (2004), um analista crítico da educação.

Sob este ponto de vista, a investigação buscou refletir sobre algumas das falas dos professores obtidas na entrevista, com o objetivo de identificarmos alguns fatores que influenciam o seu fazer pedagógico e que muitas vezes ele próprio desconhece. Nessa perspectiva de análise, esse estudo, que foi provocado pela necessidade de identificarmos fatos que caracterizassem o *hábitus* do professor de arte, baseou-se também em minhas vivências, visando igualmente entender melhor e transformar meu próprio *hábitus*. Por fim, foi possível identificar alguns elementos que compõem o *habitus* dos professores de arte.

A partir das reflexões feitas com apoio nas leituras e certos do que teríamos que pesquisar, resolvemos delimitar nossas estratégias a partir dos objetivos que definimos como fundamentais para responder aos nossos questionamentos.

Como objetivo geral, propomo-nos a investigar como a criatividade manifesta-se na prática pedagógica do professor de arte de escolas públicas de Teresina. E como objetivos específicos definimos: identificar alguns aspectos determinantes na formação do *habitus* do professor de arte; identificar quais dos elementos que caracterizam uma prática pedagógica criativa na visão de Torre (2005) estão presentes na forma de ensinar do professor de arte; conhecer a concepção do professor de arte sobre criatividade; caracterizar o perfil criativo do professor de arte pesquisado; saber quais os maiores impedimentos encontradas pelo professor de arte em sua prática pedagógica.

Na perspectiva de escolha dos caminhos para podermos alcançar os objetivos do estudo, delimitamos como campo de pesquisa quatro turmas de quinta série de escolas da rede pública de Teresina, e, como sujeitos, um professor de arte de cada escola.

Como fundamentação teórica de nossa pesquisa, utilizamos, de forma mais específica os estudos de Torre (2005) e Wechsler (2002), no campo da criatividade, Perrenoud (1997), Libâneo (1994), Gadotti (1983) e Demo (1997), sobre práticas pedagógicas, Ostrower (2002) e Barbosa (2003), no campo teórico da arte e Bourdieu (2004) na sociologia.

De acordo com os objetivos de nossa pesquisa utilizamos o método quanti-qualitativo, pois precisávamos de um levantamento percentual das características da prática pedagógica criativa que seriam apresentadas pelos sujeitos da pesquisa para assim termos uma maior precisão nos resultados e evitar distorções de análise e interpretação. Ao mesmo tempo, pretendíamos ter uma compreensão mais detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos. Como instrumentos de coleta de dados trabalhamos com o questionário, a entrevista e a observação.

Com o intuito de estruturar a dissertação de forma a propiciar àquele que lê uma melhor compreensão do caminho trilhado para chegar aos objetivos desejados, apresentaremos a seguir aspectos abordados em cada um dos capítulos.

Na **Introdução** buscamos justificar a natureza e relevância da pesquisa e apresentar os temas norteadores do estudo, ou seja, a criatividade, o ensino de arte e a prática pedagógica, incluindo as discussões que perpassam o estudo. Por fim, definimos o objetivo geral, os objetivos específicos e o plano metodológico utilizado na investigação.

No Capítulo I, **Aspectos fundamentais da arte na educação**, discutimos o que é arte, suas especificidades e funções. Também expomos alguns aspectos que envolvem o ensino de arte como disciplina do currículo escolar e como esse ensino foi se desenvolvendo no Brasil e no Piauí, especificamente.

No Capítulo II, **Dialogando com a criatividade**, apresentamos um breve histórico de estudos sobre a criatividade e como desenvolvê-la e destacando também as principais características de uma personalidade criativa,

No Capítulo III, **Reflexões sobre a prática pedagógica do professor de arte**, após alguns comentários sobre o que vem a ser prática pedagógica, fizemos uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor de Arte no cotidiano escolar, quais as competências básicas que esse profissional deve possuir e como a criatividade pode ser trabalhada em uma proposta curricular na escola. Destacamos também a definição de Torre (2005) sobre o que é e como desenvolver uma prática pedagógica criativa. Por fim, ressaltamos a importância do professor de arte no desenvolvimento de uma aula criativa não só para quem é destinada como também para quem a desenvolve.

No Capítulo IV, **Construindo estratégias metodológicas**, mostramos as estratégias e procedimentos metodológicos que nos ajudaram no desenvolvimento de nossa pesquisa, como os instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista e observação), explicamos os critérios para a definição dos sujeitos e como realizamos a análise e interpretação dos dados colhidos.

No Capítulo V, **Prática Pedagógica em arte: o espaço da criatividade**, apresentamos o resultado do cruzamento dos dados colhidos através dos questionários, entrevistas e observações, com o objetivo de analisarmos como a criatividade se manifesta na prática pedagógica do professor de Arte.

Nas **Considerações finais**, apresentamos as conclusões sobre a pesquisa realizada, como por exemplo: quais professores manifestam características criativas em sua prática e quais os maiores desafios encontrados pelos professores em sua prática. Apontamos também, algumas atitudes a serem tomadas por esse profissional com o objetivo de melhorar seu desempenho em sala de aula. Destacamos ainda alguns aspectos a serem estudados por outros pesquisadores a partir da conclusão de nossa dissertação.

Nossa investigação foi permeada por essas e outras discussões que foram surgindo, fazendo com que o trabalho passasse por várias fases de alterações e reestruturações, à medida que os estudos progrediam. Como adverte Bourdieu (2002, p. 27),

A construção do objeto não é uma coisa que se produza de uma assentada [...] e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções e de emendas.

Optamos, em nossa pesquisa, por estratégias que pudessem nos fornecer os mais confiáveis dados sobre a prática do professor de Arte de modo a elaborar conclusões da forma mais fidedigna possível. Esperamos, desta forma, que essas conclusões possam servir de reflexão sobre a formação do *habitus* do professor de Arte.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ARTE NA EDUCAÇÃO

“A arte é uma atividade criadora de personalidade.”

Kandinsky

A arte é uma das mais inquietantes e eloqüentes produções do homem. Técnica, lazer, processo intuitivo e criativo, genialidade, intelectualidade, comunicação, expressão, transformação são variantes do conhecimento em arte que fazem parte de nosso universo conceitual, ligado à visão de mundo e à expressão da humanidade. Dessa forma, por acreditarmos que a definição de arte é fruto de um processo sociocultural e depende do momento histórico em questão, com variações ao longo do tempo, buscamos neste capítulo apresentar como a idéia de arte foi construída e sua relação com o processo educativo.

Apesar de as manifestações artísticas terem surgido há aproximadamente 30 mil anos, no período paleolítico superior, ainda hoje muitos estudiosos de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas sobre o conhecimento artístico: Que tipo de conhecimento caracteriza a arte? Qual a função da arte na sociedade? Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano? Em relação ao seu ensino: Qual a importância da arte no contexto escolar? Ensina-se arte? E, por fim, como despertar no aluno o gosto pela arte?

Nas bases contemporâneas de formação e prática do professor de arte, observamos que a criatividade, a sensibilidade, a percepção do mundo e a reflexão são capacidades que norteiam os caminhos e as abordagens metodológicas da maioria dos programas, fazendo do ensino e aprendizado em arte um estudo do cotidiano sob a ótica artística. O ensino de arte, nessa concepção, passa a ter caráter social de agente de transformação do processo de ensino, assumindo-se uma visão da arte e sua dinâmica como naturalmente transdisciplinar, ou seja, ela vai além de sua esfera de estudo e atinge indiretamente outras disciplinas escolares, como, por exemplo, história e sociologia.

Desta forma, apresentamos neste capítulo, algumas considerações a respeito da arte, expondo alguns de seus conceitos, como ela se relaciona com o processo educativo do ser humano e como tem sido a formação dos professores de arte no Brasil e no Piauí.

## **2.1 Arte: Ontem, Hoje e Amanhã**

Uma definição inicial de arte pode ser dada a partir da origem do vocábulo, cujo correspondente em latim é *ars*, que significa *técnica* ou *habilidade*, ou seja, processo em que o conhecimento é usado para realizar determinada atividade. Esse, aliás, é o sentido usado em termos como “arte de falar” ou “artes marciais”. Mas, no sentido moderno, pode-se, também usar o termo *arte* como sinônimo de atividade artística ou produto da atividade artística, que é o resultado final da habilidade técnica de um ser humano sobre uma matéria-prima qualquer.

A arte sempre foi motivo de inquietação para alguns filósofos, como Platão (1997), que nutria certa aversão por ela, pois, segundo ele, a arte seria “imitação da imitação” das sombras que constituem o mundo sensível. Já Aristóteles, diferentemente de Platão, acreditava que o belo é inerente ao homem, afinal, a arte é uma criação particularmente humana e, como tal, não pode estar num mundo separado daquilo que é sensível ao homem.

Na análise de Hegel (1998), o entendimento de arte está subordinada à Filosofia, e a produção artística é uma idéia que se manifesta de forma sensível, ou seja, a arte é a materialização do pensamento do homem. Ainda segundo esse autor, a visão que o homem tem de arte hoje não é a mesma do homem grego do passado, pois o homem moderno não se contenta mais apenas com a contemplação estética imediata, pois ele criou por si e para si mesmo a necessidade de refletir e de pensar sobre a arte, que ultrapassa o campo estético na busca de novas dimensões do conhecimento humano.

Para alguns autores, como Iavelberg (2003) e Ostrower (2002), a arte é uma criação humana com valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta) que sintetizam as emoções, a história, os sentimentos e a cultura. Cauquelin (2005) acrescenta que a arte é um conjunto de procedimentos utilizados para realizar obras, e o ser que realiza tais procedimentos é definido como artista. Segundo essas posições teóricas, podemos chegar à conclusão de que o artista é alguém que faz arte segundo seus sentimentos, suas vontades, seu conhecimento, suas idéias, sua criatividade e sua imaginação, o que deixa claro que cada obra de arte é uma forma de interpretação da vida. Atualmente, diz-se que o estado máximo de realização de um artista, bem como o estado em que ele mais cria arte com qualidade chama-se *inspiração*.



Danto (2005) defende a idéia de que a arte não deve ser vista e nem classificada a partir de uma ordem técnica, estética ou temática, pois, segundo esse autor, essa forma de classificação foi abruptamente interrompida nos anos de 1980, à medida que o mundo da arte ingressou em uma nova era, na qual a diversidade artística foi tão grande e, ao mesmo tempo, tão efêmera que se tornou difícil determinar a predominância de uma escola artística baseada em questões de ordem estética, técnica ou temática.

Para Gombrich (1993, p. 19), famoso historiador de arte, “[...] nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas”. Ou seja, para ele a arte é um produto do homem, dessa forma, só tem razão de ser a partir da criação de alguém, e sem esse alguém ela não existiria.

A arte apresenta-se sob variadas formas: a plástica, a música, a escultura, o cinema, o teatro, a dança, a arquitetura etc., podendo ser vista ou percebida pelo homem de três maneiras: visualizada, ouvida ou mista (audiovisuais). Atualmente alguns tipos de arte permitem que o apreciador participe da obra, mudando as formas e as posições, como, por exemplo, as esculturas de Lygia Clark e os móveis de Alexander Calder.

A arte, assim como outros ramos do conhecimento humano, trabalha com o processo intuitivo e criativo, a genialidade, a intelectualidade, a comunicação e a expressão, pois, de acordo com Bakhtin (1992, p. 12),

Assim como a ciência e a filosofia, a arte pode ser vista como forma de ‘conhecimento’ e ao mesmo tempo como forma de ‘encantamento’. Desta forma, as linguagens artísticas, científicas e filosóficas podem ser vistas como narrativas de distintas modalidades e potencialidades, com as quais se elucidam, compreendem ou explicam situações e eventos, impasses e crises, transformações e retrocessos, desencontros e tendências, possibilidades e impossibilidades envolvendo indivíduos e coletividades, povos e nações, culturas e civilizações.

Arte, portanto, é conhecimento, pois no fazer artístico estão presentes processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, dedução, generalização, intuição, indução e esquematização. Ou, como diria Pareyson (1984, p. 31), referindo-se à arte, “[...] uma nova maneira de olhar e ver a realidade”.

Mesmo com nossa experiência como professor de arte por mais de dezessete anos, não é fácil apresentarmos uma definição específica para a arte, assim como determinar a sua função. Muitas pessoas consideram a arte uma coisa supérflua, não compreendendo a subjetividade estética do objeto artístico, que é dar prazer. É claro que existem prioridades para a existência das pessoas, porém, o emocionar-se com uma composição de Bach ou uma

pintura de Van Gogh, por exemplo, revela a capacidade humana de sentir, pensar, interpretar e recriar o mundo com sensibilidade e criatividade. Assim, em nossa concepção, arte é o conjunto de sentimentos e emoções do ser humano que se materializam através de suas habilidades técnicas.

## **2.2 O Ensino de Arte: Especificidades e Funções**

Arte é área de conhecimento e, como tal, tem conteúdos específicos que são trabalhados pelo professor com seus alunos, e essa realidade já se encontra amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394/96, que estabelece a Arte como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Baseados nessa lei, em 1997, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), com o objetivo de apontar metas para uma educação de qualidade, a qual pudesse fazer com que o aluno se tornasse um ser reflexivo, autônomo, participativo e conhecedor de seus direitos. Esses parâmetros foram elaborados para servir de referência ao trabalho dos professores, respeitando-se a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira.

Segundo o discurso oficial, os PCNs são um instrumento para a elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão sobre a prática educativa e análise do material didático. Ainda, de acordo com os PCNs, a arte desempenha função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e, apesar de estar relacionada com as demais áreas, tem suas especificidades e é tratada como área diferenciada. Vejamos o que se estabelece nos PCNs (1997, p. 19):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação. Tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo.

Vemos, pois, que, de acordo com o que estabelece a lei, a arte apresenta várias funções que passam pelo fazer artístico, pela compreensão histórica da arte, pela apreciação ou fruição artística. Todas essas funções visam a uma formação mais consistente e ampla do indivíduo. Desse modo, quando limitamos a função da arte a meras habilidades artísticas, estamos na verdade limitando também as infinitas potencialidades dos indivíduos.

Em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: as Artes Visuais - com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; a Música; a Teatro; a Dança, que é demarcada como uma modalidade específica.

Nos PCN-Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada "Metodologia Triangular" - ou melhor, "Proposta Triangular" -, defendida por Barbosa (1998) na área de artes plásticas e já bastante conhecida de todos que participam do Projeto Arte na Escola. Segundo os próprios Parâmetros, o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. Vale ressaltar que, no Brasil, a Proposta Triangular representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte.

Com os eixos norteadores adotados, os PCN-Arte colocam-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do ensino de arte, refletindo o próprio percurso da área. Neste sentido, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da arte como uma área de conhecimento específico. No entanto, há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos, até porque os Parâmetros são bastante recentes: os PCN - Arte para as 5a a 8a séries foram lançados oficialmente no Palácio do Planalto em outubro de 2000 e não chegaram de imediato a todas as escolas do país.

Ao se pensar a prática pedagógica na escola, a primeira grande questão é: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCN para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCN - Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. Os PCN - Arte opta pela organização dos conteúdos por modalidade artística - e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas - , delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e da sua seqüência no andamento

curricular. Neste sentido, sugerem que, a critério das escolas e respectivos professores, “[...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.” (PCN-Arte, p. 62-63).

Para concluir, é preciso deixar claro que, apesar de todos os questionamentos em torno dos PCN-Arte, reconhecemos a importância destes documentos, que podem ajudar a fortalecer a presença da arte na escola. Sem dúvida, os PCN - Arte sinalizam um redirecionamento do ensino de arte, respondendo às buscas da própria área. É preciso lembrar, no entanto, que as normas contam, sobretudo pelos seus efeitos, de modo que os PCN dependem de sua concretização - ou seja, de sua realização na prática escolar. Nesta medida, tanto a renovação da prática pedagógica em arte quanto a “transformação positiva no sistema educacional brasileiro”, a que se refere o Ministro da Educação, passam necessariamente pela prática concreta, com todos os seus conflitos, pois é nela que tais mudanças terão que ser construídas e conquistadas

### **2.3 O Ensino de Arte no Brasil**

Barbosa (2003, p.18), em seus estudos sobre arte e educação, apresenta de forma clara o potencial da arte como área de conhecimento:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Contudo, há um conceito equivocadamente compreendido sobre a função da arte na educação, que é o conceito de interdisciplinaridade. Usar arte como ferramenta de ensino de outras disciplinas, ilustrar textos em aulas de português, fazer teatrinho nas aulas de história ou usar origami nas aulas de matemática, podem ser consideradas como técnicas de arte aplicadas a um objetivo específico. Neste caso a arte está sendo usada de uma forma utilitária e não interdisciplinar. A interdisciplinaridade envolve uma interação contínua e dialogada, sem que haja uma supervalorização de uma disciplina em detrimento de outra.

De acordo com as funções da arte apresentadas até o momento, o que podemos esperar do professor de Arte? Quais os objetivos de tais professores em relação ao ensino de Arte? O que a sociedade espera da Arte como um componente curricular das escolas?

As primeiras manifestações do homem no campo das artes surgiram com as pinturas rupestres<sup>1</sup>, e tinham como objetivo inicial marcar sua presença em determinado ambiente. Posteriormente surgiu o desejo de expressar seus desejos a uma divindade superior, ou seja, uma relação de magia, no qual ele pintava o que desejava que ocorresse. Por fim, o homem pré-histórico começou a registrar as cenas do cotidiano e com isso o desejo de perpetuar essa forma de registro e, conseqüentemente, proporcionar um entendimento de suas mensagens para um número maior de pessoas. Assim, de uma forma aparentemente simples, o ensino e a aprendizagem da arte passaram a fazer parte de normas e valores estabelecidos em cada cultura.

Inserida num processo histórico e social, a arte se relaciona com o processo educacional de forma dinâmica. Assim, a história do ensino de arte está impregnada por concepções teóricas que revelam modos de compreender o homem e o mundo (visões de homem e de mundo), que ora enfatizam o fazer e o exprimir, ora a percepção, ora a forma como elementos definidores da produção artística. A partir desses elementos foram construídos os diferentes paradigmas sobre a arte, isto é, as várias maneiras de conceber essa atividade e a função que desempenha na educação. Desse modo, os pressupostos filosóficos e metodológicos para o ensino de arte nas escolas passaram por algumas transformações, sendo que várias tendências influenciaram o ensino e a aprendizagem, acompanhando as variações do conceito de arte.

O modelo tradicional de ensino da arte foi implementado na primeira reforma educacional republicana, que determinou o ensino de desenho nas escolas primária e secundárias. Inspirado nos princípios liberais (que defendiam a liberdade e a aptidão individuais) e positivistas (que valorizavam a racionalidade e a exatidão científica), o ensino do desenho tinha como objetivos principais desenvolver o raciocínio e preparar o aluno para o trabalho. O Canto Orfeônico, introduzido na década de 30 no currículo escolar, também se encaixa no modelo tradicional, com uma metodologia de ensino centrada na cópia e na memorização. O professor é então responsável pela transmissão de conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos sem nenhum tipo de questionamento.

Com a criação do curso de Educação Artística, na década de 70, logo se destacou a tendência tradicional, que desenvolveu um ensino da arte descomprometido com a história e com os fundamentos epistemológicos do conhecimento artístico. Essa forma de ensinar a arte, de certo modo, foi oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692

---

<sup>1</sup> Forma de expressão feita através de gravuras em rochas, pintadas com tintas naturais.

de 1971, que enfatizou o “espontaneísmo”, preconizando a arte como mera atividade e o domínio das linguagens plásticas, música e teatro, sendo que um único professor tinha que ensinar todas essas linguagens.

A arte, apesar de ter sido incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, foi considerada uma mera "atividade educativa", e não disciplina, porém essa inclusão foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento quanto à importância da arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal, pois, segundo Barbosa (1998), muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de qualquer uma das linguagens que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas).

A capacitação dos professores de Educação Artística era inicialmente realizada em cursos de curta duração e tinha como única metodologia seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

Conhecer mais profundamente cada uma das linguagens artísticas e as articulações entre elas, bem como artistas, objetos artísticos e suas histórias não fazia parte das diretrizes curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Segundo Martins (1998), foi a partir da incapacidade dos professores de abordar os saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte que se desenvolveu a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem as linguagens artísticas, prática essa que ainda hoje encontramos em algumas escolas.

De forma geral, o ensino de arte se manteve marcadamente tradicionalista, com ênfase na aprendizagem reprodutiva, sendo a cópia e o fazer maquinal práticas comuns. As

práticas pedagógicas relacionadas a arte eram diretivas, e o ensino era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, ao qual competia "transmitir" aos alunos os códigos, conceitos e categorias ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem e que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.

Para Barbosa (1998), foi a abertura política vivida pelo Brasil a partir da década de 80 que proporcionou o surgimento do movimento Arte-educação, cujo objetivo era a valorização do ensino de arte. Inicialmente, esse movimento tinha como finalidade conscientizar e organizar os professores de arte, tanto da educação formal como da informal. Com isso, as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor de arte foram iniciadas, fazendo com que esse profissional saísse de seu anonimato na escola.

As idéias e princípios que fundamentavam o movimento da Arte-educação multiplicam-se no país através de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em arte. Nesse período, influenciada pelas vanguardas artísticas que proliferavam no Brasil, surge a proposta triangular<sup>2</sup> de Barbosa (1998), que veio, de certa forma, revolucionar o ensino de Arte.

Após muitas manifestações de educadores, entre eles os arte-educadores, que, convictos da importância do ensino de arte, exigiam a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis do ensino básico. Foi que, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que revoga as disposições anteriores, sendo a Arte considerada uma disciplina obrigatória na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (artigo 26, parágrafo 2º). Porém, como a LDB não define a obrigatoriedade de sua implantação em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, a maioria das escolas só coloca Arte em uma série do Ensino Fundamental e em uma série do Ensino Médio. Desse modo, burla-se a lei, ou se camufla a disciplina com práticas ditas "artísticas". Por outro lado, nas escolas em que o aluno é compreendido como um ser histórico e social, dotado de capacidade crítica e criativa, a arte passa a ter um papel fundamental.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), a atuação do professor de arte deve se manifestar através de uma pedagogia realista e progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimentos dos

---

<sup>2</sup> Abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que propõe a vivência do educando nas seguintes dimensões: arte como expressão, fruição e análise estético-crítica.

aspectos mais significativos de sua cultura em suas diversas manifestações. Com base nesses aspectos e visando a esclarecer de forma detalhada os objetivos do ensino de arte na escola, bem como indicar uma proposta metodológica eficiente do ensino de Arte, foram editados os PCNs de Arte, em 1997. A partir dessa edição, os professores de arte puderam ter não um manual de normas a serem seguidas, mas uma proposta adaptável às necessidades de cada contexto. Apesar de ter sido um material discutido por profissionais importantes do ensino de arte, ainda há alguns pontos a serem complementados e que certamente serão incorporados às novas edições. Contudo, o lançamento dos PCNs contribuiu para divulgar algumas propostas contemporâneas do ensino de arte que já vinham ocorrendo e se distinguindo muito das propostas tradicionalistas. Essas propostas se diferenciavam das anteriores em três aspectos básicos.

O primeiro aspecto é um compromisso maior com a cultura e a história, já que, até recentemente, somente a arte erudita era tida como fonte de prazer estético, sendo a arte popular ignorada ou vista com desdém pela maioria dos estudiosos, enquanto a cultura de massa era condenada na sua totalidade. Destaca Barbosa (1998, p. 51) que

A partir da década de 60 esta hierarquia rígida do paradigma cultural começou a desmoronar [...] o reconhecimento do caráter ideológico dos padrões usados para definir qualidade estética acelerou o fenômeno do multiculturalismo, que defende a valorização e o intercâmbio entre diferentes grupos culturais.

O segundo aspecto é a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação de obras de arte, isto é, uma experiência plena com arte envolve uma série de atitudes e conhecimentos que precisam ser cultivados: abertura e flexibilidade para lidar com o desconhecido, sensibilidade aguçada, domínio das linguagens artísticas, conhecimento de história, um repertório de experiências artísticas e o exercício contínuo da reflexão, que proporciona ao estudante uma fruição melhor da arte.

Na perspectiva de Barbosa (2003), a visão da arte dentro de um contexto mais amplo também teve um impacto no modo de entender a experiência estética. Segundo essa autora, no Modernismo, havia uma ênfase nos aspectos formais da obra de arte, acreditando-se que os princípios estéticos eram universais e suficientes para o entendimento de uma obra de arte. A história da arte estava voltada principalmente para as mudanças de estilo, porém, hoje em dia, existe uma preocupação tanto com o contexto em que a obra foi produzida, como também com o contexto do observador.

O terceiro aspecto presente nas propostas atuais é a ampliação do conceito de



criatividade. O aprofundamento do conhecimento sobre o processo criativo em arte está substituindo uma visão ingênua e emocional sobre o fazer artístico. Paralelamente, a originalidade deixou de ser a grande meta da arte, o que colocou a reapropriação, a reciclagem e a colagem na ordem do dia. Ao mesmo tempo, a visão da obra de arte como detentora de múltiplos significados levou a uma preocupação em desenvolver a criatividade também na apreciação das obras.

Os três aspectos levantados acima representam novos paradigmas para o ensino da arte. Assim, a visão da arte em uma perspectiva cultural, a valorização da bagagem cultural do educando, a ênfase no respeito e no interesse por diferentes culturas, a proposta de desenvolver a capacidade de leitura crítica e atenta de obras de arte e do mundo no qual estão inseridas, a ampliação do conceito de criatividade, todos estes fatores significam uma incrível ampliação do poder da arte de transformar potenciais em competências.

Entretanto, há três grandes obstáculos ainda a serem vencidos em relação ao ensino de arte no Brasil: o primeiro diz respeito à falta de conscientização de alguns “empresários” da educação quanto à importância da arte no currículo escolar; o segundo é a falta de engajamento de professores em movimentos que visam à qualidade do ensino de arte e o terceiro é o enorme descompasso entre a produção teórica e o acesso dos professores a essa produção que é, aliás, um dos maiores problemas na formação inicial dos professores de arte.

Ainda em relação ao ensino de Arte, muitos estudiosos, como Barbosa (1994), vêm apontando para as distorções nos vários níveis escolares. A autora destaca o papel periférico ocupado pelo ensino de arte no currículo escolar como resultante da falta de conhecimento histórico acerca desse ensino e de sua relação com as reformulações do sistema educacional e movimentos artísticos nos devidos contextos históricos. Esse desconhecimento, ainda segundo a autora, ocorre não só por parte dos estudiosos da educação, mas também por boa parte dos próprios professores de arte.

Não é a escassez de registros históricos, contudo, que justifica a falta de conhecimento a respeito do ensino de arte no Brasil. O que falta, de acordo com Barbosa (1998), é uma sistematização das fontes nas quais esses conhecimentos podem ser encontrados, e só assim ela poderia ser melhor compreendida, pois a arte, no campo da educação, reúne os fundamentos teóricos, históricos, metodológicos, filosóficos, epistemológicos que permitem a aproximação dessa específica e singular forma de produção humana.

No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o

século XX em várias partes do mundo.

Trazendo o assunto para nossa realidade como docente de arte, observamos que nossa formação pedagógica não foi satisfatória, pois o próprio curso de Educação Artística, apesar de ser uma licenciatura, priorizava mais a técnica e a teoria que a didática em sala de aula. Dessa forma, nós, assim como muitos outros, concluíamos o curso de Arte com a certeza de que nossas habilidades técnicas por si só eram suficientes para um bom desempenho como professor, o que é um ledão engano.

Além dos problemas de formação, os professores tinham que enfrentar uma visão distorcida da arte como disciplina escolar, pois concebiam - e ainda hoje encontramos tal concepção - as aulas de arte como um simples momento de atividade recreativa. Além disso, os professores não contavam com material de apoio, nem local adequado para as aulas práticas. Outro fator que também impede o bom desempenho das aulas é o curto tempo para desenvolvê-las. Por tudo isso, são constantes os questionamentos por parte de alunos, pais, pedagogos e até pelos próprios professores sobre qual é a verdadeira função da arte na educação.

A concepção atual de ensino da Arte resultou da combinação de novas idéias surgidas em várias áreas. Descobertas da psicologia levaram a uma visão da criança como um ser com características próprias e não uma miniatura do adulto. O contato com os movimentos de arte expressionista, futurista e dadaísta, proporcionado pela Semana de Arte Moderna, abriu portas para uma valorização da qualidade estética da arte produzida por crianças. O Movimento da Escola Nova, que eclodiu nos anos 30, deflagrou reformas educacionais com o objetivo de democratizar a sociedade brasileira. Esse conjunto de fatores gerou uma verdadeira revolução no ensino da arte, e seu principal objetivo passou a ser o desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão da criança. As atividades são centradas no fazer artístico, encorajando a criança a experimentar, improvisar, criar, sendo que o foco do processo educativo se deslocou da transmissão de conteúdos para as necessidades e interesses do educando.

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o ensino Arte passou ser componente curricular obrigatório, e esta valorização da Arte na educação fez recrudescer o interesse por museus e centros culturais pela educação, levando também muitas empresas a financiar projetos na área de Arte, além de incentivar o surgimento fóruns e festivais de arte.

## 2.4 O Ensino de Arte no Piauí

A primeira manifestação do ensino de Arte no Piauí tem origem no Colégio de Educando e Artífices em 1906, que Brito (1996, p. 36) assinala como [...] o início do ensino profissionalizante e, pelas estruturas sociais vigentes, também o início do dualismo do ensino primário e médio”. Posteriormente, esse estabelecimento recebeu o nome de Escola de Aprendizagem Artífices, por força do Decreto-lei Estadual de nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, lei esta que deveria ser cumprida em todos os estados brasileiros.

Em 1921, a Escola de Aprendizagem e Artífices sofre um redirecionamento com vistas à preparação para o ambiente industrial. Nesse novo enfoque, o currículo compreendia o ensino de arte de caráter técnico, ou seja, sem cunho artístico. Como essa nova e complexa estrutura requeria pessoal especializado, muitas oficinas da proposta curricular foram inviabilizadas.

Posteriormente, com o apoio da Lei de nº 255 de 13/06/1930, é criado, em Teresina, outro estabelecimento profissionalizante, o Liceu de Artes e ofícios, o qual, por falta de verbas, não chegou a funcionar.

O ensino de arte era mais evidente nessa época, nas disciplinas de Formação de Professores Primários, sendo ministradas aulas de música e canto, desenho e artes aplicadas.

Na época, as moças de maior poder aquisitivo que estudavam nos colégios tradicionais de Teresina recebiam aulas de artes com status de requinte e delicadeza, como o canto coral, piano e pintura em seda. De modo geral, o sistema de ensino vigente proporcionava aos educandos o que eles concebiam como arte: canto, música, desenho e caligrafia.

Enquanto o ensino de Arte nas escolas caminhava a passos lentos, Brito (1996) comenta que muitos cursos de iniciativa particular proliferaram, principalmente em Teresina, como algumas oficinas, ateliês ou estúdios de pintura, escultura e desenho, porém, ao final da década de 1960, houve, conforme esse autor, o coroamento de uma luta longa que vinha sendo travada por educadores locais, que foi a instalação da Universidade Federal do Piauí, em 12 de março de 1971.

Os primeiros anos da década de 1970 foram importantes para a cultura como um todo e, em especial, para as artes e para o seu ensino no Piauí, pois nessa década foi criada a Secretaria de Cultura do Estado, pela Lei Estadual de nº 3262, de 06 de dezembro de 1973, a qual veio a amparar muitas iniciativas no campo das artes, entre elas o Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - CEPI, surgido em 1971 a partir do Projeto Piauí, que tentava implementar um modelo experimental de ensino de arte no estado. Com o apoio do

governador da época, Alberto Tavares Silva, vieram para Teresina, professores de música, pintura e teatro de outros estados brasileiros e, juntamente com os profissionais locais, iniciaram o projeto.

O secretário de Educação e Cultura, na época o professor Wall Ferraz, propôs ao Governo do Estado que o CEPI atuasse junto àquela secretaria na formação de professores do ensino de Arte, pois eram pouquíssimos os professores habilitados. Com isso, o CEPI passou a qualificar profissionais no campo da música, do teatro e da pintura.

A importância do CEPI ultrapassou as fronteiras do Piauí, pois, além de o professor Wall Ferraz ser eleito o melhor secretário de Educação e Cultura de todo país, A *Inter American Foundation* doou para o projeto um milhão de dólares. Entretanto, por divergências políticas e administrativas, o CEPI acabou ao término do governo de Alberto Silva, mas as idéias e os trabalhos desenvolvidos nessa instituição foram levados à frente por seus integrantes, principalmente aqueles ligados ao teatro e à música.

Em 1974, o Governo do Estado do Piauí trouxe de Brasília para Teresina uma equipe composta por professores de arte, entre eles Emílio Ferraza e Carlos Galvão que aqui fundaram o setor de Artes da Fundação Universidade Federal do Piauí – FUFPI. Inicialmente esses professores desenvolveram com, alguns grupos, trabalhos de artes plásticas, teatro, música instrumental e canto coral.

Dois anos depois, foi implantado o Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística- CEA, que passou a funcionar a partir da Resolução de nº 01/76, do Conselho Universitário da UFPI. O CEA, já em seu projeto de nascimento previa as habilitações de Música, Artes Plásticas, Cênicas e Desenho, que foram implantadas nos anos de 1976, 1977, 1978 e 1979, respectivamente. Porém o curso só foi reconhecido em nível federal em 12/07/78, através do Decreto de nº 81935, no Governo de Ernesto Geisel.

## **2.5 A Formação do Professor de Arte no Piauí**

O curso de Licenciatura Plena em Educação artística teve sua formação ou estrutura calcada no modelo proposto pelo MEC. Nesse período, que corresponde à segunda metade da década de 70, ainda prevalecia um modelo em que a polivalência era um dos princípios essenciais, ou seja, o professor era “treinado” para desempenhar as diversas habilidades artísticas, como a música, o teatro, a pintura e o desenho.

A primeira equipe de professores do CEA era formada por dez docentes, a maioria de outros estados. A partir de então, foram criadas a Coordenação e o Departamento de

Educação Artística. É importante lembrar que esse curso pertence ao Centro de Ciências da Educação, que, por sua vez, também é composto pelos cursos de Pedagogia e de Comunicação Social.

O CEA, sob a denominação de Licenciatura Plena em Educação artística, congregava o que se denominou de habilitações<sup>3</sup> - habilitação em Música, Artes Plásticas e Desenho. Desta forma, antes de ingressar na universidade, o candidato deve fazer um teste específico na habilidade em que deseja ingressar.

Os primeiros professores formados pelo curso de Educação Artística - UFPI por volta de 1978 e 1979, logo que foram tomando conhecimento de forma mais aprofundada da precariedade do ensino de arte no Piauí, começaram a questionar a forma como esse trabalho vinha sendo feito nas escolas. De acordo com Coelho (2003), por exemplo, faltavam professores de arte habilitados para lecionar essa disciplina, a qual era ministrada por qualquer outro professor da área da educação. Embora em menor escala, essa situação permanece até o momento, apesar de haver muitos professores habilitados ao ensino de arte. Outra observação feita por Coelho (2003) é que disciplina na escola estava subordinada à direção e às outras disciplinas, cabendo, por exemplo, aos professores de arte, juntamente com seus alunos, decorar o pátio da escola nos dias festivos, preparar material para serem usados em outras disciplinas como, por exemplo, um lindo cartaz para Português, o desenho de um mapa para História ou criar estruturas modeladas das partes do corpo para Ciências. Como consequência de tais ações, as aulas de arte se limitavam a simples reproduções impostas.

Trinta e dois anos depois da criação do curso de Educação Artística, muitas conquistas foram alcançadas, mas há ainda muito por fazer, e isso vai depender basicamente da conscientização e união dos professores de arte, sendo que uma das principais lutas da categoria é fazer com que as escolas cumpram o que propõe os PCNs em relação ao ensino de arte.

Hoje o CEA da UFPI promove importantes eventos, com o objetivo de conscientizar e qualificar o professor de Arte de nosso estado, como, por exemplo, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Artes, que há três anos promove o Prato Cheio de Arte e Cultura. Com o apoio do Instituto Arte na Escola, os educandos e os educadores da UFPI elaboram cursos e oficinas que têm como objetivo principal socializar conhecimentos produzidos na universidade para a população.

---

<sup>3</sup> A habilitação consiste numa espécie de aprofundamento em determinada área do ensino de Arte, na qual o professor formado detém maior carga horária em sua formação teórica e prática.

Outro evento importante é a Semana Noêmia de Araújo, cujo objetivo é discutir o ensino da Arte no Brasil e suas histórias. A iniciativa é do Grupo João de Barro, formado por estudantes de Arte da UFPI que pretendem discutir a função e a importância do ensino de Arte nas séries do Ensino Fundamental. O nome do evento se deve ao fato de Noêmia de Araújo Varela ser considerada, no Brasil, uma das pessoas que mais ajudaram a fortalecer os alicerces na relação entre a arte e seu ensino. Ela vem se dedicando a isso desde 1939, e, ainda hoje, aos 89 anos, trabalha todos os dias na Escolinha de Arte do Recife. Segundo Fernando Azevedo, uma importante contribuição do pensamento de Noêmia Varela para os professores de arte é o respeito à liberdade na educação, vista como um processo de busca e emancipação pela via da construção dos saberes artísticos.

Tomando por base a formação dos professores da Universidade Federal do Piauí-UFPI e o contato com professores de outras universidades, observamos que o ensino de arte tem assumido um caráter social de agente de transformação do processo de aprender. De acordo com Castanho (1982, p. 65), espera-se que o professor de arte

[...] elabore suas aulas de arte a partir dos recursos existentes no contexto sócio-econômico-cultural em que se há de atuar; que saiba compreender a arte como um fato histórico e social; analise criticamente conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação; que consiga deduzir objetivos concretos do ensino de arte, determinando abordagens metodológicas adequadas.

Essa é uma visão coerente do ensino de arte que deveria ser adotada por todo professor dessa área, porém ainda está longe de ser posta em prática em nível de Piauí. A minha experiência como professor de arte e coordenador de departamento de arte em escolas públicas e particulares tem revelado que o ensino de arte tem sido feito, freqüentemente, dentro de um processo fragmentado, por meio de estratégias de curta duração. Esse processo fragmentado dificulta o desenvolvimento dos conceitos da arte, fazendo com que a disciplina seja vista pelos alunos como um espaço de trabalho que apresenta sempre uma novidade, mas essa novidade não se aprofunda. Os projetos de arte normalmente não apresentam objetivos concretos e parecem desconectados das reais finalidades para os quais estão sendo propostos.

## CAPÍTULO III

### DIALOGANDO COM A CRIATIVIDADE

“Compreendi que a escola não tinha lugar para as curiosidades que estavam na minha cabeça”.

Rubem Alves

A criatividade nunca esteve tão em pauta como ultimamente e sua importância há muito extrapolou o campo das artes, da educação, sendo hoje vista como um pré-requisito fundamental até para a contratação de pessoal em grandes empresas. De acordo com Alencar (2003), três requisitos são fundamentais para a contratação de um empregado: motivação interior, formação/qualificação e criatividade. Outro ponto importante é que muitos estudiosos das áreas mais diversas possíveis do conhecimento humano vêm aprofundando estudos na área da criatividade, como da psicologia, engenharia, eletrônica, informática, arte e educação.

No campo da educação, em particular, acreditamos que estudos sobre a criatividade são imprescindíveis, pois, pela velocidade e pela quantidade de informações que nos chegam constantemente, os paradigmas educacionais têm que ser revistos, atualizados. Isso gera novos desafios para o ensino, uma vez que não basta ensinar o que é conhecido, sendo também necessário preparar o aluno para questionar, refletir, mudar e criar.

Buscamos, no presente capítulo, apresentar um breve relato da trajetória de estudos sobre a criatividade ao longo do tempo, destacando estudos sobre como se processa o ato criativo, o que caracteriza uma pessoa criativa, como a criatividade se apresenta nas diferentes atividades humanas e qual a importância da criatividade na prática docente.

Nosso objetivo é tornar clara a proposta de nossa pesquisa, que aborda a criatividade na prática pedagógica. Enfatizaremos, contudo, os estudos de Torre (2005), que propõe uma teoria sobre uma prática pedagógica criativa baseada nas experiências que vem desenvolvendo há mais de trinta anos nessa área.

Por fim, traçamos algumas considerações sobre o ensino de arte à teoria de Torre (2005). Como ponto de partida, gostaríamos, entretanto, de lembrar que a necessidade de uma

educação mais criativa tem sido ressaltada por autores diversos nos últimos 50 anos, como Guilford (1950 apud, NOVAES, 1977), Torrance (1976), Alencar (1997) e Weschsler (2002).

Mas o que vem a ser criatividade? Qual a sua importância na nossa vida? O potencial criativo pode ser desenvolvido? Como identificar uma pessoa criativa? A criatividade é uma exclusividade da arte? É com o intuito de responder a essas e outras questões que muitas publicações, especialmente na área da psicologia, são lançadas freqüentemente.

### 3.1 Entendendo a Criatividade

Historicamente, a criatividade foi entendida como uma forma de inspiração divina, uma dádiva concedida a poucos mortais. Encontramos também, por volta do século XVI, uma noção que perdurou durante várias décadas, equacionando criatividade como uma forma de loucura, algo incontrolável ao homem, distinguindo-o de diversos mortais, e, portanto, impossível de ser medido. Outras definições a apresentam como força vital, purgativo emocional (catarse - recurso usado pelo homem para manter sua mente equilibrada) até a concepção neurocientífica, que concebe criatividade como um conjunto de atividades exercidas pelo cérebro de forma estruturada cujo objetivo é a identificação do novo.

Etimologicamente a palavra criatividade deriva do termo latino *creare* = *fazer* e do termo grego *krainen* = *realizar*. Essas duas origens da palavra demonstram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar criativamente (AULET, 2007).

As primeiras pesquisas com um enfoque eminentemente psicológico no campo da criatividade foram realizadas por Ribot no início do século XX e, em 1950 Guilford (apud NOVAES, 1997) realiza um célebre discurso à comunidade científica americana, indicando a necessidade de ser estudado este fenômeno devido a sua relevância para diversas áreas do comportamento humano. Este estudioso buscou encontrar um método para mensurar a criatividade de maneira relativamente confiável, como os testes de QI, que são usados para medir a inteligência, porém suas experiências não obtiveram o êxito esperado. Segundo Guilford, isso ocorreu porque os testes de QI exigem o chamado *pensamento convergente*, ou seja, uma única resposta correta para determinado problema (como, por exemplo, determinar a soma de alguns numerais), enquanto no campo da criatividade explora-se mais o *pensamento divergente*, que, nesse caso, seria a possibilidade de várias soluções possíveis para uma pergunta ou problema. Deste então, o tema da criatividade se tomou alvo de grande interesse para os pesquisadores.



O modo de se estudar a criatividade também diferiu de acordo com a proposta teórica. Na teoria humanista, liderada por Rogers (1977) e posteriormente Maslow (1992), a criatividade seria uma busca para a auto-realização, ou seja, a necessidade de desenvolvimento de potencial que todo ser humano teria dentro de si. Já na perspectiva cognitivista, destaca-se a posição de Guilford (1968), indicando que a criatividade seria uma forma de operação de pensamento do tipo divergente, podendo ser enquadrada no seu modelo tridimensional do intelecto, onde existem 120 combinações ou formas de pensar.

A visão unidimensional da criatividade foi sendo transformada, decisivamente, em finais da década de 70, tentando-se obter uma percepção mais integrada deste fenómeno através da combinação de aspectos cognitivos com os afetivos. Além disto procurou-se demonstrar a relevância e a aplicação da criatividade em vários campos da vida diária, com ênfase, primeiramente na área educacional, e, posteriormente, na organizacional.

Dentre as novas propostas de mudança desta época, visando uma ampliação do conceito de criatividade, destacam-se as contribuições de Torrance (1976) que demonstrou a sua insatisfação com a pouca amplitude dos conceitos utilizados para avaliar a criatividade nos seus testes, na medida em que reduziam a criatividade apenas ao pensamento divergente. A partir daí, propôs e realizou pesquisas sistemáticas sobre onze indicadores que estariam avaliando não só os aspectos cognitivos como também os emocionais da criatividade, além daqueles já conhecidos na sua proposta inicial, e que poderiam ser verificados nos seus testes de criatividade figurativa. Os indicadores propostos foram: a presença de emoção, fantasia, movimento, combinações de idéias, resistência ao fechamento, perspectiva incomum, perspectiva interna, humor, riqueza de imagens, colorido de imagens e títulos expressivos.

Apesar da vasta quantidade de estudos que Torrance (1990) desenvolveu a seguir sobre estes novos indicadores da criatividade, demonstrando inclusive a sua validade e precisão para prever a criatividade na área figurativa, os testes de Torrance continuam ainda serem avaliados, em vários lugares do mundo, pelas características tradicionais, contrariamente à propostas deste pesquisador.

Grande parte dos testes criados pelos estudiosos citados acima, e em especial o de Torrance (1976), ainda hoje, servem de referências para muitos pesquisadores da criatividade, como Alencar (1992), Wechsler (2002) e Torre (2005), os quais acreditam que mensurar a criatividade, por mais complexo que possa parecer, não é impossível, desde que para isso sejam utilizados diferentes métodos avaliativos, como, por exemplo, entrevistas, questionários, testes e até mesmo exames computadorizados.

Apesar de o enfoque psicológico ser um dos que mais contribuem para o

esclarecimento da criatividade, outros fatores foram ao longo do tempo sendo estudados por teóricos de outras áreas, como os fatores de índole histórica, sócio-cultural e interativa (TORRE, 2005).

Entre outras teorias que estudam a criatividade, temos: as filosóficas, que a consideram como uma força extrínseca, determinada, não controlada pela vontade individual e nem pela ação social; as biológicas, que vêem a criatividade como uma potencialidade própria da espécie, porém seu desenvolvimento seria determinado por uma predisposição orgânica e; as sociológicas, segundo as quais o potencial criador vai depender da influência de vários fatores, como o ambiente, o clima e o papel que cada um desempenha na sociedade.

É, pois, com a ajuda da neurociência que atualmente estudiosos como Fiori (2007) e Michael (2006) utilizam aparelhos sofisticados com o objetivo de descobrir em que lugar na rede de centenas de bilhões de células nervosas surge a centelha da inspiração criativa, buscando mapeá-la. Com isso é negada a idéia de que a criatividade seja uma exclusividade de algumas pessoas superdotadas nos campos das artes, das ciências e de outras profissões ditas “criativas”, passando então a criatividade a ser tida como uma característica inerente ao homem e necessária em todos os campos da atividade humana.

A partir da primeira classificação do processo criativo, elaborada no final do XIX pelo fisiologista e físico alemão Herman Helmholtz, esse processo foi constituído em três fases, sendo a primeira chamada de *saturação ou preparação*, no qual a pessoa colhe informações (dados, atos e sensações) para seu problema, ou seja para criar dentro de um campo é preciso conhecer o terreno e estar disposto a cruzar os limites do mesmo.

A segunda fase do processo criativo é a *incubação*, é o momento de distanciamento do problema que se quer solucionar, ou do chamado ócio criativo. Pensamento pode se dirigir a outras atividades, mas o cérebro analisa e processa as informações de forma inconsciente pela solução do problema.

O terceiro momento é a *iluminação ou inspiração*, momento no qual algumas idéias passam à consciência. É o surgimento de uma alternativa, uma solução. Mas o processo criativo não termina nesta fase em que surge a idéia. Posteriormente, muitos estudos foram realizados, sistematizados e difundidos por outros estudiosos do processo criativo, como Torrance (1976), Kneller (1994) e Torre (1996). No Brasil destacam-se Alencar (2003), Wechsler (2002) e Ostrouwer (2002). Com isso, além das três fases já descritas, acrescentou-se uma quarta fase, chamada de *verificação*, que é a fase de maior exigência e elaboração. Trata-se de dar forma aceitável a idéia, ou seja, analisar a validade e a utilidade da idéia. Nessa etapa, pode-se ainda aprimorar a idéia gerada. Fontana (1998) propõe um modelo

acrescido de uma quinta etapa, chamada de *implementação*, na qual, depois de testada, a idéia é adaptada ou melhorada.

É importante ressaltar que cada uma das fases do processo criativo, tem extensão variável e indeterminada de tempo para a sua execução. Apenas a iluminação apresenta um breve momento, pois, como foi comentado, é o resultado do processamento dos dados trabalhados no cérebro.

Segundo Pinto (1996), a criatividade pode ser classificada de duas formas: a casual (ou serendípica) e não-casual (ou não-serendípica). A primeira é definida como o ato de gerar uma descoberta ou uma idéia de forma não intencional, enquanto a segunda seria o ato de gerar uma idéia ou descoberta de forma proposital baseada em anos de estudos, pesquisas e experimentos.

Para Vygotsky (1999), o mecanismo de formação da imaginação criativa é bastante complexo e, ao contrário do que muitos acreditam, não é algo que surge como um lampejo, como uma luz que acende o cérebro. Para esse autor, toda atividade criativa surge de experiências prévias já existentes no cérebro, fruto de percepções internas e externas, ou seja, para Vygotsky (1999), atividade criativa da imaginação depende primeiramente de quão rica e variada é a experiência prévia que a pessoa armazena no seu cérebro.

Para outros psicólogos, como Maslow (1992) e Rogers (1987), o potencial criador existe em toda vida orgânica, porém esse potencial poderá ser reprimido no indivíduo por alguns fatores de ordem psicológica, como, por exemplo, a timidez, a baixa auto-estima, o medo, entre outros. Entretanto, quando são proporcionadas as condições adequadas para a liberdade de expressão do potencial criador do indivíduo, ele a desenvolve em toda sua plenitude.

Ao refletirmos sobre algumas definições de criatividade apresentadas pelos primeiros estudiosos do tema, observamos que o sentido que hoje é dado à criatividade se distancia da idéia do século XIX, que tinha a criatividade como uma característica exclusiva dos gênios. Hoje percebemos que autores como Torrence (1976), Kneller (1994), Torre (2005), Alencar (2003), Wechsler (2002) e Ostrower (2002) são unânimes em afirmar que todo ser humano é criativo em alguma forma e grau, e que a criatividade independe de raça, nível social, sexo ou idade. Assim como outras potencialidades humanas (intelectualidade, a comunicabilidade e a sociabilidade) a criatividade pode ser desenvolvida.

Entretanto, desenvolver a criatividade não é tão simples como parece, pois alguns fatores muito comuns no nosso dia-a-dia, segundo Wechsler (2002), acabam inibindo esse potencial. São elas de ordem emocional (medo, vergonha, timidez, apatia), críticas, normas

rígidas e ambientes inamistosos (intriga, inveja, preconceito, autoritarismo). No campo educacional, segundo Schirner (2001), caberia ao professor interessado em aprofundar-se no campo da criatividade buscar na psicologia e na pedagogia embasamentos teóricos para propiciar não só o desenvolvimento criativo de seus alunos, mas também o seu próprio.

Atualmente entendo que a criatividade é vontade, emoção e decisão. A questão da decisão é fundamental, porque uma pessoa pode decidir ser criativa. Quando pensamos do ponto de vista coletivo isso se amplia, porque nas relações o espaço de criação é ainda maior. Um excelente exemplo é a educação, que é um espaço comunicativo de transformação. Aliás, toda profissão que tenha algo a ver com comunicação é eminentemente criativa.

### 3.2 Características de uma Personalidade Criativa

Ao tratar de criatividade, é importante definir o que caracteriza uma pessoa criativa. Guilford (1950 apud NOVAES, 1977, p. 19) afirma que:

[...] criatividade, num sentido restrito, diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente, relacionando o processo aos fatores e variáveis isoladas e avaliadas.

Para Torre (1996) essa caracterização deve partir de duas referências: uma que ele chamou de “quatro eixos” e a outra de “complexidade”. O primeiro eixo ele definiu como o *Ser*, que é o estado emocional e interior de uma pessoa o qual se manifesta através do entusiasmo, que se caracteriza como a entrega, já que alguém que esteja vivendo um processo criativo esquece do tempo e se entrega de corpo e alma ao que está fazendo. O segundo eixo é o *Saber*, que diz respeito ao conhecimento, sobretudo no campo teórico e técnico. Quem pode criar sem conhecer os códigos específicos do campo no qual está criando? O terceiro eixo é o *Fazer*, que é a aplicabilidade do conhecimento, ou seja, o emprego, de forma concreta, das idéias. O quarto eixo é o *Querer*, relativo ao esforço, à dedicação e à disciplina para transformar as idéias em algo realmente criativo.

Ainda, segundo Torre (1996), a *complexidade* é uma da característica comum a todas as pessoas criativas, porém é difícil definir a personalidade de tais pessoas, pois são muito contraditórias, isto é, apresentam, ao mesmo tempo extroversão e introversão, timidez e abertura, alegria e tristeza, ou seja, a personalidade criativa tem tendência a manifestar-se de forma diferente em função de uma série de situações, sabendo adaptar-se a essa diversidade.

Para podermos, contudo, identificar de forma geral pessoas criativas, apresentamos o quadro abaixo com as características que vêm sendo apontadas por muitos estudiosos, como Torrance (1976), Wechsler (2002), Alencar (2003) e Torre (2005).

CARACTERÍSTICAS GERAIS	APRESENTAÇÃO DOS INDIVÍDUOS
- Apresenta grade potencial de energia mental, emocional e sexual	- Instáveis, passam rapidamente da apatia a paixões desenfreadas.
- Foge ao estereótipo de gênero.	Transitam das características masculinas para as femininas e vice-versa, conforme as circunstâncias.
- Caráter inconstante.	- Inteligentes e ao mesmo tempo ingênuas, confiáveis e desconfiadas; - Combinam caráter lúdico com austeridade; - Introversos e extroversos; - Inovadores e transformadores; - Sensíveis e frios.
- Ocioso e apaixonado pelo trabalho.	- Vivenciam o ócio criativo, a chamada fase de incubação para posterior aplicação das idéias.
- Expressiva auto-estima	- Cultivam uma boa auto-imagem

Quadro 1 – Características de uma personalidade criativa  
Fonte: Dados colhidos em instrumental da pesquisa - 2007

O que podemos concluir, diante de todas essas características apontadas, é que dificilmente uma única pessoa apresentaria todas elas, sendo que a pessoa criativa se destaca nos aspectos que têm a ver com a utilização da imaginação, com a consciência de si mesma e com a abertura para o novo. Dessa forma, é importante ao professor que pretende desenvolver uma prática criativa incorporar à sua ação pedagógica algumas das características citadas sem, no entanto, se prender a um modelo de agir criativo, pois estaria apenas repetindo velhas fórmulas.

Alguns estudos sobre criatividade elaborados em nível de pós-graduação, tiveram início com Alencar (1974) na área de treinamento de criatividade. Esse estudo foi o ponto de partida para muitos outros que se têm realizado sobre fatores relacionados à criatividade e, especialmente, sobre variáveis do contexto educacional que afetam a sua expressão e desenvolvimento, razão pela qual a pesquisa da professora, autora e co-autora de muitas obras, é importante para a presente investigação.

Em seus estudos

Entre os anos de 1974 e 1979, Alencar (1974) relata em suas pesquisas publicadas nos periódicos Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada e Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, a influência que o meio exerce sobre as pessoas, no que concerne à sua expressão

criativa e principalmente a importância da escola no desenvolvimento do educando. Ainda, segundo essa autora, o professor é o principal participante no processo de desenvolvimento da criatividade do educando. Acreditando nessa teoria, Alencar (1986), desenvolve um programa de treinamento da criatividade, para alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental.

Desse estudo depreendemos a importância do papel do professor no processo criativo do aluno; papel de referência para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento do educando. Nele, a criatividade também é tratada como relacionada ao indivíduo e seu meio, tanto para os professores, quanto para os alunos, o mesmo que acontece com os estudos de Novais (1977).

Para Alencar (1997), toda pessoa é portadora de potencial criativo, que pode ser desenvolvido e aprimorado com treino e acompanhamento, por meio de técnicas pertinentes. Muitas vezes, o meio inibe esse desenvolvimento. O professor é o agente que, conhecendo o desenvolvimento e as possibilidades de seu aluno, estimula a criatividade dos educandos, bem como a sua própria criatividade, como é explicada a seguir: Na medida em que ampliarmos os nossos conhecimentos sobre os fatores psicológicos e sociais que afetam a criatividade bem como sobre os procedimentos específicos que estimulam o pensamento criador, estaremos aptos a fazer um maior uso de nosso potencial criador e, possivelmente, contribuiremos também para expandir o espaço reservado à criatividade na educação, na pesquisa, nas atividades empresariais, entre outras.

De acordo com Mariani e Alencar (2005), os países desenvolvidos já atentaram para a importância da criatividade, havendo uma preocupação em expandir e aproveitar melhor o talento e o potencial presente em cada indivíduo a partir dos primeiros anos da criança na escola. Desse modo, é um dever do professor de Arte procurar aproveitar o potencial de seus alunos, levando-os a questionar, interpretar, produzir e refletir sobre o que fazem, pois, concordando com Martinez (1997, p. 62), “Quando temos clareza sobre os valores por trás de nossas decisões, podemos direcionar nossos esforços de modo mais produtivo”.

## CAPÍTULO IV

### REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ARTE

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire

Pensar na realidade escolar e na função social da escola hoje exige uma reflexão profunda sobre todos os aspectos que a compõem. Em especial, este capítulo aborda um dos eixos que estruturam e viabilizam essa função da escola, a prática pedagógica, por ser esta uma esfera fundamental no espaço escolar, a qual certamente provoca inúmeras repercussões na vida daqueles que participam do processo de escolarização, como por exemplo, nos aspectos da sua formação como indivíduo e no processo de construção da sua identidade profissional.

Assim, inicialmente faz-se necessário apontar algumas questões sobre a prática pedagógica. Sobre essa questão Grillo (2004, p. 75) adverte: “Sabe-se que não existe manual de Didática que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino, porque não existe, igualmente, um problema originado de uma causa única, relativa a uma só questão”.

Ainda na perspectiva de Grillo (2004), a prática pedagógica que se caracteriza de forma extremamente complexa, deve articular questões teóricas e elementos de ordem prática, originados no “chão da sala de aula”, de tal modo que a reflexão possibilite uma pedagogia focalizada realmente no homem e nas suas necessidades.

É necessário, pois, estarmos atentos para a possibilidade de uma prática pedagógica eficiente e que atenda às nossas reais necessidades e aspirações, ultrapassando uma visão reducionista dessa ação docente, geralmente pautada na famosa racionalidade e domínio técnico dos conteúdos. Nessa perspectiva, é preciso adotar um sentido mais amplo, de globalidade, refletindo sobre as dimensões intrínsecas da docência, procurando analisar o que, para quem e para que ensinar.

De acordo com Grillo (2004), é preciso conceber a prática docente na sua totalidade, pois ela vem a ser o resultado do saber, do fazer e especialmente do ser professor, o qual demonstra um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. Assim, a prática deve ser estudada sob a ótica de quatro dimensões: pessoal, prática, conhecimento profissional e contextual.

A docência caracteriza-se, dessa forma, como uma ação extremamente delicada, dadas as inter-relações que há, de forma tão ampla e também tão estreita, entre a figura do professor e a do aluno. Para Nóvoa (1997, p. 31), “[...] ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. E é nessa interação com a figura do aluno, nas dimensões anteriormente citadas, que a prática docente se efetiva.

Vale salientar ainda que é preciso o professor atentar, na sua prática cotidiana, para o que o aluno traz para a sala de aula, isto é, a sua individualidade, moldada pelas suas experiências particulares na família, na sua história pessoal, na sociedade e com projetos e perspectivas distintas e muito singulares, uma vez que a significação do processo de escolarização para ele, devido a esses fatores se dá de forma diferenciada. É nessa perspectiva que a figura do professor torna-se fundamental, já que tem um papel mediador dessa individualidade do aluno com o cotidiano escolar.

O contexto da escola, caracterizado pela heterogeneidade de seus objetivos e também de seus componentes, nas interconexões entre escola-professor-aluno, torna complexo o papel do professor como o mediador dessa inter-relação, uma vez que o ato de ensinar, nas palavras de Tardif e Lessard (2005, p. 31), é trabalhar com “[...] seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Assim, o ensino mostra-se “[...] carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos [...]” (VEIGA, 2006, p. 32).

Partindo-se desse ponto de vista, é importante, pois, que o professor reflita sobre a importância de articular seu conhecimento teórico ou científico a uma prática pedagógica que esteja de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural no qual desempenha sua atividade docente, não esquecendo que o aluno ao qual se propõe ensinar também é fruto desse mesmo contexto.

Não estamos aqui negando a necessidade do domínio teórico ou do seu aperfeiçoamento, mas evidenciando a necessidade de não limitar a ação docente à transmissão pura e simples de conteúdos teóricos, buscando articulá-los de forma a possibilitar uma compreensão lógica e cheia de significados para o aluno. A partir disso é que esse sujeito



pode compreender e usufruir do aprendizado na sua realidade sócio-cultural e ainda na sua dimensão subjetiva. Entendemos, pois, que é fundamental o professor ter autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, se apresentando efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele – o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente – a ser apropriado/construído pelos alunos.

Dessa forma, a prática pedagógica do professor, no momento atual, precisa ter como premissa a necessidade de uma atualização pedagógica constante, que priorize um fazer educativo comprometido com o crescimento do aluno, a transformação da escola em um espaço criativo, de alegria, convidativo, que estimule os profissionais do ensino e os alunos a desenvolverem uma interação pedagógica efetiva nos âmbitos afetivo e cognitivo de modo que ambos os sujeitos da educação transformem suas atuações sociais, e conseqüentemente, promovam mudanças na sociedade.

Ao nos referirmos à escola como um lugar de estimulante e alegre tanto para professores e alunos, vem-nos a mente a proposta de Snyders (1988, p. 13) que defende a escola como um lugar de satisfação, pois:

[...] encontrar a alegria na escola no que ela oferece de particular, insubstituível e um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural?

Essa satisfação proposta por Snyders (1988), nada tem a ver com o cotidiano do aluno (brincar com os colegas, passear no shopping, jogar vídeo game), pois “[...] trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária, coisas que sacodem que interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão novo sentido a ela, darão um sentido à vida”. Na realidade, a satisfação que a escola que esse autor busca é uma satisfação capaz de transformar os alunos, sem necessariamente estar vinculada à iluminação e nem à inspiração, mas em proporcionar-lhes um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que lhes e passada pode dar-lhes satisfação.

Para implantar sua proposta Snyders (1988, p. 15), propõe uma reestruturação da escola sob novos paradigmas, dentre os quais, a alegria tem um papel preponderante. Ou como ele mesmo se refere:

Trata-se então, na verdade, de organizar a escola, a partir de novos conteúdos. Por que existe um tal abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver – e o que eles vivem na realidade? Por que o cultural não lhes dá satisfação? Por que a cultura escolar lhes dá tão pouca satisfação?

Para tentar responder a estas questões, Snyders (1988), sonda inicialmente a cultura escolar e sua relação com a cultura imediata. Em seguida, aborda a alegria nessa cultura e a escola sob o perfil da alegria.

O sentido que Snyders (1998) dá ao termo *alegria*, ultrapassa em muito o seu sentido usual, comum empregado por nós habitualmente, que é o sentido dado pelos dicionários. No dicionário Aurélio, Ferreira (2004) define *alegria* como qualidade ou estado de alegre, contentamento, satisfação, júbilo, prazer moral, felicidade, divertimento e festa. De fato, esse significado diz respeito somente às propriedades ou ao estado de um sujeito, ou à qualidade de um objeto, de provocar ou estimular em um sujeito um estado ou um sentimento, que podemos designar genericamente como bem estar. Nesse sentido *alegria* não é parte integrante do sujeito; ela é posterior ao sujeito já constituído, formado, integral, ou seja, o sujeito após sua constituição tem alegrias, ou não. Para Snyders (1988), ao contrário, a *alegria*, não só parte integrante do sujeito formado como do sujeito em formação.

Nesse caso, a alegria para Snyders (1988), não é uma mera qualidade exterior cuja ausência possa ser ignorada. A alegria torna-se uma propriedade do ser, do sujeito, fazendo com que este seja mais e possa mais, quando presente, ou seja, menos e possa menos, quando ausente.

Além dessa dimensão interativa entre professor e aluno, a prática pedagógica também tem uma dimensão externa, relativa às questões administrativas e burocráticas da escola. Quanto a isso Gadotti (2000) mostra a importância de uma prática reflexiva, crítica, que confronte a burocracia escolar, a qual muitas vezes freia as inovações em virtude das exigências de um sistema racional legal, que, utilizando o estatuto jurídico, muitas vezes impede as mudanças. Ainda, segundo o autor, essa dimensão está relacionada com o desenvolvimento do trabalho coletivo, com a organização de grupos e com a comunicação como um todo, ou seja, além da competência relacional, do saber docente e do domínio do conhecimento específico, na construção da prática pedagógica, são também indispensáveis ao professor o conhecimento das normas que regem sua profissão e dos trâmites administrativos que normalizam a educação de sua localidade.

Mas o que vem a ser realmente prática pedagógica? Como caracterizá-la? O que dizem os especialistas sobre ela? Qual a relação entre prática pedagógica e o ensino de arte?

Estes questionamentos, entre outros, irão compor os argumentos no desenvolvimento dessa pesquisa.

#### **4.1 A Prática Pedagógica no Cotidiano Escolar**

Existem poucas profissões em que as pessoas se confrontam todos os dias com problemas novos que exigem uma renovação constante, uma procura de soluções inéditas e rápidas como a de professor. Assumir a responsabilidade educativa de um grupo de crianças ou adolescentes durante vinte e cinco a trinta horas semanais produz nesse profissional uma grande tensão, a qual segundo Perrenoud (2000) é ocasionada por duas preocupações básicas: a de manter a ordem para assegurar um funcionamento do grupo favorável à comunicação e ao trabalho e administrar o tempo de forma que garanta a realização do conteúdo planejado.

Com isso, o professor tem que buscar estratégias para, ao mesmo tempo, administrar a disciplina dos alunos e também desenvolver satisfatoriamente o conteúdo programado. Diante disso, se percebe a necessidade de uma formação continuada por parte do professor, de modo a fortalecer suas bases teóricas e técnicas. Esse fortalecimento deve ainda motivá-lo a repensar o processo avaliativo de sua prática pedagógica, aprimorando o fazer educativo com os educandos. Sobre essa necessidade de atualização, Weschenfelder e Sartori (2007 p. 18) fazem o seguinte comentário: “[...] o agir docente não constitui uma ação neutra; por isso, os limites e os desafios da e na formação docente merecem tratamento reflexivo-crítico, para que a prática pedagógica produza instrumentos de intervenção e de transformação do sujeito e do meio”.

Muitos estudiosos da formação de professores como Libâneo (1994), Perrenoud (1997), Gadotti (2000) e Tardif (2002), têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuram separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica. Nesse período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas, as quais, considerando a complexidade da prática, buscam ampliar o papel do professor, que durante muito tempo se limitou a um conjunto de competências técnicas, gerando, segundo Nóvoa (1997), no professor uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o profissional e o pessoal.

Dessa forma, na concepção de Benites (2001), pensar a prática não se resume somente a pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com colegas, significando antes de tudo, pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares.

Observamos, pois, que é necessário o professor estar em constante atualização a fim de sair da qualidade de ministrador de aulas, deixando de ser um instrutor que sempre "ensina" os mesmos conhecimentos, e passe a ser um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação.

Para Demo (1998) os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. Ainda segundo esse autor, para isso é preciso a busca de uma nova reflexão no processo educativo, de modo que o professor passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, podendo buscar novas soluções didáticas e metodológicas para a promoção do processo ensino-aprendizagem junto com seu aluno. Assim, em vez de mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, o professor torna-se agente motivador desse processo.

Enfim, para autores como Libâneo (1994), Gadotti (1983) e Demo (1997), é incontestável a relevância da dimensão da pesquisa sobre a prática pedagógica docente, contudo, sendo que o professor deve estar em constante contato não só com pesquisas já elaboradas sobre o assunto, mas também que comece a pesquisar e interpretar sua própria realidade, ou seja, sua ação na sala de aula. Dessa forma, o professor estaria construindo uma prática pedagógica competente e fundamentada, pois, de acordo com Demo (1997, p. 57), "Uma das coisas mais ridículas no campo educacional é a teoria sem a prática, ou a teoria como prática". Nesse sentido, é fundamental defender a ação mútua de teoria e prática, na maior profundidade possível de ambas, porquanto nada é mais essencial para uma teoria do que a respectiva prática e vice-versa.

Além das influências peculiares sobre a prática pedagógica de cada professor, como as de ordem, administrativa escolar, social, cultural e de formação, ele também recebe influência direta de diferentes personalidades que irá encontrar em sala de aula. Por isso deve educar o seu olhar e direcioná-lo na perspectiva do outro, adotando a escuta como meio de conhecer mais o seu aluno, para, aos poucos, conduzi-lo ao prazer de conhecer e aprender.

Após todas as observações tecidas até o momento, podemos concluir que o professor, nesse contexto, deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do

processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual, moral e intelectual de seu aluno. Sobre essa afirmativa, Gadotti (2000, p. 9) faz o seguinte comentário:

[...] o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Ao abordarmos a questão da prática pedagógica, inevitavelmente nos remetemos a uma reflexão sobre a competência docente e a sua importância para a educação, pois ao analisarmos a ação docente como instrumento *sine qua non* para o contexto educacional e como fator essencial para a instituição escolar, cabe uma reflexão direta sobre a competência do professor no desenvolver da sua prática e, conseqüentemente, sobre as repercussões que tal prática tem no processo de construção do indivíduo e da sua identidade. Porém o que vem a ser competência? Quais as características de um professor competente e, em especial, do de Arte? Como adquirir tais competências?

Ao pesquisarmos sobre competências, podemos perceber que elas vêm sendo objeto de estudo de diferentes áreas do saber, principalmente por terem assumido lugar de destaque no mundo do trabalho e da função educacional. Verificamos também que, no campo profissional, as competências estão atreladas à capacidade multidisciplinar e interdisciplinar e à forma como as pessoas podem lidar com diferentes situações de maneira criativa e propositiva. Mas essa é uma idéia geral, pois, segundo Perrenoud (2000), na determinação das competências que estão presentes em muitos profissionais incluem-se as características de cada profissão e sua trajetória na construção de seu conhecimento. Dessa forma, para Perrenoud (2000, p.14), competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apóia em conhecimentos, mas não se reduz a eles”. É visível que, para o autor a competência de uma pessoa vai além do conteudismo e está principalmente na sua capacidade de articular, integrar e mobilizar conceitos e de sua interação social.

Rios (2001, p. 79), define competências como a “[...] capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade”. Ainda, segundo a autora, são competências o saber relacionar-se, desenhar, trabalhar em equipe, ter iniciativa, saber organizar, fundamentar argumentos e decisões, saber

e falar. Essa autora também faz uma discussão sobre as dimensões da competência docente atreladas à visão de uma melhor qualidade dessa ação as quais devem ser buscadas continuamente pelo professor e articuladas na medida do possível, como, por exemplo, a dimensão técnica - capacidade de lidar com os conteúdos e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; a dimensão estética - presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; dimensão política - participação na construção coletiva da sociedade e no exercício de direitos e deveres; dimensão ética - orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade na direção da realização de um bem coletivo.

Observamos, que, estudar questões referentes à prática pedagógica e competências é de fundamental importância para qualquer profissional da educação, estando este inserido ou não no cotidiano de uma sala de aula. No caso dos professores de Arte, tais temas são ainda mais relevantes, pois, como a quantidade de aulas por turma é mínima, temos que otimizar o tempo, o que nos obriga a realizar um planejamento preciso e dinâmico. Para isso, precisamos construir um conhecimento seguro a partir de nossas próprias experiências pedagógicas, analisando, questionando e refletindo sobre nossa prática.

Acreditamos que é muito importante para o professor refletir sobre sua *práxis*, porém que essa reflexão não o leve a um isolamento, acomodação de um papel de vítima no âmbito da estrutura educacional, pois assim ele estaria negando sua própria chance de assumir o papel de transformador no processo educativo. É necessário que mesmo o professor estando atualizado em relação às teorias sobre práticas pedagógicas, troque experiências com outros professores, não com o objetivo de buscar receitas ou modelos de práticas infalíveis, pois, mesmo que venha a adotar um modelo, a prática de cada professor é única e intransferível, já que foi e continua sendo construída e dirigida por seu *habitus*, que por sua vez é influenciado pelos atributos que ele foi construindo durante sua vida acadêmica e profissional.

#### **4.2 Esclarecendo o *habitus***

*Habitus* é uma noção filosófica antiga, suas raízes encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta. Ou ainda, são características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. O termo foi traduzido para Latim como *habitus* (particípio passado do verbo *habere*, ter ou possuir) por Tomás de Aquino na sua, em que

adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada (BOURDIEU, 2002).

Durkheim (1995) retoma o sentido de *hábitos* semelhante ao de Aristóteles, só que de forma bem mais explícita. Ou seja, esse sociólogo faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável.

Mais especificamente, Durkheim (1995) utilizou esse conceito a propósito de duas situações singulares, as sociedades tradicionais e os internatos. Na primeira, considera o grupo realizando de maneira regular uma uniformidade intelectual e moral. Tudo seria comum a todos. No segundo caso, emprega o conceito a propósito da noção cristã como uma forma de educação que englobaria a criança integralmente como influência única e constante. Ou seja, para Durkheim (1995), o *habitus* corresponderia perfeitamente à situação de internato, uma instituição social total, na qual, a educação estaria organizada de maneira que produzisse um efeito profundo e duradouro.

Mas é no trabalho de Bourdieu (1983), que estava profundamente envolvido nos debates filosóficos sobre *habitus*, que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo: o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (BOURDIEU, 1983 p. 41).

A partir de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn na qual Bourdieu (1983 p. 65) buscou compreender de forma empírica as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais, e definiu *Habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]

Nessa citação, podemos observar como o autor dá ênfase às experiências passadas dos indivíduos funcionando como matriz de percepções, produto de trajetórias anteriores. No

entanto, em outro texto assinala: “*habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical” (BOURDIEU, 1983, p. 106).

Para melhor compreender o conceito de *habitus*, é importante analisarmos a problemática teórica, as premissas epistemológicas da obra de Bourdieu (1983). Ou seja, o conceito de *habitus* propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade como uma das questões centrais da produção teórica desse autor, pois a construção da teoria do *habitus* obedeceu a um amadurecimento teórico que se expressou sobre tudo na conciliação de duas leituras do social até então vistas como antagônicas e contraditórias.

Segundo Bourdieu (1983), o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico. O fenomenológico, que considera: “[...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de *familiaridade* com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade”. O conhecimento que podemos chamar de *objetivista* que “[...] constrói relações objetivas (isto é, econômicas e lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...]”. E por fim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* que tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as “[...] relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”. (BOURDIEU, 1983 p. 46)

Observamos, pois que o conceito de *habitus* consegue conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Nesse sentido, podemos perceber que essa forma de interpretar o conceito de *habitus* remete a uma análise relacional que enfatiza o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade.

Pensar, pois, a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. Ainda segundo Bourdieu (1983) o *habitus* é uma subjetividade socializada e deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.



Para concluirmos, acreditamos ser importante citarmos aqui quatro incompreensões recorrentes sobre o conceito *habitus* apontadas por Pinto (2000), a partir dos estudos desenvolvidos por Bourdieu (1983) na Argélia. Primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa.

Em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes.

Terceiro, o conceito de *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui. Bourdieu (1990, p.62) recomenda que devemos “[...] evitar universalizar inconscientemente o modelo da relação quase circular da quase-perfeita reprodução que é apenas completamente válido no caso em que as condições de produção do *habitus* são idênticas ou homólogas das suas condições de funcionamento”.

Por último, o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode, portanto ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui. Uma análise completa da prática requer uma tripla elucidação da gênese e estrutura sociais do *habitus* e do campo e das dinâmicas da sua “confrontação dialética” (BOURDIEU 2002).

### **4.3 Competências básicas do professor de Arte**

Ao nos propormos a analisar a realidade vivida pelo professor de Arte, vêm-nos à mente os seguintes questionamentos: O que torna um professor competente? Ter conhecimentos teóricos e práticos sobre a disciplina que leciona? Saber, diante de uma pergunta inesperada de um aluno, fornecer-lhe uma resposta adequada? Conseguir na sala de aula um clima agradável, respeitoso, descontraído, amigável, de estudo sério? Saber proporcionar o auto-aprendizado do aluno?

Uma contribuição importante para chegarmos a uma lista satisfatória de competências esperadas de um professor de arte vem da observação de Rios (1994, p. 46), que

relaciona competência ao “saber fazer bem”, estando o saber relacionado ao conhecimento dos conteúdos, e o saber fazer ao domínio das técnicas no desenvolvimento desses conteúdos. Assim, o “saber fazer bem” seria o resultado desejável da combinação entre o conhecimento e a técnica. Ainda segundo Rios (1994, p. 48), intermediando todo esse processo, está a ética, “[...] ela está presente na definição e organização do saber que será vinculado na instituição escolar, e, ao mesmo tempo, na direção que seja dada a seu saber na sociedade”.

Outra observação importante sobre competência e sua relação com o professor de arte é feita por Santos (2006), que define como competências importantes a serem desenvolvidas pelo professor de arte a *dimensão do saber* (conhecimentos), a *dimensão do fazer* (habilidades), a *dimensão do ser* (conhecer-se) e a *dimensão do preservar* (resgate cultural). A essas dimensões poderíamos acrescentar o que Rios (2001) chama de *dimensão estética* (potencial criador) e a *dimensão política* (direito e deveres).

Após essas considerações podemos inferir que entre as competências fundamentais do professor de arte estão a capacidade de *reflexão crítica* sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da arte enquanto conhecimento sistematizado e suas implicações no ensino. Muito complexa é essa tarefa, pois, de modo geral, ainda encontramos um ensino de arte não comprometido com os fundamentos teóricos, realizado como mera atividade e descomprometido com a formação do ser humano integral, ou seja, sem um fundamento epistemológico.

Outra competência importante é a competência *técnica*. Essa palavra deve ser entendida aqui com a definição dada por Cunha (1984, p. 75): “[...] conjunto de processos de uma arte [...]” ou a “[...] maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo [...]”. Contudo é bom reafirmar que não se pode desvincular essa competência de outras que mencionaremos a seguir, pois, do contrário, estaríamos reduzindo a prática do professor de arte a um mero fazer tecnicista, como era comum no início do século XX, quando se valorizavam, principalmente, as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e idealista da arte. Para tanto, os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos, com ênfase no desenho geométrico.

Agora, no início do século XXI, os professores de arte têm apresentado como competência a capacidade de produzir e difundir conhecimentos, bens e valores culturais, voltando seu foco para as questões de gênero, raça, etnia e discriminação social. Isso acontece

porque arte e vida nunca estiveram tão imbricadas: a vida é que dita os contornos da arte, independente da etnia, classe social, região, país, ou sexo.

Ostrower (2002) considera como competência fundamental não só para o professor da área de Arte, mas de qualquer outra área, a capacidade de saber desenvolver de forma afetiva a sensibilidade e o potencial criador do outro. A esta competência ela denominou de *espírito criativo*, ou seja, mais do que passar uma determinada técnica artística para o aluno, o professor estimula sua autonomia, elevando sua auto-estima e estimulando o desenvolvimento de seu espírito crítico, entre outras características presentes na criatividade.

É importante, por fim, salientar que outras competências podem ser acrescentadas ao professor de arte, como: promover a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento; trabalhar com projetos e ações interdisciplinares, articulando temas transversais; ter conhecimentos didáticos sobre trabalho multidisciplinar e manipular diversos tipos de materiais, com domínio de linguagens e códigos. Contudo, todas estas competências devem ser guiadas, de acordo com Barbosa (1998), por princípios ético-políticos, pois, do contrário, se tornariam meros instrumentos de dominação e alienação.

Ressalva-se que cada uma dessas competências e outras previstas nos PCNs de arte, não deve ser vista como uma característica que o professor tem ou não tem, mas como potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas ao longo da sua formação continuada.

#### **4.4 A Criatividade e a Prática Pedagógica**

Ao propormos uma prática pedagógica criativa, algumas perguntas logo surgem em relação a essa proposta. O que seria uma prática pedagógica criativa? Toda prática pedagógica criativa leva ao desenvolvimento da criatividade? Que benefícios uma prática pedagógica criativa pode proporcionar em uma sala de aula?

Torre (2005), em suas pesquisas sobre a importância da criatividade no currículo escolar, observou que o currículo que leva em consideração o desenvolvimento de habilidades e atitudes criativas dos alunos aprimora a sensibilidade de seus sentidos, e ao receberem esses estímulos apresentarão incontestáveis progressos em sua capacidade criadora. Sobre isso o autor comenta: “[...] a criatividade deve estar presente na programação curricular se queremos que esteja no desenvolvimento profissional e na realização pessoal do adulto. A carência de estímulos criativos na vida escolar dificilmente será recuperada na vida profissional” (2005, p. 145).

Ainda sobre a importância da criatividade no currículo escolar, Motta (1997) afirma que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em seu relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI, apresenta quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos na sociedade contemporânea às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essas necessidades já se encontram incorporadas nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que ainda destaca no seu artigo 36, inciso II, a necessidade de se trabalharem, no currículo escolar, metodologias de ensino e de avaliação que incentivem o potencial criativo do ser humano, e com isso aumenta a responsabilidade dos professores. Por exemplo, se o ensino da escrita é fundamental para proporcionar ao aluno a autonomia necessária para viver em uma sociedade capitalista como a nossa, na qual, a todo o momento somos impelidos a tomarmos decisões rápidas, e a prever soluções para os mais variados interesses, desta forma, o desenvolvimento da criatividade é questão de sobrevivência nessa sociedade. Assim, o professor deve ter como meta prioritária em sua ação educativa a idéia de que ensinar é tornar as pessoas capazes de contribuir com algo pessoal para a espécie humana.

Ao procurarmos no Brasil pesquisas sobre criatividade, observamos que elas têm sido feitas quase que exclusivamente por educadores e psicólogos preocupados com a identificação e o desenvolvimento da criatividade, porém poucos são os estudiosos de outros ramos da ciência, tais como a Química, Biologia, Física, Geografia e Matemática, que se dedicam ao estudo da criatividade. Para Weschsler (1998 p. 76), isso se configura como um desperdício da grande potencialidade do ser humano, pois, segundo essa autora “[...] o estudo sobre criatividade deve ser bastante abrangente e visualizado sob diferentes ângulos [...]”.

Segundo essas observações, vemos que compete ao professor, independente da área em que atua desenvolver uma prática que considere o aluno como um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações externas.

#### **4.5 Caracterização de uma Prática Pedagógica Criativa**

Quando pensamos em desenvolver uma aula que vise a uma participação dinâmica do aluno, levando-o a se envolver e sentir prazer no que está fazendo, logo pensamos em atividades inovadoras, flexíveis, motivantes, que levem em consideração a experiência, a colaboração e o interesse do aluno. Essa forma de pensar apresenta forte ligação às

características atribuídas à criatividade. Torre (2005) chega à conclusão de que o professor pode desenvolver um aprendizado relevante perante os alunos inserindo em sua prática características atribuídas à criatividade.

Para Torre (2005), realizar uma lista com todas as características atribuídas à criatividade seria uma tarefa interminável e, por outro lado, quanto maior fosse a lista, mais inoperante seria a prática. Descreveremos abaixo um quadro dos elementos que, segundo esse autor, são os mais relevantes para qualquer professor que se proponha a realizar um ensino criativo.

<p><b>Flexibilidade e adaptação</b></p> <p>O ensino criativo vê o planejamento como um roteiro que pode ser adaptado às dificuldades do percurso, as quais podem surgir na forma de limitações cognitivas, físicas e sociais dos alunos, ou seja, é a partir das condições do contexto que o professor organiza suas ações, atendendo às limitações e às capacidades individuais de cada aluno. Vê-se que flexibilidade e adaptação são características fundamentais não só do indivíduo criativo, mas também de uma prática criativa.</p>
<p><b>Metodologia indireta</b></p> <p>É a forma como o professor faz com que o aluno vá construindo seu próprio conhecimento através de sugestões, problemas e reflexões, como, por exemplo, ao propor aos alunos a construção de uma maquete que represente as conseqüências do efeito estufa na natureza, ele não diz para os alunos o que deve ser feito, como deve ser feito, qual o material deve ser usado, etc. O professor apenas sugere, proporciona pistas e indica alternativas. Desse modo, o ensino criativo instiga a indagação e a busca de soluções e assim ajuda o aluno a renovar suas idéias e, conseqüentemente, promove a auto-aprendizagem. Vemos, pois, que a metodologia indireta se baseia na construção do conhecimento com a participação ativa dos alunos, fazendo com que a exposição intelectualizada seja substituída pela criação de situações de aprendizagem, sendo os conteúdos considerados recursos ou estratégia de aprendizagem, e ainda elementos de análise, reflexão e busca.</p>
<p><b>Desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas</b></p> <p>Para Torre (2005), não é possível pensar em currículos saturados de conceitos, nos quais sejam deixados de lado o desenvolvimento de habilidades e atitudes de cada aluno, pois, segundo Schirner (2001), o domínio ou assimilação de conteúdo não leva necessariamente ao desenvolvimento de habilidades ou atitudes. O que realmente pode levar a isso são estratégias que levem o aluno a observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, criar, etc.</p>
<p><b>Imaginação e motivação</b></p> <p>São características importantíssimas, pois substituem a rotina e o aborrecimento, tão habituais ainda no ensino condicionado por conteúdos curriculares impostos. Ao memorizarmos nossa infância em sala de aula lembraremos que dávamos pouca importância ao cansaço, ao esforço e até mesmo às necessidades físicas em uma atividade imaginativa e motivante. Cabe, pois, ao professor usar sua imaginação e propor situações inusitadas, surpreendentes, motivantes e originais aos alunos.</p>
<p><b>Ambiente favorecedor de relacionamentos</b></p> <p>A relação entre professor e aluno é um fator determinante para um ambiente amistoso e conseqüentemente favorável ao estímulo criativo. Cabe ao professor estabelecer uma relação de confiança mútua, compreensão e clima positivo, o qual certamente se estenderá entre os próprios alunos. Conforme Schirner (2001), quando existe tensão entre professor e aluno, quando a comunicação se dá somente em uma direção, quando a frieza de transmissão da informação prevalece sobre a aprendizagem, estamos nos afastando do ensino criativo. A relação positiva entre as pessoas, pelo contrário, gera compromisso, apoio, superação. Esta é, pois, uma das contribuições do ensino criativo: facilitar a auto-realização.</p>
<p><b>Estimular a combinação de materiais e idéias</b></p> <p>A falta de recursos materiais não deve ser um empecilho ao desenvolvimento de um ensino criativo. Cabe ao professor usar essa carência como um estímulo na busca de soluções tanto por parte dele como por parte dos alunos, pois, na visão de Torre (2005, p. 161), “a educação mais nefasta é aquela que proporcionasse tudo pronto ao educando”.</p>
<p><b>Cuidado com os processos sem descuidar dos resultados</b></p> <p>Em um ensino criativo, há um interesse tanto pelo processo como pelo resultado, ou seja, à medida que o conteúdo vai sendo desenvolvido, o professor deve ficar atento à forma como o ensino está sendo transmitido. Essa observação é muito importante, pois, em situações em que o resultado de aprendizagem esperado pelo professor não foi alcançado, cabe a ele analisar em que momento do processo houve falhas.</p>

Quadro 2 – Características de uma prática pedagógica criativa  
 Fonte: Dados colhidos em instrumental da pesquisa - 2007

Para concluirmos as características apresentadas no quadro acima sobre um ensino criativo, sintetizaremos, com Torre (2005, p. 162), como deve ser uma prática pedagógica criativa:

[...] deve ter o poder de concentrar as energias mentais, de estimular, de facilitar o processo de ideação, de romper lógicas quando for preciso, de provocar, de surpreender o discente, de distanciar-se do problema. É plural e diversificador; flexível para focar os problemas de diferentes pontos de vista. Tem de ser motivante para o aluno. A metodologia que aborrece/chateia o aluno resulta contrária à estimulação criativa. [...] uma prática criativa tem que funcionar como uma alavanca que permita remover com maior facilidade a rotina, dando um passo rumo à implicação nas tarefas escolares.

A partir das observações feitas sobre a prática criativa, acreditamos que dentre os professores de disciplinas escolares, o de arte pode ser visto como aquele que menos dificuldades teria para adequar-se a uma prática pedagógica criativa, porque a natureza de sua disciplina está intimamente ligada às características atribuídas à criatividade.

#### **4.6 Impedimentos a uma Prática Pedagógica Criativa**

Gostaríamos inicialmente de lembrar que a necessidade de uma educação mais criativa tem sido ressaltada por autores diversos, como Guilford (1950) e Rogers (1977), nos últimos 50 anos. Muitos estudiosos da criatividade como Torrance (1976), Torre (2005), Alencar (1997) e Wechsler (2002), têm apontado distintas razões para a importância de se cultivar a criatividade e desenvolvê-la de forma mais plena ao longo da vida. Segundo Alencar (2007), entre as várias razões, a primeira seria a de que a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental. Uma segunda razão diz respeito ao cenário atual, caracterizado por incertezas, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis, que requerem soluções criativas. Uma terceira é que sufocar o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos.

Em relação a essa última razão, Alencar (2003), nas três últimas décadas, vem desenvolvendo estudos, sobretudo no contexto educacional, no sentido de responder a questões, como: professores mais criativos têm alunos mais criativos? A criatividade do

professor está relacionada a que características de sua prática? Quais as características do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade? E, por fim, que barreiras são encontradas pelo professor para o desenvolvimento de um ensino criativo?

As argumentações diversas esclarecendo essas indagações podem ser encontradas em inúmeros livros, revistas, periódicos e teses dessa autora, não só no Brasil, mas também em outros países em que ela publicou nesses trinta anos de pesquisa. Apresentaremos as principais barreiras percebidas pelos professores ao desenvolvimento de um ensino criativo, segundo as pesquisas de Alencar (2003):

- Baixo incentivo para inovar a prática docente. Apesar de exigirem dos professores uma formação continuada, poucas são as instituições educacionais que disponibilizam recursos e um afastamento integral do professor para se aperfeiçoar. Na rede pública de ensino fundamental e médio, não há o apoio esperado para pesquisa, nem para a formação continuada. Para que os professores possam desenvolver trabalhos no nível da pós-graduação, se faz necessário ou pedir licença sem remuneração ou até mesmo demissão.
- Desconhecimento de textos (livros e/ou artigos) a respeito de como implementar a criatividade em sala de aula. Há situações em que o professor pode até ter conhecimento de determinadas publicações, porém ou não encontra tempo para lê-las ou não tem recursos para adquiri-las devido a sua baixa remuneração.
- Extensão do programa a ser cumprido no decorrer do ano letivo. Para que os alunos possam ter os 200 dias letivos propostos pela LDB, o professor tem que se desdobrar elaborando provas, planejando e executando projetos, fazendo revisões, provas de segunda chamada, recuperações e ainda participando de conselhos de classe.
- Falta de autonomia na forma de conduzir as atividades docentes. As decisões dos professores sobre sua prática em sala de aula às vezes são podadas por inúmeros motivos: não estão adequadas à proposta da escola, o momento não é propício, deve haver uma uniformização com a forma de ensinar de outros professores.
- Insegurança para testar novas práticas pedagógicas. Ao temer as reações dos alunos, coordenadores e dos próprios colegas de trabalho, muitos professores preferem se adequar ao estilo tradicional de ensino.
- Alunos com dificuldade de aprendizagem em sala de aula. Normalmente as aulas de arte não apresentam dificuldades de aprendizado, primeiro por ser uma disciplina muito voltada para a prática e segundo pela pouco conteúdo desenvolvido em virtude

de sua pequena carga horária. Porém, o mau desempenho em outras disciplinas reflete-se de certa forma no desenvolvimento das aulas de arte.

Dessa forma vemos que pôr em prática um ensino criativo não é tarefa fácil para o professor, mas não é impossível, pois, dependendo de sua capacidade criativa, ele pode reverter todas essas situações. Como comenta May (1982, p 41), “A capacidade de superar-se e superar as dificuldades é uma característica criativa”.

#### **4.7 Características de um Projeto Curricular Criativo**

Uma prática pedagógica criativa não terá consistência se não for feita a partir de um planejamento em que todas as etapas se desenvolvam de forma criativa. Normalmente as escolas pedem ao professor antecipadamente um plano de curso que contenha *objetivos*- o que se pretende que os alunos aprendam; *conteúdos*- seqüência dessa aprendizagem; *estratégias*- atividades que serão realizadas para desenvolver os conteúdos; *recursos didáticos*- os meios e os instrumentos que serão utilizados e, por fim, a *avaliação*- elementos com os quais se verificará a consecução dos objetivos.

Pensando nessas fases de um projeto curricular, Torre (2005 p. 147) sugere algumas atitudes a serem tomadas em cada uma dessas fases independente da disciplina escolar.

*Objetivos* – devem estar associados às características da criatividade, como a imaginação, flexibilidade, sensibilidade, originalidade, curiosidade, criticidade, experimentação, entre outras. Como exemplo teríamos: incentivar o aluno a posicionar-se criticamente sobre as teoria de Darwin e o criacionismo, produzir obras de arte a partir da combinação de diferentes estilos artísticos. Para Torre (2005), se entendermos a criatividade como uma capacidade e atitude de gerar idéias e procurar comunicá-las, podemos utilizá-la em todas as disciplinas do programa escolar.

*Conteúdos* – Apesar do conteúdo de certas disciplinas já trazerem características criativas como os de arte e de literatura, Torre (2005) esclarece que os conteúdos de outras disciplinas devem ser explorados não apenas no âmbito dos conceitos, mas sim explorar as habilidades e atitudes dos alunos diante deles.

*Estratégias* – Esse item do planejamento é muito importante, pois é fundamental para definirmos uma prática como sendo criativa. Para Torre (2005), o ponto de apoio dessa prática é o aluno, a partir do qual e para o qual devem ser direcionadas as ações. Como atividades criativas para essa fase o autor sugere o jogo, trabalho em grupo, questões provocativas, dramatizações e produção de textos. Com isso certamente o professor estará



afastando um dos maiores empecilhos ao aprendizado, que, segundo Torre (1996), é a rotina.

*Recursos didáticos* – em um planejamento criativo os recursos devem ser os mais variados possíveis, que vão desde os tecnológicos, já conhecidos, como o retroprojetor, computador, datashow, TV, aparelho de som e aos mais inusitados, como o próprio corpo do aluno, o ambiente da sala de aula, aparelhos de uso pessoal, como celular, MP4 e outros, presentes em sua escola. Contudo, para Torre (2005), os recursos mais indispensáveis são a imaginação e a fantasia dos alunos.

*Avaliação* – como avaliar dentro de uma proposta criativa e evitar uma avaliação tradicionalista? Torre (2005) adverte que essa é uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores que se propõem a desenvolver um ensino criativo. Para reverter tal situação, este autor propõe as seguintes orientações:

Utilizar diferentes técnicas avaliativas: provas com questões abertas, pesquisas, testes com mais de uma alternativa, produções pessoais (textos, pinturas, máquinas, projetos, campanhas, etc.); levar em consideração as atitudes do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, como as opiniões, questionamentos, ou seja, evidências de que o aluno está acompanhando as aulas e propor uma auto-avaliação em que ele aponte suas dificuldades. (TORRE, 2005 p. 149).

#### **4.8 O professor de Arte e a Prática Pedagógica Criativa**

Ao abordar a questão do processo criativo, Alencar (1995, p. 134), faz o seguinte comentário: “Acreditamos que, se houvesse um empenho por parte dos professores em desenvolver uma atmosfera criativa em sala de aula, muito da apatia que é tão freqüente, possivelmente deixaria de existir”. Segundo essa autora, cabe ao professor propor alternativas para um desenvolvimento mais estruturado do potencial criativo do indivíduo, com vistas ao seu aproveitamento no contexto social.

Na visão de Torre (2005), a ausência de uma proposta pedagógica criativa e bem definida é, sem dúvida nenhuma, um fator desencadeante da indisciplina escolar, pois muitas vezes não estão de acordo com a realidade e as expectativas dos alunos, pois normalmente aqueles que organizam e executam uma proposta pedagógica não tomam decisões de forma democrática.

Temos observado que uma das preocupações constantes dos alunos de arte do ensino fundamental e médio é entender para que estudar arte. Acreditamos que essa dúvida seja motivada mais em razão das notas, já que não é uma disciplina reprovativa como as outras. Contudo, vemos também que essa dúvida parte da forma como alguns professores

desenvolvem suas aulas, de forma fragmentada e desvinculada da realidade de seus alunos.

Toda matéria escolar apresenta condições inesgotáveis de serem trabalhadas em sala de aula, porém, às vezes, é apresentada de forma estagnada e acrítica. Nesse contexto, a escola dificilmente poderá ser considerada um local agradável e, para muitos alunos, freqüentá-la passa a ser uma tortura imposta pelos pais que querem “garantir” o futuro dos filhos. É nesse momento que, segundo Wechsler (2002), a criança cria as mais diversas estratégias para amenizar a situação “desagradável” de sala de aula, tomadas como atos “injustificáveis” de indisciplina.

Intervir e modificar o comportamento dos alunos não é uma tarefa fácil, pois, segundo Ayres (2004), são vários os fatores que interferem em seu comportamento. Entretanto o professor, mesmo tendo consciência ou não das inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas atualmente, como ensinar, educar, agradar, diagnosticar problemas (emocionais, afetivos, físicos, distúrbios mentais) etc., não deve permanecer a espera de ajuda dos órgãos públicos. É preciso, dentro das suas possibilidades, além de reivindicar seus direitos, criar estratégias para intervir frente aos problemas diversos que se manifestam dentro da escola e que prejudicam o processo ensino-aprendizagem.

Não há dúvidas de que a melhor estratégia da qual podemos lançar mão é a elaboração e implantação de um projeto político-pedagógico compartilhado com todas as outras disciplinas do currículo escolar, que seja capaz de prever e prevenir os problemas corriqueiros da escola, todavia, para fazer funcionar esse projeto, é preciso contar com profissionais competentes e comprometidos: diretor, coordenador pedagógico, professores, entre outros, que devem trabalhar juntos para o alcance das metas.

Ao professor, executor de uma fase do projeto junto aos alunos, caberia, em especial, propor uma prática pedagógica flexível e adaptada às características e conhecimentos do alunado, usando todos os meios possíveis ao seu alcance os quais possam favorecer o processo de aprendizagem, sempre levando em conta a realidade dos alunos. A esse respeito, Libâneo (1994, p.114), comenta:

Os professores costumam interpretar o comportamento do aluno com base nos valores práticos do meio social em que vivem. Entretanto, é para aprender que a criança vem à escola. E seus hábitos, modos de falar, de expressar, seu vocabulário, sua percepção das matérias são diferentes do modo de ser do professor. É impossível, assim, o sucesso escolar das crianças se tais diferenças não se tornam o efetivo ponto de partida para o trabalho escolar.

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam as famosas músicas infantis que indicam ações da rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão, fundamentos sobre a história da arte, passeios aos museus, teatros e apresentações musicais ou de dança.

Há professores de arte, contudo, que conseguem premiações nacionais na área da educação e têm suas experiências divulgadas em eventos, reportagens de televisão e revistas, mesmo trabalhando em espaços físicos de condições precárias, com pouquíssimos recursos materiais, ou seja, sem material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas; com uma quantidade mínima de aulas por turma, deslocando-se para várias escolas com o objetivo de completar sua carga horária sob pena de terem seu salário reduzido. Além disso, mesmo com a má remuneração, têm que financiar sua própria formação continuada.

As experiências bem sucedidas de alguns professores podem parecer apenas algumas ações isoladas que deram certo em determinado momento, mas elas, na verdade, vêm demonstrar que, se o professor de Arte não tiver uma consciência clara de sua função e uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, não conseguirá formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica e conseqüentemente desenvolver uma prática pedagógica criativa.

## CAPÍTULO V

### CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

“Compreender e interpretar fenômenos a partir de seus significantes e contextos são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento”.

José Luiz Neves

Antes de apresentarmos a análise dos dados obtidos com nossa pesquisa, julgamos ser importante relatar os procedimentos metodológicos usados, pois acreditamos que qualquer trabalho de pesquisa deve ser planejado e executado de acordo com as normas requeridas por cada método de investigação.

Como nossa proposta de pesquisa visa a elucidar fenômenos, indicadores e tendências observáveis e, ao mesmo tempo, trabalhar com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões, mostrando-se adequado para aprofundar a visão da complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos, optamos por trabalhar com o método quanti-qualitativo, usado pelo pesquisador que pretende ter uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos sujeitos de uma pesquisa.

O método quanti-qualitativo utiliza duas ou mais *estratégias*, quantitativa e/ou qualitativa. Ou seja, trata-se de um método que emprega estratégias múltiplas ou mistas para responder às questões de pesquisa e/ou testar hipóteses. Tais estratégias são implementadas concomitante ou seqüencialmente, porém uma observação importante a se fazer é quanto à variação nas estratégias de coleta de dados que acontece dentro do mesmo estudo, pois uma normalmente passa a servir apenas como apoio à estratégia principal. Por exemplo, ao aplicarmos um questionário em que buscássemos quantificar determinadas características de um sujeito, posteriormente usamos a observação como forma de confirmar a presença de tais características apontadas pelos sujeitos.

Para Creswell (2007, p. 227), ao utilizarmos dados de uma abordagem quantitativa e qualitativa, estaríamos fazendo uso de uma das seis estratégias dos chamados métodos mistos, que se constitui hoje uma técnica distinta de pesquisa. Tais estratégias são organizadas, segundo o autor, “[...] com base na maneira como os dados são coletados: seqüencialmente

(explanatória e exploratória), concomitantemente (triangulação e aninhada) ou com lentes transformadoras (seqüencial ou concomitante)”. Descreveremos, porém apenas a estratégia por nós escolhida para a obtenção e análise dos dados de nossa pesquisa.

Dentre as seis estratégias apresentadas por Creswell (2007), optamos pela estratégia de triangulação concomitante, primeiro por ser a mais familiar entre as estratégias do método misto, o que facilitou a pesquisa desta dissertação, e segundo pela possibilidade de utilizarmos mais de dois instrumentos de coleta de dados que, ao se complementarem nas análises, nos garantem um melhor resultado possível em nossa pesquisa. Na estratégia de triangulação concomitante, a coleta de dados quantitativos e qualitativos pode ser simultânea, contudo pode-se dar ênfase a uma das abordagens na hora da análise dos resultados, ou seja, uma das abordagens serve para ratificar a outra. Uma terceira vantagem da escolha da estratégia de triangulação concomitante é o fato de que esta estratégia propicia um período mais curto na coleta de dados, já que o nosso tempo era relativamente pouco.

Com a intenção de obtermos um certo parâmetro de análise da forma como a criatividade manifesta-se na prática do professor de arte de escolas públicas de Teresina, resolvemos desenvolver a pesquisa na área da criatividade, para assim, podermos “confirmar” a escolha dos procedimentos metodológicos nos aspectos do modelo de pesquisa, tipos de instrumentos, de organização de dados, bem como de análise e interpretação destes dados.

Duas pesquisas foram fundamentais na escolha de nossos instrumentos de coleta de dados. A primeira foi desenvolvida por Silva (2002) com 38 professores em processo de formação de uma turma do Curso de Matemática da UESPI - Campus de Parnaíba. A pesquisadora, com o objetivo de identificar como e quais características da criatividade estão presentes na prática do professor de Matemática em sala de aula. Para isso, esta pesquisadora utilizou como instrumento de coleta destes dados um questionário elaborado a partir das idéias de Torrance (1976) e Alencar (1997). Além de utilizarmos as idéias dos autores citados anteriormente, resolvemos também aproveitar alguns aspectos constitutivos do questionário de Silva na elaboração de nosso próprio questionário.

A escolha da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados em nossa pesquisa foi definida a partir da pesquisa desenvolvida por Zebetti (1999), que analisou as estratégias usadas por professores em sua prática pedagógica. Em seu estudo, a pesquisadora selecionou oito professores de educação infantil com mais de dois anos de experiência profissional em escolas municipais de Rolim de Moura – RO.

Essa pesquisa teve três fases. Na primeira foi apresentado um questionário com o objetivo de selecionar os professores com o perfil desejado pela pesquisadora. Na segunda

fase foram analisados os relatos escritos feitos diariamente pelas professoras sobre suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Na terceira etapa, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada com as professoras para colher informações a respeito de um seminário sobre a prática do professor em sala de aula, realizado durante a pesquisa.

Com o propósito de tornar mais clara a proposta metodológica de nossa pesquisa, apresentaremos cada uma das etapas realizadas, bem como a forma de análise dos dados.

### **5.1 Delimitação do Campo Empírico e dos Critérios para a Seleção dos Sujeitos**

Com a compreensão de que o professor se constitui como agente da organização do seu trabalho pedagógico, no qual vários fatores se articulam a partir de sua capacidade criativa, realizamos essa pesquisa tendo o professor de arte como o sujeito da investigação.

A escolha dos sujeitos em uma pesquisa é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Dessa forma, iniciamos pela delimitação do número de sujeitos que comporiam nossa pesquisa.

Para selecionar os professores que fariam parte desse estudo, resolvemos adotar alguns critérios, pois acreditamos que eles são importantes para evitar distorções nas análises. Dessa forma, como critérios, definimos: professores licenciados em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí, que lecionam na 5ª série do ensino fundamental a mais de cinco anos.

Ao pesquisarmos junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, onde poderíamos encontrar professores de arte efetivos, passamos a realizar os contatos com alguns deles. Dos doze professores contatados, apenas oito se enquadravam nos critérios que havíamos estabelecidos, porém apenas seis professores se prontificaram a participar da pesquisa.

Após os primeiros processos de coletas de dados, um professor teve que se afastar por problemas de saúde, e o outro foi para uma escola de zona rural o que de certa forma dificultava o nosso acesso. Como sujeitos de nossa pesquisa ficaram então quatro professores, para os quais adotamos os seguintes pseudônimos: Tarsila, Monet, Frida e Portinari.

Desse modo, levando em consideração os quatro critérios estipulados, o grupo de sujeitos investigados ficou assim constituído:

Professor	Graduação - ano	Pós-graduação	Jornada de trabalho e turno	Idade	Tempo de docência
<b>Monet</b>	E. Artísticas – UFPI – 1984 Artes plásticas	. História da Arte . Docência superior	20h - manhã	47	20 anos
<b>Frida</b>	E. Artísticas – UFPI – 1994 Artes plásticas	Turismo	20h - tarde	38	9 anos
<b>Tarsila</b>	E. Artísticas – UFPI – 1998 Artes plásticas	. História da arte	40h- manhã/tarde	29	6 anos
<b>Portinari</b>	E. Artísticas – UFPI – 1993 música	não	40h – manhã/tarde	36	12 anos

Quadro 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Dados colhidos em instrumental da pesquisa - 2007

Podemos observar, de acordo com o quadro acima que, o professor Monet, possui formação em Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Está formado há vinte e quatro anos e leciona há vinte anos na rede pública. Já tendo feito, uma em História da Arte e a outra em Docência Superior, ambas em faculdades particulares de Teresina. Além de professor de arte Monet é artista plástico, tendo participado de algumas exposições locais.

A professora Frida possui Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, formou-se há catorze anos e leciona há nove na rede pública e há quatro em escola particular. Fez especialização em Turismo em uma faculdade particular de Teresina. Frida não exerce nenhuma atividade artística, pois se considera apenas uma “teórica” da arte.

A professora Tarsila cursou Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Formada há oito anos, leciona há seis na rede pública. É especialista em História da Arte, e, ao contrário dos outros professores pesquisados, essa pós-graduação foi financiada pela Secretaria Municipal de Educação. Tarsila não exerce nenhuma atividade artística, mas participa ativamente de eventos ligados á arte, com palestras e cursos de extensão.

O professor Portinari tem formação em Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Música. Está formado há quinze anos e leciona há doze anos na rede pública e há oito na rede particular de ensino. Não fez nenhum curso de especialização, porém já iniciou dois e desistiu. Portinari é cantor, compositor, ou como ele mesmo se define, um

artista da cultura popular. Normalmente realiza apresentações em eventos culturais de Teresina e em outras capitais.

## **5.2 Instrumentos**

### **5.2.1 Questionário**

O primeiro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o questionário, que é constituído por uma série ordenada de perguntas, as quais foram respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Em geral, o pesquisador envia o questionário via correio ou por e-mail, mas conforme adverte Triviños (1997), os questionários expedidos pelo pesquisador normalmente alcançam só 25% de devolução, dessa forma, resolvemos, aplicar o questionário na própria escola onde o professor leciona e aguardar a sua devolução em um ambiente separado.

Seguindo a metodologia utilizada por Torre (2005) na elaboração e aplicação de testes para mensurar a criatividade, adaptamos um questionário para determinar o grau de criatividade da prática pedagógica do professor de arte em sala de aula. Ao consultarmos Richardson (1999) sobre os tipos de questionários, verificamos que, de acordo com o tipo de pergunta, eles podem ser classificados em três categorias: questionários de perguntas fechadas; questionários de perguntas abertas e questionários de perguntas que combinam ambos os tipos. Escolhemos trabalhar o questionário com perguntas fechadas, já que pretendíamos obter, nesse primeiro contato, uma visão mais objetiva dos professores sobre sua prática em sala de aula e depois confrontá-la com a entrevista e, por fim, através da observação em sala de aula, analisar se o discurso do professor condiz com sua prática.

O questionário consta de 13 (treze) questões de múltiplas escolhas, relacionadas às 8 (oito) características de uma prática pedagógica criativa definidas por Torre (1999), flexibilidade e adaptação; metodologia indireta; desenvolve a capacidade e habilidade cognitiva; imaginativa e motivante; estimula a combinação de materiais e idéias; favorece a relação entre professor e aluno; cuida dos processos sem descuidar dos resultados e instiga a auto-aprendizagem.

Antes de aplicarmos os questionários (Apêndice A) a cada professor em suas respectivas escolas, fizemos uma breve explicação deste e, em seguida, aguardamos em ambiente separado, com o objetivo de não interferirmos em suas respostas.



### 5.2.2 A entrevista

O principal fator que nos levou a escolher a entrevista como instrumento de pesquisa foi, em primeiro lugar, a proximidade que pretendíamos ter com os sujeitos de nossa pesquisa, que nos facilitaria a aquisição de dados e uma certa segurança no uso desses dados, pois, de acordo com Richardson (1999, p. 2007), a entrevista “[...] é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”, ou seja, a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto. Para Triviños (1997, p. 68), a entrevista “[...] consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação”. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica no qual as informações necessárias vão sendo obtidas verbalmente.

Dessa forma, a entrevista foi muito útil para a nossa pesquisa, pois à medida que dialogávamos com o sujeito, pudemos direcionar de forma precisa os questionamentos, evitando tirar conclusões erradas sobre alguma informação dada.

Ao pesquisarmos sobre entrevista, fomos tomando consciência de que realizar entrevistas não é algo tão fácil como parece, isso porque, de acordo com Neves (1996), “[...] por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, é importante adquirir competências que só serão possíveis através de reflexões suscitadas pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza”. Entrevistar não é só fazer perguntas, é preciso saber como perguntar, como avaliar as respostas contidas numa dada questão e como relacioná-las ao objeto de estudo.

O pesquisador tem a opção de trabalhar a entrevista com perguntas pré-formuladas, a chamada entrevista estruturada ou com a entrevista guiada ou semi-estruturada, que segundo Queiroz (1988), é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Richardson (1999) sobre esse tipo de entrevista, vê nela a possibilidade de, o pesquisador poder abordar outras questões, o que seria uma vantagem, pois ele pode tratar de alguns assuntos sem causar constrangimento ao entrevistado e se aprofundar mais no tema. Assim como técnica de coleta de dados, optamos pela entrevista semi-estruturada, pois como abordamos um tema que está diretamente ligado às competências do entrevistado e que conseqüentemente, gostaríamos que ele pudesse se sentir mais livre e natural para expressar suas opiniões e, assim, podermos tirar conclusões com mais segurança.

A escolha do tipo de entrevista, bem como a elaboração das questões foram feitas a partir dos objetivos da pesquisa: o objetivo geral, que é investigar como a criatividade se manifesta na prática pedagógica do professor de arte de escolas públicas de Teresina, e os específicos que são: identificar quais dos elementos que caracterizam uma prática pedagógica criativa na visão de Torre (2005) estão presentes na forma de ensinar do professor de arte; conhecer a concepção do professor de arte sobre criatividade; caracterizar o perfil criativo dos professores de arte pesquisados e saber quais os maiores impedimentos encontradas pelo professor de arte em sua prática pedagógica.

Como as questões da entrevista devem estar diretamente ligadas aos nossos objetivos, elaboramos, inicialmente, cinco perguntas básicas (Apêndice B) para guiar as entrevistas. Como já eram esperados, outros questionamentos surgiram, o que foi muito importante para a condução de nossa pesquisa.

### **5.2.3 A Observação**

Para um melhor resultado de nossa investigação agregamos à entrevista e ao questionário os dados obtidos com a observação estruturada não participante, pois pretendíamos analisar se a teoria do professor condizia com sua prática em sala de aula. A escolha dessa técnica de coleta de dados foi fundamental para nossa pesquisa. Ao comentar o recurso de observação Vianna (2003, p. 12), “A observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisa qualitativa em educação”.

Como nossa observação seria estruturada, ou sistemática, como definem alguns autores, para isso elaboramos um roteiro de observação (Apêndice C) como forma de guiar nosso olhar de forma mais precisa de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, observamos pessoalmente as aulas dos professores, fazendo todas as anotações necessárias. Essa técnica de coleta de dados mereceu atenção especial, pois embasou as conclusões de nossa pesquisa.

A observação das aulas ocorreu entre os dias 10 de outubro de 2007 e 06 de novembro de 2007. Foram observadas quatro aulas de cada professor, sendo que durante cada observação, foram feitas anotações de acordo com o que era orientado pelo roteiro, e no mesmo dia, ao final de cada observação, reescrevíamos tudo o que havíamos percebido para que nenhuma informação fosse esquecida. Em um segundo momento, comparamos essas observações com os dados obtidos na entrevista e no questionário de cada professor.

Acreditamos que o êxito de nossa pesquisa, em boa parte se deve ao fato de termos conseguido aplicar nossos instrumentos de coleta de dados dentro do prazo previsto e na seqüência que desejávamos, ou seja, aplicamos primeiramente o questionário com cada um dos professores, em suas respectivas escolas, depois foi aplicada a entrevista e, por fim, observamos quatro aulas de cada professor, o que foi feito em dois momentos, já que os professores ministravam duas aulas seguidas de cinqüenta minutos por turma.

Apresentaremos a seguir um quadro referente às datas de aplicação de cada uma das técnicas e seus respectivos sujeitos.

<b>Professores (codinomes)</b>	<b>Turno</b>	<b>Questionários</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Observações das aulas</b>
<b>Monet</b>	Manhã	10/09/07	02/10/2007	02/10 de 09/10 de 2007
<b>Frida</b>	Tarde	03/09/07	07/10/2007	07/10 e 14/10 de 2007
<b>Tarsila</b>	Tarde	04/09/07	16/10/2007	16/10 e 23/10 de 2007
<b>Portinari</b>	Tarde	14/09/07	29/10/2007	29/10 e 06/11 de 2007

Quadro 4 – Cronograma da aplicação das técnicas de coleta de dados.  
Fonte: Dados colhidos em instrumental da pesquisa - 2007

De acordo com este quadro podemos observar que o tempo transcorrido entre a aplicação do primeiro instrumento de trabalho e o último foi de dois meses aproximadamente, e que as entrevistas foram realizadas no mesmo dia da primeira observação das aulas.

### **5.3 Análise e Interpretação dos Resultados**

Uma vez obtidos os dados dos questionários, das entrevistas e da observação, o passo seguinte foi a análise e interpretação, trabalho que se constituiu no núcleo central da pesquisa, pois, como comenta Triviños (1997), “A importância dos dados está não neles mesmos, mas no fato de proporcionarem respostas à investigação”.

Antes, porém, de proceder à análise e interpretação da pesquisa, fizemos um estudo sobre o que seria realmente analisar e interpretar, pois, por mais que estejam relacionadas são duas atividades distintas. Segundo Asti (1989), a análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Ainda segundo esse autor, estas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto, de correlação, de análise de conteúdo, entre outros, isto é, na análise, o pesquisador procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas.

Quanto à interpretação, Asti (1989, p. 35) a define como uma “[...] uma atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”. O autor esclarece ainda que a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos ao tema. Assim, a interpretação esclarece não só significado dos dados colhidos, mas também traz deduções mais amplas sobre eles.

Como a análise de dados de uma pesquisa depende das técnicas usadas na coleta, utilizamos a estratégia de triangulação concomitante, primeiro, porque trabalhamos com uma temática muito complexa, que é a criatividade; segundo, por serem poucos os sujeitos de nossa pesquisa, e terceiro, pelo tempo relativamente curto para expandir a coleta de dados.

Resolvemos, dessa forma, realizar uma análise de conteúdo, isto é, buscar nas respostas das entrevistas transcritas e dos questionários, subsídios que pudessem responder aos questionamentos quanto à prática pedagógica do professor de Arte, pois, segundo Franco (2003), a análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

A análise dos dados foi realizada em cinco momentos, no primeiro fizemos uma análise comparativa entre as respostas apresentadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, quando da aplicação do questionário, e as características de um ensino criativo apresentado por Torre (2005); no segundo, realizamos a análise de conteúdo, ou seja, após a categorização e tabulação das respostas do questionário, buscamos identificar o que foi dito a respeito do nosso tema; no terceiro, voltamo-nos para uma análise das observações das aulas dos professores de Arte, e, em um quarto momento, cruzamos as informações. Por fim, o resultado desse cruzamento foi comparado às teorias de Alencar (2003), Wechsler (2002) e, principalmente, à proposta por Torre (2005) sobre prática pedagógica criativa, a qual foi explicitada no capítulo II.

## CAPÍTULO VI

### PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE: O ESPAÇO DA CRIATIVIDADE

Há muito tempo tenho a convicção de que o problema da criatividade é o da pessoa criativa.

Maslow

Apresentamos neste capítulo os resultados da pesquisa, obtidos através de questionários, entrevistas e observações que realizamos com os professores de arte selecionados. Os dados colhidos foram analisados e, em seguida cruzados com o objetivo de captarmos as informações que desejávamos.

Empreendemos nosso estudo no sentido de atingir o seguinte objetivo geral: investigar como a criatividade se manifesta na prática pedagógica do professor de arte em escolas públicas de Teresina. De forma mais particular, fizemos um paralelo entre as características de uma prática pedagógica criativa apontada por Torre (2005), Alencar e Wescheler (2002) e as apresentadas na prática dos professores de Arte do ensino público municipal de Teresina.

Como objetivos específicos buscamos também identificar alguns aspectos determinantes na formação do *habitus* do professor de arte, verificando também quais elementos que Torre (2005) definiu como pertencentes a uma prática pedagógica criativa, estão presentes na forma de ensinar do professor de Arte; conhecer a concepção do professor de arte sobre criatividade; caracterizar o perfil criativo dos professores de arte pesquisados e saber quais os maiores impedimentos encontrados pelo professores de arte em sua prática pedagógica.

Nesse processo de análise dos dados obtidos quanto aos professores de arte contatados, buscamos inicialmente analisar os questionários respondidos pelos professores. Primeiro, por ter sido o instrumento inicial de coleta de dados utilizado e, segundo, por nos fornecer dados preliminares sobre a prática pedagógica do professor de Arte.

O segundo instrumento analisados foi a entrevista, da qual extraímos algumas falas que revelam o que o professor pensa de sua profissão, que fatores o influenciou na escolha de

sua profissão, como ele desenvolve sua prática em sala de aula, como ele avalia seus alunos, que dificuldades ele encontra em sua prática docente.

Os dados obtidos na observação foram os últimos analisados. O uso dessa técnica foi muito importante para confirmarmos ou não algumas falas e visões dos professores sobre a sua prática pedagógica. Buscamos nessa fase não apenas registrar os eventos ocorridos, mas analisar as intenções do professor em sua prática.

Após a análise individual de cada um dos dados obtidos com os instrumentos citados acima, realizamos os cruzamentos das informações, observando minuciosamente, cada aspecto que acreditávamos ser relevante para a nossa pesquisa.

Com o objetivo de tornar mais claro todo o processo realizado na coleta de dados, apresentaremos a seguir, o que caracterizava cada um dos instrumentos e os resultados e conclusões que obtivemos a partir da sua utilização.

### **6.1 O que diz o Questionário sobre a Prática Pedagógica do Professor de Arte**

Antes de apresentarmos uma amostragem das respostas do questionário, acreditamos ser importante explicar que as questões foram distribuídas entre as características da prática pedagógica criativa de acordo com Torre (2003), da seguinte forma:

As questões 1 e 2 estão relacionadas à *flexibilidade e adaptação*, características do professor que usa o livro como um roteiro que pode ser adaptado às limitações e às capacidades individuais de cada aluno, sendo necessário que, para isso, o professor conheça a realidade de seus alunos.

A questão 3 refere-se à *metodologia indireta*, ou seja, o professor deve proporcionar ao aluno a construção do seu próprio conhecimento através de sugestões, situações problemas e reflexões. Nesse sentido, os conteúdos passam a ser considerados como estratégias de análise, reflexão e busca.

As questões 4 e 11 estão relacionadas aos *processos e resultados da aprendizagem*, pois a avaliação não se dá num momento específico, mas sim durante todo o processo, ou seja, à medida que o conteúdo vai sendo desenvolvido, o professor deve ficar atento à forma como o ensino está sendo transmitido. Essa observação é muito importante, pois, em situações em que o resultado de aprendizagem esperado não foi alcançado, cabe ao professor analisar em qual momento do processo houve falha.

As questões 5, 6 e 13 referem-se ao *desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas*, no sentido de que é importante não saturar os alunos de conceitos, como se fossem

fórmulas matemáticas, pois o que realmente impulsiona o desenvolvimento da cognição, de habilidades e atitudes são atividades que possam levar o aluno a observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar e criar.

As questões 7 e 8 dizem respeito à *imaginação* e a *motivação*, pois combater a rotina ainda tão comum nas salas de aula não é uma tarefa fácil, contudo pode ser bastante minimizada com a imaginação, propondo aos alunos situações inusitadas, surpreendentes, motivantes e originais.

As questões 9 e 10 estão relacionadas ao *favorecimento* dos relacionamentos, ou seja, saber como manter um vínculo afetivo com os alunos e criar um ambiente amistoso de confiança mútua é muito importante em qualquer processo de ensino. Quando o professor vê o aluno apenas como alguém que deve obedecer às suas ordens e a informação prevalece sobre a aprendizagem cria-se um clima inamistoso, frio e de rejeição, o que, por sua vez, impede a auto-realização do aluno.

A questão 12 refere-se à *estimulação* e *combinação* de *materiais* e *idéias*, ou seja, a falta de um ambiente adequado, de recursos materiais como tintas, tesouras, papéis, e lápis, não devem ser empecilhos ao desenvolvimento de um ensino criativo. Cabe ao professor usar essa carência como um estímulo na busca de soluções tanto por parte dele como por parte dos alunos.

Dessa forma, após relacionarmos cada uma das questões às características de uma prática pedagógica criativa proposta por Torre (2005), apresentamos a seguir um quadro demonstrativo com as respostas ao questionário aplicado e, em seguida, as conclusões de sua análise.

<b>Ações de uma Prática Pedagógica Criativa</b>	<b>Tarsila</b>	<b>Frida</b>	<b>Monet</b>	<b>Portinari</b>
Interesse em adequar suas aulas à realidade cultural do aluno.	😊	😊	😊	😊
Avalia seus alunos ao longo das aulas.	😊	😊	😊	😊
Incentiva mais a produção artística dos alunos do que a avaliação escrita.	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊
Acredita que a rotina é um dos maiores desestimuladores das aulas de arte.	😊	😊	😊	😊
Mantém um clima amistoso entre todos.	😊	😊	😊	😊
Crê que uma boa relação com o aluno começa no saber ouvir.	😊	😊	😊	😊
Entende que o processo no ensino é mais importante que o resultado.	😊	😊	😊	😊
Desenvolve suas aulas de forma satisfatória mesmo sem os recursos materiais necessários.	😊	😊	😊	😊
Incentiva e dá importância aos questionamentos e as críticas dos alunos.	😊	😊	😊	😊
Cria situações problemas sobre o conteúdo a ser desenvolvido em sala.	😊	😊	😊	😊
Sempre busca informações sobre a realidade cultural do aluno.	😊	😊	😊	😊
Usa dinâmicas em suas aulas.	😊	😊	😊	😊

Quadro 5 - Demonstrativo das respostas aos questionários  
Fonte: Dados colhidos em instrumental da pesquisa - 2007

Podemos observar, de acordo com o quadro 3 que a professora Tarsila não dá abertura ao posicionamento dos alunos e nem cria situações problemas. De certa forma, essas características se relacionam, pois, ao criar situações problemas, ela estaria incentivando os questionamentos e observações dos alunos de forma indireta. Isso nos leva a crer que a professora, por mais flexível que seja, não gosta de interferências durante o desenvolvimento de suas aulas.

Já o professor Monet não mostrou interesse em atividades fora da escola, como aula passeio ou eventos artísticos e nem na realização de dinâmicas com os alunos. Acreditamos que esse fato se deve à quantidade grande de alunos por turma ou à dificuldade imposta por sua idade, ou ainda pelo tempo de magistério. Em relação as dificuldades apresentadas pela falta de recursos materiais, o professor Monet demonstrou em sua entrevista que as dificuldades em relação aos materiais é um grande empecilho a desenvolvimento de suas



aulas, isso se justifica de certa forma, pois ele dá mais ênfase as atividades práticas que a conteúdo teórico.

O professor Portinari deixou de apresentar como características de uma prática criativa a criação de situações problemas como forma de iniciar um conteúdo, o incentivo aos questionamentos e às críticas dos alunos, o desconhecimento de que a rotina é um dos maiores desestimuladores das aulas de arte e o uso de dinâmicas. Como esse professor trabalha com música, e a concentração é um fator importante para o aprendizado do aluno, constatamos que ele busca em suas aulas, acima de tudo, a ordem, a disciplina e o silêncio.

Quanto à professora Frida, identificamos em suas respostas a ausência da maioria das características de uma prática criativa, contudo ela apresentou como características positivas a busca de informações sobre a vida cultural dos alunos e os avalia ao longo das aulas, leva-os também a espetáculos, realiza as atividades e eventos na escola, mantém um clima amistoso entre todos, crê que uma boa relação com o aluno começa no saber ouvir e não vê na falta de recursos materiais um empecilho à realização de suas aulas. Observamos que Frida demonstra um interesse muito grande em manter um clima amistoso com seus alunos, podendo ser esta sua forma de minimizar os casos de indisciplina tão comuns nas aulas de arte. Por outro lado, deixa muito a desejar em relação aos objetivos da disciplina, isto é, proporcionar ao aluno a fruição de suas idéias, habilidades, posicionamento crítico e a criação própria.

Transformando os resultados obtidos no teste em porcentagem, podemos concluir que a professora Tarsila obteve a maior porcentagem em relação às características criativas de uma prática pedagógica, com 84,61%; em segundo lugar, aparece o professor Monet com 77,1%; em terceiro lugar, o professor Portinari com 69,2%, e, em último, a professora Frida com 46,1 %. Assim, a partir da análise do questionário, concluímos que apenas um dos sujeitos da pesquisa não se enquadrou dentro de uma proposta criativa no ensino.

Contudo, é importante ressaltarmos, que o resultado dessa primeira análise não é definitivo, pois a sua ratificação ainda depende do seu cruzamento com os dados dos outros dois instrumentos de coleta usados na investigação, no caso, a entrevista e a observação.

## **6.2 O Discurso do Professor de Arte**

Optamos, neste tópico, por apresentar os resultados delineando-os em três eixos temáticos. O primeiro deles diz respeito à profissão de professor de Arte e sua prática pedagógica; o segundo eixo se refere às concepções do professor de arte sobre criatividade e o terceiro eixo se relaciona ao potencial criativo da prática pedagógica do professor de arte.

Neste primeiro eixo de análise, enfocamos a visão dos sujeitos de nossa pesquisa sobre sua profissão como professor de arte; quais os elementos constitutivos de seu *habitus*; como ele desenvolve sua prática em sala de aula; que diálogo o professor faz com a realidade do aluno, como se dá o processo avaliativo de sua disciplina e quais os maiores impedimentos à sua prática.

### 6.2.1 Ser Professor de Arte

Apesar de a arte estar presente na vida humana há aproximadamente 30 mil anos, a introdução da disciplina Arte no ensino brasileiro é recente, pois ela só foi incluída no currículo escolar em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora não houvesse, na época, cursos universitários de formação de professores em Arte. Só a partir de 1973, cursos de Educação Artística foram implementados às pressas para suprir a demanda criada, mas a fragilidade conceitual da imensa maioria desses cursos levou a uma valorização excessiva do espontaneísmo e da improvisação, e com isso alastrou-se a crença de que a arte é apenas intuição ou emoção e que basta fornecer materiais e deixar os educandos livres para fazerem o que quiserem.

Passados 37 anos da instalação dos cursos, nesta pesquisa buscamos conhecer o que pensa o professor de Arte em relação a sua profissão.

“Ser professor de Arte é um desafio e, ao mesmo tempo, é algo muito importante, apesar de não sermos valorizados pela cultura escolar atual. No caso de arte, o desafio parece ser maior, pois, além de uma formação deficitária, no meu ponto de vista, há uma falta de estrutura escolar para receber o ensino de arte, mas a gente faz o que pode, né?” (TARSILA).

“É uma das áreas mais difíceis na área da docência é a do professor de arte; ele não tem apoio na escola, ele não tem estrutura física, ele não tem respaldo da SEMEC, então ele trabalha com toda a sensibilidade que ele tem, criando, inventando, pesquisando, ou seja, ele transforma as dificuldades em algo prazeroso, essa é a realidade do professor de arte ele não tem nada à sua disposição que favoreça o seu trabalho” (MONET).

“Eu vejo a profissão de docente em arte, a princípio, como algo muito complicado no sentido de que a gente precisa; sobretudo os professores da rede municipal e da rede estadual, ou seja, da rede pública, de mais apoio por parte dos gestores” (FRIDA).

“No meu caso, eu já ensino há mais de dez anos, e a atividade como professor de arte é e continua sendo desafiadora, porque, enquanto a maioria dos professores de outras áreas dispõe de incentivos por parte da escola, nós temos que manipular os poucos recursos que dispomos para viabilizar uma aula que possa atingir o mínimo dos objetivos a que nos propomos” (PORTINARI).

Observamos que, de forma geral, todos os professores entrevistados se referem à dificuldade que é lecionar Arte. Essa visão se baseia principalmente na falta de apoio por

parte daqueles que gerenciam a educação nas escolas, contudo nenhum dos professores demonstrou ter se arrependido da escolha de sua profissão. Outro aspecto que podemos observar na fala dos professores é que, apesar dos desânimos decorrentes da falta de apoio e da estrutura escolar, eles conseguem realizar suas aulas de forma satisfatória.

### **6.2.2 A Manifestação do *Habitus* na Prática do Professor de Arte**

Entre os aspectos ultimamente estudados no campo do ensino de arte, está a sua multidimensionalidade, a qual segundo Ostrower (1990) é a capacidade que a arte tem de instigar percepções, abrir visões, ampliar conhecimentos, despertar impulsos transformadores que movem a humanidade, permitir o acesso a novas expressões culturais e promover saltos sensoriais coletivos, desenvolvendo indivíduos e civilizações. Entendemos, dessa forma, que, para entendermos melhor esse aspecto, faz-se necessário recorrermos à Sociológica, ciência que estuda o comportamento humano e os processos que interligam o indivíduo em associações, grupos e instituições.

Desse modo, discutimos algumas questões da pesquisa com Pierre Bourdieu, sociólogo francês que abordou em suas obras temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, lingüística e política. Ao longo de suas obras, Bourdieu (2004) procurou desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação. Assim, através da leitura de alguns de seus textos percebemos que esse autor poderia nos ajudar a entender melhor a prática do professor de Arte, já que desmitifica muitas idéias referentes à arte, ao artista e seus dons. Sobre a questão dos dons, este estudioso, defende a idéia de que a Arte deve ser disponibilizada a todos, independente de alguém ter ou não “talentos” a serem desenvolvidos, ou seja, ele defende uma proposta de inclusão.

Em suma, ao repensar meu lugar como professor de arte, ao procurar ver de onde estou olhando; ao me perguntar sobre o que seja arte, concepção esta que me foi apresentada desde os primeiros anos escolares; ao me questionar sobre alguns valores e crenças que transmito e que me foram transmitidos e incultados através da família, da escola e da mídia; ao me perguntar o que aprendi de mim mesmo, o que trago como tradição de minha formação como professor de arte, fui levado a refletir e a formular a seguinte questão: como se constitui o *habitus* do professor de arte? Como ele é instaurado?

O conceito de *habitus* é muito amplo. No pensamento de Silva (1996, p. 20), “[...]conceito de *habitus* formulado por Bourdieu e Passeron é a estrutura internalizada, são os valores, as formas de percepção dominantes, incorporadas pelos indivíduos através dos quais

ele percebe o mundo social, percepção que, por sua vez, regula sua prática social”. Desse modo, identificamos alguns aspectos determinantes na formação do *habitus* do professor de Arte.

A nossa pesquisa em relação ao *habitus* do professor de Arte foi realizada a partir da entrevista semi-estruturada feita com os quatro professores sujeitos da investigação. Ao utilizarmos a entrevista semi-estruturada tínhamos como objetivo entender como o professor de Arte se torna um professor de Arte, ou seja, como se constitui seu *habitus*.

Ao analisarmos as falas do professor sobre as experiências que os levaram a optar por ser um professor de Arte e sobre sua formação nesse campo, estamos explorando e derivando daí algumas visões e concepções vigentes no campo da educação em arte, remontando assim alguns determinantes do *habitus* do professor, pois, como comenta Bourdieu (2004, p. 131), “[...] o *habitus* é o produto de toda história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe”

Constatamos que conhecimento contemplativo parece ser um elemento constitutivo do *habitus* de dois professores de arte entrevistados, pois, eles reverenciam o figurativo clássico, e também são admiradores de uma estética do acabado. Este aspecto podemos perceber na fala do professor Monet, ao comentar que: “Eu sempre procuro mostrar para os meus alunos muitas imagens de esculturas gregas, pinturas de Michelangelo, Leonardo da Vinci, para que, assim, eles possam ir se acostumando com o belo na arte e possam se guiar por eles”. Já o professor Portinari, que é da área de Música diz: “No começo as crianças não gostam, mas, depois de ouvir umas dez vezes músicas do repertório clássico, a maioria acaba se acostumando e gostando”.

As falas dos professores entrevistados também são um mote para analisarmos questões que dizem respeito a três estados do *capital cultural*, do qual fala Bourdieu (1998). O conceito de *capital cultural* provém de uma metáfora econômica muito utilizada por este estudioso, segundo o qual a cultura mais valorizada na sociedade é a cultura de classes dirigentes, ou seja, seus gostos e modos de se comportar. Como complementa Silva (1996, p. 34), “[...] na medida que essa cultura vale alguma coisa, ela se constitui como capital cultural”.

Um de nossos professores entrevistados, o professor Monet, relatou que cresceu junto a uma variedade muito grande de livros, entre eles os de arte, e também contou com a presença de obras de arte em sua casa, como esculturas e pinturas. Com isso ele demonstra ter sido criado em um ambiente familiar detentor de *capital cultural*, o qual foi herdado por ele,

sendo, segundo Bourdieu (1998), um *capital cultural no estado subjetivado*. O *capital cultural no estado subjetivado* é aquele que se encontra na forma de obras literárias, obras de arte, etc.

Como o pai do professor Monet trabalhava com arte, transmitiu para o filho todo um *capital cultural no estado incorporado*, no decorrer de toda sua infância e adolescência. O professor Monet, desde pequeno, teve acesso aos materiais artísticos, como tintas, telas, massas de modelar etc. Sobre esse capital cultural incorporado, Bourdieu (1998, p. 75) explica que “Esse capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca”.

Podemos também observar que algumas pessoas podem desenvolver um *capital cultural incorporado* sem ter vivido em um ambiente com um *capital cultural adjetivado*, como no caso da professora Tarsila, que tinha uma avó que gostava de arte e a incentivava a criar desenhos, pinturas, poemas, etc. Estes, porém, são casos mais raros, pois a maior parte das vezes é o capital cultural adjetivado que dá base para o capital cultural tornar-se incorporado e, mais tarde, *capital cultural institucionalizado*, que é aquele que se apresenta sob a forma de títulos, certificados e diplomas.

Outro fator também importante na constituição do *habitus* do professor de arte é a influência que ele recebeu de seu professor de arte no ensino fundamental e médio, o qual se manifesta nas atitudes, formas de se relacionar e nas concepções deste professor.

Ao lembrarem seus professores de Arte no ensino fundamental e médio, os professores entrevistados se manifestaram.

“Eu não gostei muito do meu primeiro professor de Arte, pois ele era muito cismado comigo, além disso, ele escrevia muito no quadro, porém outros professores foram importantes no meu aprendizado e acho que algumas das características que eu tenho hoje, eu devo a eles, como, por exemplo, dar valor às coisas da terra, da nossa cultura”. (PORTINARI)

“Houve muitas professoras boas, aliás, só me lembro bem das professoras, pois acho que só tive um professor homem, mas tinha uma D. Dalva que contava muitas histórias e depois pedia para que nós ilustrássemos a história. Ao final do ano, ela fazia exposições de nossos trabalhos e era um pessoa muito alegre”. (TARSILA)

“Uma professora que marcou muito minhas lembranças foi uma professora, não lembro a série agora, mas era uma professora muito criativa, sempre trazia algo novo para as aulas, realizávamos passeios, confeccionávamos lembranças para os pais, professores, e nas festas juninas ensaiava danças com a gente”. (MONET)

“Tive um professor de arte muito exigente que não gostava de nada mal feito, e fazia muitos alunos repetirem as atividades. Na verdade ele não ensinava nada de arte eram só desenhos geométricos. Uma vez ou outra ele trazia uns desenhos para a gente reproduzir”. (FRIDA)

Ao analisarmos a atividade do “desenho geométrico”, que até há algum tempo era de responsabilidade dos professores de arte, é relevante observar que, nessa época, o Brasil ainda vivia sob um regime militar autoritário, e o desenho geométrico trabalhado no currículo escolar, com suas linhas e medidas exatas, feitas com réguas, transferidores, esquadros e compassos, teria servido como um instrumento de dominação e de domesticação, visando orientar adequadamente o comportamento dos alunos. Barbosa (1998, p 11) reforça essas percepções ao afirmar que “[...] a ditadura militar reprimiu a expressão individual através de uma severa censura”.

Nessa disciplina, como um mecanismo de poder e controle, estava implícita a idéia de um treinamento para a ordem, para a passividade e para domínio das idéias. Esse treinamento não deixa de ser, nas palavras de Bourdieu (2002), uma “*violência simbólica*”, a qual treinava para a submissão a uma ordem estabelecida, que estava baseada numa hierarquia social.

Muitos autores na área da educação, como Barbosa (1998) e Ostrower (2002), acreditam que acalmar os ânimos, desestimular as manifestações revolucionárias e reivindicações como greves, passeatas e discursos de cunho político e social, tenham sido os principais objetivos de se incentivar o desenho geométrico como parte integrante do currículo escolar, reprimindo, assim, uma expressão mais livre. Isso ficou tão impregnado em nossa educação que, só há dois anos, foi extinta a habilitação de desenho do curso de Educação Artística da Universidade Federal do Piauí.

Sendo a manutenção e a preservação da ordem social preocupações dos governos militares, a função do desenho geométrico, nessa perspectiva, era levar o educando a expressar-se de forma rígida, metódica e organizada, e não de maneira livre e espontânea. Sendo assim, a rigidez implícita nesta disciplina, de certa maneira, teria funcionado como uma forma de *controle simbólico*, de restauração e conservação da ordem, bem de acordo com a filosofia positivista e conservadora adotada pelo regime militar, o qual primava pela ordem e disciplina, não levando em consideração elementos pertencentes à área do sensível e do subjetivo, como a expressão e a imaginação criadora, pois estas não são consideradas elementos do campo da ciência.

Tais elementos, pertencentes à liberdade de expressão visual e plástica, poderiam incentivar e desencadear a desorganização, a desordem, a anarquia e, conseqüentemente o caos social. Ao inibir o movimento da gestualidade presente na expressão plástica, o desenho geométrico prendia a expressão gestual, o que, segundo, Ostrower (2002), objetivava a passividade do aluno e, conseqüentemente, também a passividade do seu corpo.

Após tais reflexões é possível perceber que todas essas questões referentes ao ensino do desenho geométrico também influenciaram o *habitus* do professor de Arte. Mesmo que esses professores e os alunos não tenham percebido, estabeleceu-se aí uma forma dissimulada do *poder simbólico*, como afirma Bourdieu (2004, p. 194) “[...] dissimulado: esta é a própria opinião do *poder simbólico*. Um *poder simbólico* é um poder que supõe o reconhecimento, isto é, o desconhecimento da violência que se exerce através dele”.

Outro aspecto importante a destacar na constituição do *habitus* dos professores de arte, diz respeito a sua formação acadêmica. Na visão dos professores entrevistados, apesar de terem obtido uma licenciatura em Arte, no curso da Universidade Federal do Piauí, com as habilitações em música e artes visuais, ao ingressar em escolas, além dessas habilitações, são praticamente obrigados a ministrar aulas de teatro e dança, áreas determinadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. É neste sentido que Barbosa (1998, p.10) critica: “[...] é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante em um professor de tantas disciplinas artísticas”

Outra crítica dos professores de arte da UFPI quanto à sua formação é a ênfase dada às produções artísticas dos alunos, ficando para segundo plano o desenvolvimento de suas potencialidades criativas, estéticas, críticas, entre outras, e a prática em sala de aula como professor de arte. Certamente, muito do *habitus* do professor de arte que atuou nas últimas décadas se baseia nesses enfoques.

A valorização excessiva das produções dos alunos no curso de arte da UFPI, de certa forma, acaba se refletindo na forma de os professores avaliarem seus alunos, como podemos observar nas falas de alguns professores.

“A maioria dos meus alunos tem um bom desempenho nas aulas, isto eu percebo pelos seus trabalhos. Eles desenham e pintam direitinho o que a gente pede”(FRIDA)

“Às vezes alguns alunos vem com uma história de cantar umas músicas estranhas, mas eu digo para eles, que eles têm que aprender a cantar músicas boas, por exemplo, da MPB, do folclore popular, e por aí vai”. (PORTINARI)

“No final do ano eu faço uma exposição dos melhores trabalhos dos alunos produzidos durante o ano. Aqueles mais ruinzinhos, ou eu mando o aluno refazer, ou eu mesmo dou um acabamento, pra ficar assim mais artístico”. (MONET)

Percebemos, pois, segundo a visão de Bourdieu (2004), que esse *habitus* é o princípio gerador unificador das condutas e das opiniões, sendo reflexo de uma vida ordenada segundo os modelos clássicos antigos, que nos tornaram o que somos enquanto professores de arte.

### 6.2.3 Os Desafios e Dilemas da Prática do Professor de Arte

Entre as características da prática pedagógica criativa, está a capacidade do professor de superar as dificuldades materiais apresentadas pela escola. Não se trata de negar a importância dos recursos materiais para um bom desenvolvimento de uma aula. Entretanto, a ausência de tais recursos não deve se constituir num empecilho à prática desenvolvida pelo professor, pois caberia a ele estimular a combinação de recursos disponíveis às suas necessidades docentes, enfim, o professor deve ver a carência de recursos como estímulo para a busca de soluções tanto por parte dele como dos alunos. Na concepção de Torre (2005, p. 161), “[...] a educação mais nefasta é aquela que proporcionasse tudo pronto ao educando”. Assim, é importante que um projeto pedagógico criativo explore todos os recursos materiais, audiovisuais, e até mesmo o próprio espaço da escola ou mediações. Para Alencar (2003) o melhor recurso que o ser humano tem é a imaginação e a fantasia do aluno. Quanto a isso, os professores sujeitos da pesquisa expressam o seguinte:

“Se for uma aula que precisa de materiais que eles não tenham, a gente faz trabalhos em grupo e pede para a direção da escola alguns materiais, como papel, coleção e cola. Mas se não há material nenhum a gente se vira com o que tem, papelão, cola de goma, terra, essas coisas do dia-a-dia” (FRIDA)  
 “As carências de materiais, além de dificultar o andamento da aula acaba também desestimulando os alunos pela disciplina. No entanto, assim mesmo, dentro das limitações, das dificuldades, a gente procura superar isso trazendo materiais comprados com o próprio dinheiro” (PORTINARI)  
 “O material é outro elemento que o professor de arte tem que criar, pois como os alunos são em sua grande maioria desprovidos de recursos materiais, a escola tem que disponibilizar o mínimo.” (TARSILA)

Podemos perceber que uma das grandes preocupações dos professores é a falta de recursos materiais para o desenvolvimento de suas aulas, ao ponto de, alguns usarem seus próprios recursos para adquirir o material necessário para que os alunos possam realizar as tarefas. Isso demonstra um compromisso do professor com sua profissão, com os alunos e com a sociedade. Percebemos também que esses docentes conhecem a realidade social de seus alunos, sabendo que, se depender da escola no financiamento de recursos, dificilmente suas aulas se desenvolverão.

### 6.2.4 O Delineamento Organizacional da Prática Pedagógica

Observamos que, de acordo com a teoria da prática pedagógica criativa, a preparação de uma aula é tão importante quanto o seu desenvolvimento. Para Lomônoco (2002), todo o processo educacional deve ser desenvolvido para o aluno, que deve tomar a



frente desse processo, pois, aí estão embutidas suas experiências, seu meio, suas necessidades, aspirações e receios. É função, pois, da escola, por meio de sua estrutura curricular e do professor, como dinamizador do processo, propiciar ao aluno uma aprendizagem voltada para ele mesmo, pois o foco da aprendizagem deve estar em quem aprende e não em quem ensina.

Nesse sentido, observamos, como se dá a preparação das aulas dos professores quanto à escolha de conteúdos, a partir de suas falas.

“No primeiro dia eu faço um levantamento daquilo que os alunos têm conhecimento sobre arte e depois eu procurava adequar os conteúdos àquela realidade deles: hoje já existem os livros didáticos que eu não diria que são excelentes, porque deixam muito a desejar no sentido de que foi preparado, assim pedaços de uma coisa, depois pedaços de outra, mas a gente vai tentando adequá-los à nossa realidade e a do aluno, vai tentando suprir carências” (FRIDA).

“Então a gente trabalha aquela parte teórica que já vem no currículo e a partir daquele esqueleto, daquela síntese você vai criando as aulas a partir de nossa experiência, ou seja, há sempre uma iniciação básica a desenvolver... mas sempre criando um elemento novo, uma aula nova. Raramente você repete de uma série para outra, logo por que temos que adequar cada conteúdo às situações apresentadas pelos alunos que variam de uma escola para outra” (MONET).

“Bem, eu sempre procuro rever as aulas anteriores, avaliando essa questão de como foi aceito o conteúdo, de como eu trabalhei o conteúdo, como os alunos receberam a aula e quais as suas opiniões, o que eles gostariam de rever ou acrescentar, quero dizer, não simplesmente dar a aula” (TARSILA).

“Dentro do currículo que existia quando eu assumi, tinha vários conteúdos que o planejamento notadamente se guiava. Esses conteúdos, eu analisei e vi que não eram interessantes, estavam em um nível além da realidade dos alunos que eu encontro nas escolas públicas de Teresina então resolvi adaptá-los” (PORTINARI).

De acordo com esses depoimentos acima percebemos que os professores demonstram interesse em adequar suas aulas à realidade e interesse dos alunos, e para isso, usam o livro não como uma imposição didática, mas como um direcionador de propostas de conteúdos e/ou estratégias metodológicas. Com isso, evitam prender-se ao que é ditado no livro, pois na maioria das vezes a realidade apresentada na obra não condiz com sua realidade em sala de aula. Observamos também que, além dessa flexibilidade em relação aos conteúdos e estratégias de ensino, o professor recorre principalmente a sua experiência docente, como se ela fosse o fator fundamental para garantir o sucesso de sua prática. Concluímos, pois, que, ao preparar suas aulas de forma o professor tem como principal referência os conhecimentos adquiridos ao longo de sua prática em sala de aula, sem, contudo, abandonar por completo os conteúdos propostos pelos livros didáticos.

### **6.2.5 A Prática Pedagógica e o Diálogo com a Realidade do Aluno**

Entre as características importantes a destacar de uma prática criativa estão a flexibilidade e a adaptação, ou seja, o professor não pode trazer em sua mente a idéia fixa de

que o seu conhecimento e sua experiência docente são suficientes para levar ao aluno o que ele realmente necessita, e que caberia a esse aluno adequar-se aos seus padrões de ensino.

Acreditamos que uma proposta na qual a criatividade esteja presente não pode fugir à realidade cultural do aluno, do contrário estará longe de desenvolver um ensino de resultados, já que, como adverte Mariani e Alencar (2005), a criatividade não vem sempre realizada pela originalidade, mas, sim, pela flexibilidade e fluidez nas idéias.

Dessa forma, antes de determinar todos os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, o professor deve levar em conta as experiências deles, que estão inseridos em um contexto cultural vivo e atuante. O professor deve, como aconselha Alarcão (2001), através de um método dialético, identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado conteúdo e, a partir da reflexão e discussão conjunta desse conteúdo, elaborar uma proposta que atenda tanto aos seus objetivos como aos interesses dos alunos. Esse é um processo um tanto quanto complexo que envolve diversas operações de pensamento relacionadas com a intencionalidade dos sujeitos, contudo tal é o papel de um professor comprometido com sua prática.

Assim sendo, resolvemos buscar na fala dos professores características que evidenciassem a preocupação de levar em consideração não só as opiniões dos alunos, mas também os aspectos culturais nos quais eles estão envolvidos.

“Eu uso muito essa coisa que a gente chama de funk, que é a música falada, é um entremeio entre o repente. A coisa de você usar das palavras para atrair os alunos, eu uso muito isso, batendo no próprio corpo, no violão, e aí quando eles estão ligados nessa coisa mais jovial que seria o rap, eu vou entrando com o que eu quero” (PORTINARI).

“Conheço a realidade deles nas vilas que eles estão inseridos, sua cultura e até problemas familiares... então, é a partir dessa realidade que eu busco uma fonte para minhas aulas, pois eu não quero que eles fujam dessa realidade, mas que se desenvolvam a partir dela mesma.” (MONET).

“Eu sempre costumo me perguntar como abordar determinado conteúdo e prender a atenção dos alunos, como, por exemplo, a questão do cubismo. O cubismo foi um estilo altamente intelectual e que tinha forma como elemento principal, então como é que vou abordar isso com os alunos que geralmente nem gostam de ler? A melhor solução é buscar imagens que lembrem as formas cubistas que estão presentes nos grafites e nas construções de sua comunidade” (TARSILA).

“Num país onde a cultura é tratada de uma forma... assim, como mídia, é difícil você evitar que certos tipos de músicas e danças apareçam. E na sala de aula, não tem como você ir contra a mídia. Eu procuro alternar, faço coisas que eles estão acostumados a ver e a ouvir na mídia, mas também faço coisas que não aparecem muito na mídia” (FRIDA).

### **6.2.6 A Avaliação Pedagógica no “Ensino” de Arte**

Uma importante característica no ensino criativo diz respeito ao relacionamento professor-aluno, tornando-se necessário manter uma interação harmônica, a fim de se proporcionar um clima de confiança mútua, apoio e compreensão, pois saber conviver bem

com o aluno é fundamental para qualquer processo pedagógico. Esse afeto, porém não deve se transformar em pieguice irracional. Sobre essa questão comenta Fontana (1998 p. 402): “O professor deve, sem dúvida, ter apreciação e afeto por seus alunos, sem esquecer o distanciamento profissional e o sentimento de responsabilidade”, ou seja, o relacionamento deve ser pautado no respeito mútuo, que se manifesta no saber ouvir, aceitar sugestões e críticas.

Como não se podem definir no planejamento as reações e os comportamentos dos alunos durante a aula, o professor precisa preparar o caminho para possíveis eventualidades e a melhor via é um bom relacionamento, sendo que os professores devem manter não só um bom relacionamento com seus alunos, mas também incentivá-los a relacionar-se entre si de uma forma respeitosa. Nesse sentido, buscamos nas falas dos professores elementos que demonstrassem a presença desses aspectos da criatividade em sua prática.

“Eu não me considero uma pessoa tradicional eu tenho uma relação “muito estreita com os alunos, eu faço amizade e é através desse processo que eu creio chegar a levar alguma informação que possa transformar em conhecimento, então a amizade é boa, é tranqüila. A gente conversa muito abertamente até para planejar as aulas, a gente aceita as sugestões do alunos” (MONET)

“Eu costumo muitas vezes geralmente cativá-los, até com brincadeiras, mas sempre chegando perto deles e perguntando como é que anda a vida e tal; então eles têm uma relação até de um pouco de confiança comigo e muitos desses alunos que são indisciplinados nas aulas de outras disciplinas, na minha normalmente eles param para prestar atenção no que eu vou falar” (TARSILA)

“Eu acho que uma boa relação, seja ela de qualquer natureza tem que partir do respeito, respeito pelas características da personalidade de cada pessoa, por sua forma de pensar, por sua cultura” (PORTINARI)

“O bom é que é nessa interação, nessa coisa de todo mundo tentar dar um jeito pra arrumar material que a gente acaba se aproximando mais dos alunos, e de certa forma adquirindo o respeito deles” (FRIDA).

Em relação a esta característica relacional entre professor e alunos, podemos observar, no discurso de cada professor, a preocupação em se aproximar dos alunos e criar um clima de respeito, compreensão e ajuda mútua. Além do mais, segundo os professores entrevistados, como o índice de indisciplina é muito grande, se torna fundamental para minimizar tais comportamentos, tratar os alunos com afeto e carinho.

### **6.2.7 O Espaço da Indagação e do Questionamento**

Uma prática pedagógica criativa não pode se basear só em atividades práticas, há também que se dar um embasamento teórico às atividades dos alunos, fazendo com que possam questionar determinados temas e posicionar-se criticamente sobre determinados assuntos. Isso fará suas idéias se renovarem, favorecendo a auto-aprendizagem. Aliás, o

questionamento é uma das estratégias amplamente tratadas não só por Torre (2005), mas por muitos outros estudiosos interessados em técnicas criativas, como, por exemplo, Martinez (1997 p. 138), que utiliza o questionamento como ferramenta pedagógica básica em seu método de ensino para adultos, pois, segundo essa autora, a pergunta é como um anzol que arrasta, que fisga: “[...] ciência é converter uma interrogação em interjeição; criatividade é perguntar a resposta”.

Observamos, pois, que instigar a indagação e os questionamentos aos alunos são também uma das características fundamentais de uma prática pedagógica criativa as quais, certamente, não podem ser desprezadas, caso contrário, estaríamos impedindo os alunos de renovar suas idéias e, conseqüentemente, da auto-aprendizagem. Sobre isso, os sujeitos da pesquisa se posicionaram:

“Eu gosto muito de perguntar para eles, e aí eles vão se envolvendo, querendo responder, primeiro aqueles que gostam realmente de responder em sala de aula, depois eu tento dar oportunidades para aqueles que estão se dispersando, então as perguntas são importantes na sala de aula, mesmo nas aulas práticas, quando eles querem me perguntar como fazer eu sempre volto a pergunta a eles “como vocês gostariam de fazer?” ou “como você acha que deveria fazer?” [...] normalmente eu crio algumas dinâmicas com relação aos textos de livros de arte que devem ser lidos, porque essa parte... vamos dizer assim... mais textual mais escrita e lida eles realmente tem muitas dificuldades de concentração. (TARSILA).

“A primeira coisa que eu faço é trabalhar repertório, eu trabalho muito repertório, como deve ser em todas as linguagens, você nas artes plásticas vai falar de uma pintura, os alunos não têm contato com nenhuma obra, não sabem quem é Portinari, ou nunca viram um quadro de Leonardo da Vinci, é importante trabalhar repertório, não é?! Os alunos devem saber pelo menos que existem essas obras e que seus autores são importantes, aí depois ele vai se identificando, vai analisando aquilo e dizendo o que acha, se gostou ou não, porque não gostou, etc.” (PORTINARI).

Dos professores entrevistados apenas dois informaram a prática do diálogo com os alunos durante as aulas. Pela fala de tais professores percebemos que essa atitude é algo comum em sua prática, o que demonstra certo envolvimento e bom relacionamento com os alunos. Pudemos também notar que a professora Tarsila incentiva o posicionamento de todos os alunos e assim faz com que todos prestem atenção à aula e não se dispersem com outros assuntos. Já o professor Portinari prefere iniciar o diálogo incentivando os alunos a partir da apresentação de um objeto artístico e, em seguida, pede que eles se posicionem, criticamente sobre tal objeto.

### **6.2.8 Dimensões do Processo Avaliativo**

O processo avaliativo em uma prática pedagógica criativa se diferencia porque se acredita que o processo é mais importante do que o produto, ou seja, se o aluno está em fase

de aprendizagem, o natural é que apareçam erros e falhas, então o professor deve proceder de forma que o aluno não se ache incapaz de realizar uma determinada tarefa, criticando de forma construtiva e elogiando de forma sincera. Se após um determinado período, os objetivos não foram alcançados é refeito todo o processo para se corrigir a falha.

De acordo com o pensamento de Torre (2005, p.165), “[...] o professor criativo trata de estimular a expressão de novas idéias em vez de reprimi-las, nesse momento não é conveniente usar o juízo crítico, pois frearia as idéias espontâneas.” Leva-se me conta, em uma metodologia criativa, que o aluno se encontra em uma fase de descoberta, a qual poderia ser anulada por uma avaliação inadequada, por isso, segundo Bassedas (1996), o professor deve aceitar as respostas das crianças não em termos de certo ou errado, mas como hipóteses criadas por elas na tentativa de entender o que lhes é transmitido.

“Eu quase não faço provas escritas, aliás, por mim nem teria prova, só atividade prática, pois não tem como avaliar as habilidades de uma criança que está ainda aprendendo, mas, como tenho que dar notas, eu dou” (MONET)

“Bem, eu costumo muitas vezes falar para eles da importância da avaliação para o processo de aprendizagem. Eu digo pra eles que a prova serve apenas pra gente ver o que temos de fazer novamente e melhor, mas que ninguém deve se preocupar com nota” (TARSILA)

“Como minha aula é de música, fica difícil avaliar da forma tradicional, então eu mandei fazer um carimbo e ao final de cada aula eu carimbo os cadernos dos alunos que copiaram o que eu escrevi no quadro e anoto no meu diário a participação de cada um.”(PORTINARI).

“Como nós temos que prestar conta de nosso trabalho, ainda faço as provas mensais, mas ela vale poucos pontos, pois eu atribuo mais pontos às atividades práticas, porque essa é que conta realmente. (FRIDA).

Ao se posicionarem sobre a avaliação, percebemos que, além de provas escritas, os professores atribuem notas às atividades práticas realizadas pelos alunos durante as aulas, o que demonstra que esses docentes não se prendem só a conceitos e definições. Contudo, percebemos que alguns professores ainda se prendem a formas tradicionais de avaliar, sendo que a cópia de desenhos e a memorização de termos ainda se fazem muitos presentes. Esse aspecto ficou mais evidente nas observações que fizemos durante as aulas.

Após analisarmos todas as entrevistas, elaboramos um quadro demonstrativo em que é possível visualizar de que forma os discursos dos professores se relacionam com a proposta de prática pedagógica criativa. Queremos, no entanto, lembrar que o quadro apresentado não é ainda conclusivo, mas apenas uma demonstração desta técnica de coleta de dados.

Aspectos criativos apresentados pelos professores	Portinari	Monet	Tarsila	Frida
Flexível e adaptável	X	X	X	X
Estimula a combinação de materiais e idéias	X	X	X	X
Usa metodologias indiretas	X	X	X	X
Desenvolve as capacidades e habilidades cognitivas	X		X	
Instiga a imaginação		X	X	
Favorece a relação entre o professor e o aluno	X	X	X	X
Cuida dos processos sem descuidar do resultado		X	X	

Quadro 6 – Demonstrativo das respostas dos professores à entrevista.  
 Fonte: Dados colhidos em instrumental da pesquisa – 2007

Podemos observar, ao analisarmos os resultados dos depoimentos dos professores, que apenas um deles, Tarsila, se enquadra em todas as propostas de uma prática pedagógica criativa, em seguida vem Monet, Portinari e Frida. Também ficou evidente que, entre os aspectos menos evidenciados pelos professores, está o interesse em desenvolver as capacidades e habilidades cognitivas e a preocupação com o processo avaliativo. Acreditamos que, isso se deva basicamente, pela preocupação excessiva do professor em cumprir o cronograma escolar e passar o conteúdo programado.

### 6.3 Concepções de Criatividade

Definir criatividade não é nada fácil devido a sua inquestionável complexidade, e qualquer pesquisador enfrenta muitos obstáculos para defini-la, sobretudo, pelas diferentes e múltiplas abordagens possíveis que essa temática apresenta.

Existe uma diversidade de opiniões a respeito do termo e do processo de criatividade, o que revela, e a falta de consenso na literatura especializada sobre a maneira de perceber o ato criativo. Alguns estudos ainda reduzem a abordagem, não considerando todos os aspectos que envolvem o ato de criar, isto é, não a consideraram em sua totalidade, pois ressaltam medidas tradicionais de inteligência que avaliam apenas algumas das capacidades do pensamento humano. Diante desse quadro teórico, buscamos saber de nossos sujeitos quais suas concepções de criatividade.

### 6.3.1 O que é Criatividade

Como os sujeitos da pesquisa foram professores de Arte, e o tema básico era a criatividade, acreditamos que era importante conhecer as suas concepções sobre esse tema, isso porque a criatividade é uma característica que a maioria das pessoas relaciona à arte e, conseqüentemente, ao professor de arte. Sabemos que, durante o curso de Educação Artística, a criatividade é muito cobrada pelos professores na criação de obras dos alunos, sendo até pré-requisito para notas avaliativas, porém a criatividade é algo observado só no campo da prática, pois teoricamente quase nada é estudado sobre esse tema.

Acreditamos, todavia, que, para desenvolver uma prática pedagogia em que estejam presentes aspectos da criatividade, o professor deve ter algum conhecimento sobre o assunto. Buscamos então, nas falas dos professores, alguns indícios desse saber, o que se revela nas respostas a seguir.

“É o processo de criação do ser, isto é, poder realizar ou produzir o que se acha capaz, sem medo de arriscar-se ou parecer ridículo, como aconteceu com grandes artistas e inventores da nossa história.” (TARSILA)

“É a capacidade que a pessoa tem de inventar, bolar, criar algo que ninguém tinha pensado antes ou de reinventar o que já existe”(FRIDA).

“É uma característica que só os seres humanos têm, pois só a gente pode pensar antes de agir, refletir sobre algumas idéias e quando a gente usa essas idéias para melhorar algo que existe, ou criar algo que facilite nossa vida, estamos usando a criatividade”. (MONET)

“Primeiro eu quero dizer que acredito que todo mundo é criativo, só que algumas pessoas têm mais chances de desenvolver sua criatividade e outras não, pois há muitas coisas que impedem uma pessoa de ser criativa, e hoje na sociedade só as pessoas criativas se sobressaem. Pra mim então criatividade é oportunidade.” (PORTINARI).

Ao analisarmos as falas dos professores, percebemos alguns pontos em comum. O primeiro deles diz respeito ao fato de todas as pessoas possuírem o potencial criativo, porém só o professor Portinari fez referência à possibilidade do desenvolvimento desta característica. Percebemos também que a idéia de inventar, criar, produzir algo novo ficou muito presente nas falas. Tais concepções estão de acordo com algumas definições dadas à criatividade como, por exemplo, a de Antunes (2003) que vê a criatividade como a expressão da auto-realização inerente a todo ser humano e Ostrower (2003) que define a criatividade como a disposição para criar existente, em estado potencial em todos os indivíduos e em todas as idades. É interessante também notar que a maioria dos entrevistados não fez referência à arte quando falaram sobre criatividade, demonstrando que os professores têm a noção de que a criatividade não é algo exclusivo da arte, e se manifesta por todos os campos do

conhecimento humano. Outro ponto comum entre os entrevistados, é que nenhum deles se referiu à escola como ambiente adequado para favorecer as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, ninguém se manifestou contrário ao posicionamento de Martínez (1997) quando afirma que a criatividade significa a expressão do modo de agir, e deve estar presente nas diversas situações do cotidiano escolar.

O que podemos efetivamente concluir com estas falas dos professores, é que, apesar de suas definições estarem de acordo com alguns conceitos sobre criatividade, eles ainda não têm consciência crítica sobre o seu agir criativo, guiando-se mais pelo conhecimento empírico, ou seja, percebemos em suas definições a falta de um embasamento teórico consistente e que fundamente a sua prática em sala de aula. Acreditamos, contudo, que isso se deve a falhas em sua formação docente.

#### **6.4 A Análise da Prática Pedagógica do Professor de Arte**

Como estava previsto em nossa metodologia, resolvemos observar o cotidiano dos professores de arte, assistindo as suas aulas. Combinamos com cada professor que assistiríamos duas aulas em dia e horário com eles combinados, contanto que fosse na escola pública onde cada um leciona. Como cada professor tem duas aulas semanais por turma, que ocupam dois horários contínuos, ficaram estipulados dois momentos de observação para cada professor, perfazendo assim um total de quatro aulas para cada sujeito.

É importante frisarmos que levamos em consideração a inibição inicial causada nos alunos pela presença de uma pessoa estranha em seu cotidiano escolar, pois certamente alguns de seus comportamentos habituais seriam modificados. Por isso, utilizamos preferencialmente as observações das últimas aulas para tirarmos nossas conclusões, apresentando a seguir outro quadro comparativo sobre as observações feitas. Tais observações tiveram como fio condutor atitudes características da prática pedagógica criativa, como flexibilidade e adaptação; uso de metodologias indiretas; estímulos às capacidades e habilidades cognitivas; incentivo à combinação de materiais e idéias; incentivo à imaginação; bom relacionamento com os alunos e preocupação com o processo das atividades.

As análises seguem a ordem cronológica das observações. Assim o primeiro professor a ter suas aulas observadas foi Portinari nos dias 2 e 8 de outubro de 2007, de 10h às 11h 40min, com os alunos da 5ª série de uma escola municipal.

Verificamos que Portinari apresentou um bom relacionamento com os alunos, cumprimentando-os ao entrar e ao sair da sala de aula. Também não precisou alterar a voz



quando interrompido por algum aluno. Na apresentação dos conteúdos, além de dar um embasamento teórico instigou os alunos à questionarem e a se posicionarem criticamente sobre o tema. Essa foi uma característica importante, pois, para Wechsler (2002), o ensino criativo deve se converter na arte de perguntar, sugerir, proporcionar pistas e indicar alternativas.

Em relação às atividades práticas, o professor buscou acompanhar os alunos de perto, dando sugestões, criticando e até ajudando em determinado momento. Observamos que grande parte do material utilizado em sala de aula foi trazida pelo professor, pois, segundo sua opinião os alunos não têm condições de comprar o mínimo pedido.

A conclusão a que chegamos da observação da aula do professor Monet em relação à prática pedagógica criativa é que ele foi fiel às respostas dadas ao questionário. Além disso, apresentou uma característica que não havia sido diagnosticada no questionário: busca avaliar o aluno durante todo o processo, e não somente no final de uma unidade, como havia respondido.

A segunda seqüência de aulas observadas foi da professora Frida, no dia 7 e 14 de outubro de 2007, de 13h às 14h30. Durante a entrevista, a professora afirmou ser flexível e aberta às sugestões dos alunos, porém, durante a observação de suas aulas, ela não mostrou ser tão flexível em sua prática, escrevendo longos textos no quadro, para posteriormente serem lidos e explicados sem interferência dos alunos. Outra característica da professora eram as atividades pré-elaboradas que deveriam ser realizadas pelos alunos, os quais, se não fizessem, teriam sua nota mensal reduzida. A professora também não demonstrou muita segurança na transmissão do conteúdo, talvez porque minha presença a tenha inibido.

Percebemos também que, apesar de tratar os alunos com respeito e afeto, sem os ofender física ou moralmente, eles não levavam muito a sério suas advertências, ao ponto de Frida passar mais tempo chamando a atenção dos alunos do que explicando conteúdo, ou seja, ela não tinha domínio sobre a turma.

Observamos que essa professora ainda conserva uma metodologia tradicional de ensino, tornando os alunos são meros receptores de informações, porém, em alguns aspectos, ela se mostra próxima de uma prática pedagógica criativa: é quando ela busca acompanhar as atividades dos alunos e os incentiva não apenas a fazer, mas a fazer bem feito e com qualidade.

Nas aulas de Frida, constatamos poucas características de uma prática pedagógica criativa, o que, de certa forma, veio confirmar as conclusões a que chegamos com a análise dos resultados dos dados obtidos com o questionário e a entrevista.

O terceiro sujeito de nossa pesquisa a ter suas aulas observadas foi Tarsila, nos dias 16 e 23 de outubro de 2007, de 15h50 as 17h40. A professora demonstrou que conhece bem a realidade dos alunos, pois, ao iniciar as aulas, fez referências a alguns aspectos culturais do bairro, grupos de danças e artesãos.

Durante sua aula demonstrou sempre uma preocupação com o aprendizado do aluno, perguntando se tinham dúvidas em algum ponto, se precisavam de ajuda para realizar determinada tarefa, ou seja, ela preocupava-se não só com o produto, mas também com o processo. Durante as tarefas, os alunos sempre buscavam apresentar-lhes seus trabalhos como uma forma de conseguir um elogio, já que ela sempre cobrava não a perfeição técnica, mas a idéia em si.

Ao final, apesar de já ter planejado a aula seguinte, a professora Tarsila pedia sugestões para os alunos sobre alguma atividade para as aulas e, mesmo com sugestões inviáveis, ela sabia valorizar alguma coisa do que era dito. Apesar de ser de poucas palavras, impunha certa autoridade sobre os alunos, a ponto de, em determinados momentos, apenas ao olhar para algum, ele já entendia o que deveria ser feito. Seu relacionamento com os alunos mais agitados era interessante, pois, em vez de puni-los, ela os encarregava de realizar atividades extras durante as práticas artísticas, como pegar água para lavar os pincéis, ajudar na distribuição de materiais, etc. Com isso ela garantia um bom equilíbrio da turma.

Observando a sua prática, pudemos concluir que, dentre os professores pesquisados, ela foi a que mais se aproximou da proposta da prática pedagógica criativa. Apesar de a professora afirmar em seu questionário que normalmente introduz os conteúdos da disciplina com uma ampla explanação sobre o tema, ela demonstrou o inverso, ou seja, criou situações problemas sobre o tema, fazendo com que os alunos fossem expondo suas opiniões sobre o conteúdo.

Outra característica apontada pela professora Tarsila, tanto no questionário como na entrevista, foi a sua visão de que o aluno bom é o aluno que fica calado observando a aula e as explicações da professora, porém, em nenhum momento, ela se irritou ou proibiu os alunos de fazerem perguntas. Como também não os obrigou a realizarem as tarefas da forma como ela queria, ou seja, após algumas explicações preliminares, deixava o aluno livre para produzir. A única observação negativa que percebemos em sua aula da professora foi a pressa para que os alunos terminassem a tarefa, o que de certa forma lhes inibia o potencial criador.

O último sujeito de nossa pesquisa a ser observado foi o professor Portinari, no dia 28 de outubro e 5 de novembro de 2007, de 16h às 17h40min. Esse professor apresentou uma

peculiaridade em relação aos outros entrevistados, pois não trabalha com as artes plásticas, apenas com a música.

Apesar de se apresentar na entrevista como uma pessoa flexível, suas aulas eram minuciosamente planejadas, porém sem uma participação mais efetiva dos anseios dos alunos. Acredito que, por sua formação clássica, apresentava uma prática tradicional em determinados momentos, com repetições sistemáticas das letras de determinadas músicas, como se buscasse uma perfeição técnica. Além disso, se algum aluno atrapalhasse a seqüência de uma música, Portinari lhe pedia para repetir sozinha a parte atrapalhada, sob pena de ser colocado para fora de sala.

Uma característica importante observada na prática de Portinari, apesar de não ter sido presenciada no questionário, foi detectada na entrevista e na observação das aulas. Trata-se da capacidade de favorecer os relacionamentos. Antes de iniciar o ensaio de uma música com todos os alunos, o professor falava da potencialidade que eles tinham para cantar, mas, para que pudessem ter um bom coral na escola, eram necessárias a união e a atenção de todos, pois do contrário um só aluno poderia atrapalhar todos os outros. Com isso, o professor conseguia trabalhar não só a auto-estima dos alunos, mas também estabelecer uma relação de confiança entre eles, fazendo com que eles dessem o melhor de si. Entretanto, poucos foram os momentos em que os alunos foram convidados a se posicionar criticamente ou a dar opiniões.

Podemos concluir, que, apesar de Portinari apresentar algumas atitudes não condizentes com a teoria da prática pedagógica criativa, como a falta de flexibilidade, não incentivo aos questionamentos dos alunos e rigorosidade no cumprimento das tarefas, ele consegue motivar os alunos para as atividades de sala de aula, tornado-as assim dinâmicas e agradáveis.

Os resultados das observações das práticas do professores foram minuciosamente anotados e comparados com as características definidas por Torre (2005), como essenciais para uma prática pedagógica criativa, sendo os resultados apresentados no quadro 7.

<b>Características da Prática Pedagógica Criativa</b>	<b>Monet</b>	<b>Frida</b>	<b>Tarsila</b>	<b>Portinari</b>
Cria um clima de curiosidade	X		X	X
Conhece a realidade do aluno		X	X	
Incentiva os questionamentos e opiniões dos alunos	X		X	
Usa linguagem simples	X	X	X	X
Pronuncia o nome dos alunos	X	X	X	X
Movimenta-se pela sala	X		X	X
Ouve os alunos	X	X	X	
Apresenta alternativas de matérias para a produção de algum trabalho		X	X	X
Apresenta senso de humor	X		X	X
Usa técnicas como jogos ou dinâmicas	X			
É claro quanto aos seus objetivos do trabalho	X	X	X	X
Incentiva a troca de experiências dos alunos	X		X	
Orienta durante as atividades	X	X	X	X
Incentiva a capacidade dos alunos	X		X	X
Incentiva a participação dos alunos	X		X	X
Faz elogios quando necessário		X	X	X
Tem domínio sobre a turma	X		X	X

Quadro 7 – Demonstrativo da observação das aulas

Fonte: Dados colhidos em instrumental da pesquisa – 2007

Podemos observar que, de acordo com as dezessete características observadas nas aulas dos professores, a Professora Tarsila apresentou dezesseis (94,1%); o professor Monet, catorze (82,2%); o professor Portinari, doze (70,5%), e a professora Patrícia, oito (47,1%). Desta forma concluímos que, conforme a observação das aulas, apenas a professora Frida não apresentou uma prática condizente com a proposta de uma prática pedagógica criativa.

Verificamos ainda que as características menos apresentadas pelos professores em sua prática foram o uso de técnicas como jogos (professor Monet) e o incentivo a questionamentos e opiniões dos alunos (professor Monet e professora Tarsila). As características comuns a todos os professores foram: orientam os alunos durante as atividades, usam linguagem simples, são claros quanto aos seus objetivos na aula e se dirigem aos alunos pelo nome.

Essa observação foi muito importante para o nosso trabalho, pois serviu para ratificar a importância da relação professor-aluno em uma prática pedagógica criativa. Segundo Schirner (2001), quando existe tensão entre professor e aluno, quando a comunicação se dá somente em uma direção, quando a frieza de transmissão da informação prevalece sobre a aprendizagem, estamos nos afastando do ensino criativo. Isto é, segundo a autora, o bom relacionamento entre educador e educando é fundamental na prática docente, porém que esse relacionamento não fique só no tratar bem, mas em permitir que o outro se revele.

Dos quatro sujeitos pesquisados, constatamos que apenas a professora Frida não se enquadra dentro da proposta de uma prática pedagógica criativa. Não foi difícil chegar a esta conclusão, pois a professora não apresentou em nenhuma das técnicas de coleta de dados características suficientes que pudessem enquadrá-la dentro da teoria proposta. Pelo contrário, percebemos que a professora ainda está presa às práticas tradicionalistas de ensino.

Já o professor Portinari foi o sujeito mais difícil de analisar em nossa pesquisa, pois o seu discurso em determinados momentos, era negado por sua prática, ou seja, ao afirmar possuir uma característica, observamos que, na prática, isso não ocorria, ou ainda, apresentava um aspecto da prática pedagógica criativa em sua prática que não aparecia em seus discursos.

Um detalhe importante que diagnosticamos é que tanto o professor Portinari como a professora Frida, apesar de terem noções básicas sobre criatividade e prática pedagógica, não conseguem relacionar a criatividade ao fazer pedagógico, ou seja, para ambos, a criatividade pode aparecer em momentos isolados na prática do professor, mas não durante o tempo todo. Por fim, em relação a esses professores, e mais especificamente à professora Frida, não há por parte deles o conhecimento de que a capacidade criativa de uma pessoa possa ser expandida a partir do fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predispõem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa.

Acreditamos que esse desconhecimento teórico sobre criatividade por parte do professor pode ser explicado pela falta de uma formação continuada, pois o professor Portinari não possui nenhum curso de pós-graduação e a professora Frida fez um curso de especialização em Turismo, ou seja, em um campo que não está ligado à sua área de atuação em sala de aula.

Os professores Monet e Tarsila apresentaram em todas as técnicas de dados características de uma prática pedagógica criativa, mostrando que as informações dadas por eles estavam de acordo com sua prática. Podemos até afirmar que eles foram melhores na prática em sala de aula que nos seus discursos.

Quanto às definições sobre criatividade e prática criativa, pudemos perceber que esses professores demonstram ter um maior aprofundamento teórico sobre criatividade e práticas pedagógicas. Em relação à professora Tarsila, além de especialista na área de arte, já ministrou cursos de metodologia do ensino da arte para professores da rede municipal de ensino. O professor Portinari, além de possuir uma especialização em arte, também é especialista em Docência Superior, ou seja, ambos têm especialização em seu campo de atuação, o que certamente contribui para um melhor conhecimento na área.

Constatamos, dessa forma, que um dos fatores importantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica criativa é a formação continuada, que possibilitará aos professores libertarem-se de práticas ultrapassadas e incorporarem intencionalmente novas estratégias ou procedimentos que venham a melhorar sua ação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A experiência educativa é, na verdade, uma experiência reflexiva que resulta em novos conhecimentos”.

John Dewey

Esta pesquisa nasceu do desejo de entender melhor a prática do professor de Arte, em especial daqueles que lecionam na rede pública, em que os recursos são mais escassos, a carga horária é mínima, a remuneração não é satisfatória e o incentivo da escola é limitado. Essa realidade, contudo, não se constitui um empecilho à manifestação da criatividade e, pelo contrário, serve como estímulo aos professores que têm que buscar novas alternativas em meio a tantas dificuldades.

No Brasil, a nosso ver, a educação ainda não atentou devidamente para a importância da criatividade em sala de aula e como seria mais fácil educar despertando o potencial criador e aumentando o interesse do aluno pela escola. Isso pode ser trabalhado em qualquer disciplina ou área de conhecimento, e não somente no ensino de Arte, como muitos acreditam.

Sem dúvida, a sociedade em geral vem reprimindo o potencial criador dos indivíduos, e, dessa maneira, aprendemos a controlar nossas emoções, resguardando nossa curiosidade, silenciando nossas próprias idéias e acreditando que não temos talento, já que “a criatividade se manifesta em poucas pessoas”. Além disso, há o medo de que as idéias novas possam ser alvos de críticas e chacotas. Tudo isso e muito mais vêm reprimindo nosso potencial criador.

O incentivo ao desenvolvimento desse potencial pode ser desenvolvido tanto na família quanto nas escolas, em uma atmosfera que não venha inibir e envergonhar os indivíduos, assim, todos poderão elaborar, interpretar, discordar, propor e desenvolver suas idéias criativas, compartilhando-as uns com os outros. A esse favor, existem muitas formas de despertar a criatividade em sala de aula, e o professor é a única pessoa com condições de elaborar uma série de atividades em que um dos objetivos principais seja o desenvolvimento do potencial criador do educando e, conseqüentemente, do próprio professor.

A criatividade é, sem dúvida nenhuma, um tema que vem despertando o interesse das mais diversas áreas. Percebemos que, para lidar com as rápidas transformações que vêm

ocorrendo, principalmente nas áreas da informação e da comunicação, com os avanços tecnológicos que rompem limites institucionais e geográficos, levando a sociedade a uma verdadeira reestruturação, é necessário estabelecer condições favoráveis à emergência e expressão das habilidades criativas de modo a se alcançarem respostas originais e mais adequadas aos desafios impostos pela sociedade globalizada, a qual valoriza mais o indivíduo que tem idéias inovadoras e que pode auxiliar a resolver problemas nas diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, a arte desempenha papel fundamental, pois permeia todas as áreas do conhecimento, tornando-se imprescindível na formação cultural do homem moderno, com uma importância fundamental na formação da cultura que estimula o pensamento e a criatividade.

Dessa forma, a arte deve ser vista como instrumento de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Ela não deve ser considerada apenas no seu aspecto formal, como portadora de concepções estéticas prontas e acabadas, e, sim, como possibilitadora do desenvolvimento da liberdade, criatividade, criticidade, alegria e beleza. Acreditamos que o professor é o principal mediador desse processo, e a sala de aula, local em que os alunos devem ter plena liberdade de se expressar, criar, desenvolver seu raciocínio e sua criatividade.

Ao pesquisarmos sobre a criatividade na prática docente, encontramos muitas dissertações e teses sobre o tema, porém a maioria estava direcionada ao desenvolvimento da criatividade do educando, ou seja, apenas mencionava estratégias que deveriam ser desenvolvidas por professores para ajudar no desenvolvimento da criatividade dos alunos. De certa forma, tais pesquisas foram importantes para nossa dissertação.

Antes de relatarmos as conclusões oriundas da investigação, lembramos que esta pesquisa utilizou uma abordagem quanti-qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados o questionário, a entrevista e a observação, participando como sujeitos de nossa pesquisa quatro professores da rede pública de ensino.

O número de sujeitos poderia ter sido maior se tivéssemos ignorado alguns dos critérios que usamos na seleção, porém, ao fazermos isso, estaríamos perdendo o foco principal da pesquisa. Além deste, outros dois fatores contribuíram para o número reduzido de sujeitos, como a pouca quantidade de professores de Arte que atuam em escolas públicas de Teresina e a recusa de alguns professores que foram contatados em participarem da pesquisa.

Ao iniciarmos o cruzamento dos dados obtidos, pudemos perceber que algumas características apontadas pelos professores em um instrumento de coleta de dados eram negadas em outro, entretanto, como utilizamos o questionário e a entrevista para termos uma visão prévia do conhecimento teórico dos professores, a fim de, posteriormente, verificar



como os seus posicionamentos se manifestavam na prática, utilizamos a observação como a principal fonte de confirmação das características de uma prática pedagógica criativa. Pudemos constatar, dessa forma, que alguns aspectos apresentados pelos professores tanto no questionário como na entrevista como sendo de uma prática pedagógica criativa não foram percebidos em suas aulas, assim como alguns atributos de uma prática criativa, apesar de serem identificados em sua prática, não foram relatados nos instrumentos utilizados na coleta de dados.

Verificamos que todos os professores pesquisados apresentam características de uma prática pedagógica criativa, alguns mais, outros menos, no entanto consideramos, efetivamente, como professores que desenvolvem uma prática pedagógica criativa os que atingiram no mínimo 70% dessas características. Usamos esse percentual porque, de acordo com Torre (2005), a ausência de qualquer característica que viesse a reduzir esse número descaracterizaria a teoria proposta.

Dessa forma, a partir da análise e cruzamento dos dados dos questionários, das entrevistas e da observação constatamos que 75% dos professores pesquisados apresentam características de uma prática pedagógica criativa e que a formação continuada é um fator determinante para isso.

Observou-se ainda que, mesmo os professores não tendo tempo e nem o apoio desejado por parte da escola para poderem refletir sobre seu trabalho, acreditam realizar uma prática satisfatória, mas apenas a professora Tarsila vê como alternativa para melhorar o desempenho dos professores, além dos recursos materiais e do apoio dos gestores educacionais, a formação continuada, pois, segundo ela, não adiantam recursos e apoio se o professor não sabe como utilizá-los.

Assim sendo, após a análise dos resultados da pesquisa bem como das leituras feitas, acreditamos ser importante a implantação de uma proposta criativa em nosso currículo escolar, porém é necessário que essa implantação ocorra primeiramente em nossos planejamentos diários para, em seguida, introduzi-la na realidade de sala de aula. Todavia o que temos visto é que a realidade mais generalizada é aquela em que o professor, após explicação do conteúdo realiza tarefas de aprendizagem sem nenhum compromisso com o seu potencial ou com o do aluno.

Ainda com base em nossa pesquisa e nos estudos realizados, defendemos a idéia de que todo planejamento deve se guiar a princípio por questões básicas, como: O que pretendemos que os nossos alunos aprendam? Qual a seqüência dessas aprendizagens? Quais atividades devem ser realizadas para conseguir a aprendizagem esperada? Quais meios e

recursos devem ser utilizados? E, por fim, como saberemos se conseguimos atingir nossa meta?

Acreditamos serem essas questões são fundamentais para a elaboração de uma proposta curricular, contudo, para que se possa considerá-la como uma proposta criativa deverá estar presente nessa proposta um componente fundamental que é a criatividade. Para isso propomos cinco ações básicas que caracterizam um processo criativo.

A primeira seria selecionar, entre os objetivos, alguns dos seguintes aspectos da natureza criativa: a imaginação, a originalidade, a flexibilidade, a inventividade, a engenhosidade, a elaboração, a espontaneidade, a abertura, a tolerância, a atitude questionadora, assim como o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e sociais.

A segunda seria selecionar os conteúdos de forma que eles não se referissem apenas ao âmbito dos conceitos, mas também ao das habilidades e atitudes dos alunos, estando próximos de sua realidade sócio-cultural. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), artigo 26, parágrafo II, consta que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, porém muitas dificuldades ainda existem para que esse item da LDB seja aplicado. Acrescenta-se a isso o despreparo dos professores e fontes de consulta nem sempre acessíveis. Nesse aspecto, cabe primeiramente ao professor fazer um levantamento das principais manifestações culturais na comunidade onde o aluno está inserido, com o sentido de conhecer a sua cultura experiencial, fazendo-o, assim, sentir-se parte integrante na construção de seu próprio conhecimento. Ou seja, o professor deve evitar passar aos alunos, conhecimentos relacionados a padrões estereotipados de movimento completamente estranhos e insignificantes ao seu mundo.

Consideramos também que o curso de Arte da UFPI introduza em seu currículo uma disciplina voltada para o campo da criatividade, pois atualmente esse tema não é abordado em nenhuma disciplina do curso, e tampouco em disciplinas que trabalham com a prática do professor em sala de aula, como Metodologia do Ensino de Arte e Prática de Ensino I e II.

A terceira seria criar estratégias diversificadas para adaptar-se aos diferentes tipos de alunos, desvencilhando-se da rotina tão comum nas salas de aula. Hoje existe uma variedade muito grande de estratégias criativas que são pouco exploradas pelos professores em sala de aula, como os jogos, dinâmicas de grupo, relaxamento, gincanas, teatro, entre outros.

A quarta ação seria a incorporação de recursos e materiais novos que provocassem a inventividade e a curiosidade dos alunos. Esses recursos poderiam ser confeccionados a partir de sucatas, com a utilização ainda de novos espaços e de aparelhos de áudio e vídeo.

O quinto e último ponto se refere à avaliação, que é, sem dúvida, um dos maiores dilemas em se tratando de proposta criativa, principalmente em aulas de Arte, pois não há como avaliar o desenvolvimento do aluno no que diz respeito a sua percepção visual e auditiva, sua técnica, seu senso crítico, entre outros, dentro de uma proposta tradicional de ensino, que utiliza avaliações fechadas, isto é, conteudistas, e com objetivos limitados pelo saber cognitivo.

Uma prática pedagógica criativa deve ter critérios e instrumentos avaliativos, porém quaisquer que sejam eles, a avaliação não pode desconsiderar o processo, o qual de acordo com essa teoria de Torre (2005), é mais importante que o produto final. Por isso recomendamos a utilização de instrumentos avaliativos que possibilitem analisar as contribuições pessoais, os pontos de vista particulares, as percepções de aprendizagem, levando em consideração a aplicação daquilo que foi aprendido e sua transferência a outros contextos ou problemas diferentes daqueles trabalhados em sala de aula.

Observamos, pois, que, se quisermos elaborar um planejamento criativo e que tenha conseqüências no comportamento do aluno, temos que centrar nossas atenções nas inúmeras possibilidades do educando.

Diante do que foi exposto até o momento, concluímos que a ação do professor de Arte em sala de aula não deve se restringir à execução de atividades meramente práticas, visto que sua tarefa, a cada momento, se torna mais ampla e complexa, exigindo desse profissional habilidade e capacidade de articular os meios necessários para enfrentar os novos desafios que o processo educativo lhe impõe.

Acreditamos que pesquisas dessa natureza tenham seus limites, pois envolvem seres humanos, que são passíveis de mudanças a qualquer momento. Outros diálogos e reflexões podem surgir a partir dos teóricos aqui estudados, o que, de certa forma, não desqualificará essa pesquisa, mas a enriquecerá. Pensamos que se conseguirmos entender a criatividade como algo inerente à criatura humana, não será difícil incluí-la em nosso planejamento curricular, seja qual for a matéria a ser lecionada.

A experiência que ficou desta pesquisa nos possibilitou não só entender melhor a área da docência em Arte como também ampliar nosso campo investigativo, já que, pretendemos dar continuidade aos estudos na área da educação que se relacione à Arte por acreditarmos que muito ainda se precisa conhecer sobre essa realidade.

Assim como outros trabalhos nos forneceram subsídios para que pudéssemos conduzir nossa pesquisa no campo da Arte, da criatividade e da prática pedagógica, acreditando que os resultados possam servir não só como referencial teórico para estudos de

outros pesquisadores, mas vir a auxiliar os professores de Arte e também os de outras disciplinas, tanto na implementação de suas práticas como na identificação de alternativas de estímulos ao potencial criativo de seus alunos, criando assim um ambiente favorável à criatividade. Sobre isso, Schirner (2001) ressalta a necessidade de se valorizar o caráter formador da criatividade das crianças da educação infantil na idade entre 0 a 6 anos, pois, segundo essa pesquisadora, sendo a criatividade uma capacidade inerente à espécie humana que se desenvolve conforme os estímulos que recebe em seus contatos com o mundo e na interação com o outro, é um dever da escola proporcionar um ambiente favorável a tal desenvolvimento e elaborar um processo de ensino-aprendizagem que estimule a criança a expressar-se criativamente.

Ainda segundo Schirner (2001), os professores do ensino infantil deveriam preocupar-se em desenvolver a criatividade latente nas crianças através de uma prática criativa, com técnicas que envolvessem aulas passeio, desenhos, pinturas, modelagem, quebra-cabeças, dramatização, visitas e palestras. Toda essa prática, contudo, deve ser bem planejada com objetivos específicos, para que a criatividade do aluno possa ser trabalhada em um ambiente que favoreça sua espontaneidade, deixando-o expressar-se livremente, sem imposições ou críticas por parte do professor.

Não procuramos neste trabalho discutir a existência ou não da criatividade do professor ou do aluno, pois acreditamos que todos os seres humanos são criativos, embora alguns sejam mais estimulados do que outros. Em geral, acontece que a maior parte dos indivíduos não tem possibilidade de manifestar livremente a sua criatividade durante toda a sua existência, já que desempenham uma tarefa laboral repetitiva, monótona e dependente das ordens que recebem de seus superiores. Por outro lado, a criatividade manifesta-se, antes de tudo, pela capacidade de inovar e de resolver problemas inesperados, bem como pela capacidade de decidir autonomamente e, sobretudo, pelo inconformismo: não aceitar passivamente tudo aquilo que a tradição, a moda e as opiniões dominantes pretendem impor incondicionalmente. Hoje em dia, a criatividade está cada vez mais ligada ao inconformismo e ao desenvolvimento de uma capacidade crítica que penetra para além do imediato, das aparências, detectando os mecanismos reais de funcionamento da economia, da sociedade, da política e, principalmente, da educação.

Também, não é nossa intenção, com esta dissertação, apresentar uma receita ou criar um paradigma de um bom professor, apesar de acreditarmos que, independente da disciplina que venha a lecionar, um bom professor deverá ser polivalentemente criativo. Ao contrário das outras profissões, em que a criatividade é determinada pelo tipo de especialização exigida

para uma determinada função desempenhada, na profissão de professor, é necessário revelar uma grande capacidade de representação e perspicácia na detecção das necessidades e motivações dos alunos, com o objetivo de conseguir a participação de uma audiência cuja capacidade de concentração e atenção freqüentemente se orienta para outros horizontes, eventualmente mais atrativos do que o do processo de ensino-aprendizagem escolar.

O papel do professor consistirá, portanto, em tornar apelativo e mesmo atrativo o que, em princípio, pode parecer cinzento e descolorido, sem cair, no entanto, na facilidade gratuita. Isso significa que ele deve conhecer minimamente o universo em que se movem os seus alunos, um universo muito subordinado aos meios audiovisuais, às estrelas do pop-rock e às mutações contínuas das modas, a fim de lhes despertar uma criatividade cada vez mais submergida num mundo em que crianças e os jovens se tornam alvos de estratégias publicitárias que os reduzem ao papel de meros consumidores passivos. Deve partir-se, então, desse universo, que não difere substancialmente da caverna platônica, para transformá-lo, elevando os alunos à dimensão do conhecimento e da consciência do mundo em que estão inseridos. Só assim poderão transformar-se em sujeitos ativos e empreendedores, isto é, em cidadãos empenhados na resolução dos problemas coletivos.

Nessa perspectiva, concluímos esta dissertação com a assertiva de que a criatividade deve ser um componente sempre presente em qualquer programação curricular, independente da área em que atue o professor, pois, do contrário, ele estará fadado à estagnação educacional. Esperamos também que os resultados desta pesquisa possam contribuir para uma reflexão e conscientização não só do professor de Arte sobre sua prática, mas também de professores de outras áreas, e para a valorização do ensino de Arte por parte dos gestores educacionais do nosso Estado. Por fim, desejamos ainda que os resultados desta investigação possam orientar o curso de Arte da UFPI na adequação do currículo a uma proposta criativa de ensino.

Por acreditar que criatividade é capacidade que o ser humano tem de ir um pouco além do que ele imagina saber, espero que, apesar de imitado pelo curto tempo em que este projeto foi desenvolvido e também pela amplitude dos dados coletados, este trabalho aponta para a necessidade de outras investigações voltadas para a área de atuação do professor de Arte. Assim sendo, aguardamos que outras pesquisas possam ser desenvolvidas a partir desta, visando à construção de conhecimentos para uma prática pedagógica coerente com as finalidades da educação, que envolva a importância da arte no desenvolvimento e formação dos sujeitos em suas dimensões criativa, histórica e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Como desenvolver o potencial criativo**. São Paulo: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília : EdUNB, 2003.
- \_\_\_\_\_. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 18, p. 31-35, jan. 2007.
- ALVES, R. **Conversando com quem gosta de ensinar**. Campinas: Poética, 1997.
- ANTUNES, C. **A criatividade na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ARAGÃO, M. C. F. Contextualizando a arte na escola para todos. **Revista Integração**, Brasília, ano 4, n. 24, p. 16-40, 2002.
- ASTI, V. A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1989.
- AULET, Caldas. **Dicionário Caldas Aulet**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007
- AYRES M. A. T. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino de arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BARBOSA, J. G. O pensamento plural e a instituição do outro. **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, ano 7, n. 9, p. 46-50 jan./jun. 2004.
- BASADUR, M. et al. Identifying Individual Differences in creative problem solving style. **The Journal of Creative Behavior**, New York, v.24, n.2, p. 111 – 131, maio/ago. 1990.

BASSEDAS, E. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BENITES, A. M. R. **Prática pedagógica e concepção teórica: uma questão a ser defendida**. 2001. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNISP, São Paulo, 2001.

BRITO, I. S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EdUFPI, 1996.

ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu – **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. **Escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71 – 79.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 36-41.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: [s.n], 1996.

CASTANHO, M. E. L. M. **Arte-Educação e intelectualidade da Arte**. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, Campinas, SP, 2001.

CAUQUELIN, A. **Teorias de arte**. São Paulo: Martins, 2005.

COELHO, P. J. **O impacto do curso de Educação Artística no ensino e na produção das artes plásticas em Teresina – PI**. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- UFPI, Piauí, 2003.

CRESWELL, W. J. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. São Paulo: Artmed, 2007.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico: nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

DANTO, A. C. A filosofia da arte. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, n.73, p.127-132, nov. 2005.

DAVIS, C. LUNA, S. A. A questão de autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.12, n. 4, 16-20, nov-dez. 1991.

DEMO, P. O desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In: \_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Positivo, 2004.

FIORI, N. **As Neurociências Cognitivas**. São Paulo: Vozes, 2007.

FONTANA, D. **Psicologia para professores**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARDNER, H. **Arte e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 15. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1993.

GOLEMAN, D. **O espírito criativo**. São Paulo: Cultrix, 1992.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p. 20-24.

HEGEL, G. W. F. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

INCONTRI, D. **A Educação da Nova Era**. São Paulo: Ed. Comenius, 1998.

KNELLER, F. G. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1994.

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

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



LOMÔNOCO, B. P. **Aprender verbo transitivo: a parceria professor aluno na sala de aula.** São Paulo: Sumus, 2002.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n.1, p. 27-35, jan. 2005.

MARTINEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MARTINS, M. C. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MAY, R. **A coragem de criar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MASLOW, A. **A personalidade criadora.** São Paulo: Papyrus, 1992.

MICHAEL, A. P. **Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso.** São Paulo: Cultrix, 2006.

MUXFELDT, F. C. **A arte de ensinar: uma abordagem através do comportamento de professores e seus métodos didáticos.** 2002. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-UFSC, Florianópolis, 2002.

NOVAES, M. H. **Psicologia da criatividade.** 4. ed. Petrópolis: 1977.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 23, jul/dez. 1996.

NÓVOA, A. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campos, 1990.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processo de criação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAREYSON, L. **Os problemas de estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

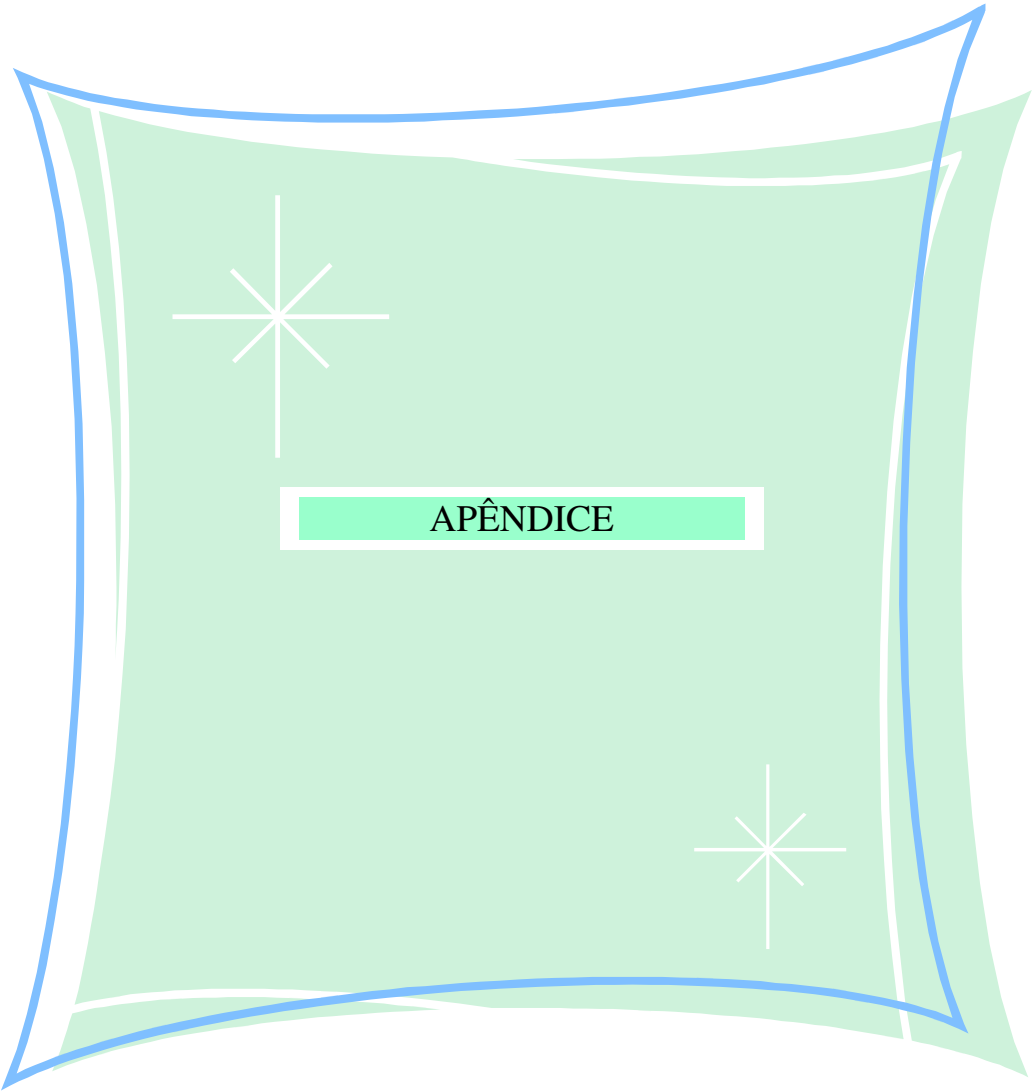
PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

PINTO, J. A. **Abordagem do ato de criatividade serendípica segundo características próprias.** 1996. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- USC, Florianópolis, 1996.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Nova Cultural, 1997.

- PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. São Paulo: Vértice 1988.
- RAUDSEPP, E. **Você é criativo?** Rio de Janeiro: Ediouro, 1982.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ética e competência**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1994.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- ROSAS, A. A. A construção de um teste de aptidão criativa. **Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.1-14, jul./dez. 1994.
- SANTANA, R. N. M. (Org). **Apontamentos para a história cultural do Piauí**. Teresina: FUNDAPI, 2003.
- SANTOS, S. M. P. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SERRA, F. **E por que não: despertando o pensamento criativo e a motivação para mudanças**. São Paulo: Ed. Gente, 1992.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paul: Iluminuras, 1995.
- SCHIRNER, A. C. F. **Criatividade e educação infantil**. 2001. 216 f. Tese (Doutorado em Educação)- UNICAMP, Campinas, 2001.
- SILVA, E. N. **Criatividade em professores de Matemática do ensino médio de Parnaíba – PI**. 2002. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2002.
- SILVA, T. T. **Identidades terminais: a transformação na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SIMÃO, L. M. **Relações Professor-Aluno**. São Paulo: Ática, 1986.
- SNYDERS, A, G. **Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1998.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TAYLOR, F. I. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira**. 3. ed. São Paulo: Stúdio Nobel, 2003.

- TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** São Paulo: Ediouro, 2002.
- TORRANCE, E. P. **Criatividade:** medidas, testes e avaliações. São Paulo: IBRASA, 1976.
- TORRE, S. de la. **Dialogando com a criatividade.** São Paulo: Masdras, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Criatividade:** diagnóstico, evaluación e investigación. Madrid: UNED, 1996
- TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.
- VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Didática:** O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano, 2003.
- VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Fapesp, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WECHSLER, S. M. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. São Paulo: Ed. Livro Pleno, 2002.
- WESCHENFELDER, M; SARTORI, J. (Org). **Práticas pedagógicas:** vivências e reflexões. Passo Fundo- RS: EdUPF, 2007.
- ZEBETTI, M. T. **Analisando a prática pedagógica:** uma experiência de formação de professores na educação infantil. 1999. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- USP, São Paulo, 1999.



APÊNDICE

## **APÊNDICE A - MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Antes de iniciarmos a entrevista solicitaremos ao entrevistado alguns dados e anotaremos outros necessários, como:

1. Nome completo
2. Idade
3. Formação (Graduação e pós-graduação)
4. Tempo que atua como professor de arte
5. Data e hora da entrevista.
6. Local:

### **Perguntas**

- 1- Quais as recordações que você tem de algum professor de arte?
- 2- De que forma você vê a profissão professor de arte?
- 3- Para você, o que é criatividade?
- 4- Como você definiria uma pessoa criativa?
- 5- Como é o processo de preparação de suas aulas?
- 6- Como você desenvolve sua prática em sala de aula?
- 7- Você acha que sua prática pedagógica é criativa?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Marque apenas uma opção das alternativas de cada questão.

**1. Qual dos procedimentos abaixo você utiliza na preparação de suas aulas?**

- a.  Segue todas as orientações dos livros didáticos
- b.  Dispensa o livro didático e planeja sua prática de acordo com sua experiência docente.
- c.  Adequa suas aulas a realidade do aluno.

**2. Antes do início do período letivo, você busca informações sobre a vida cultural do bairro onde os alunos vivem?**

- a.  nunca
- b.  Raramente
- c.  Às vezes
- d.  Sempre

**3. Como técnica para introdução de conteúdos você normalmente faz?**

- a.  uma ampla explanação sobre o tema
- b.  cria situações problemas sobre o tema
- c.  distribui textos sobre o assunto.

**4. Como são feitas suas avaliações?**

- a.  Ao final de cada unidade de ensino
- b.  Ao longo do processo
- c.  Não há avaliação

**5. Qual das opções abaixo você acredita ser menos importante nas aulas de Arte?**

- a.  Posicionar-se criticamente
- b.  desenvolver as habilidades
- c.  Aprender os conceitos

**6. Quais as atividades mais comuns durante suas aulas de arte?**

- a.  Aplicação de exercícios escritos
- b.  atividade artística prática
- c.  Leitura de textos de arte

**7. Com que frequência você leva seus alunos a espetáculos, realiza as atividades como aula passeio e produz eventos (exposições, apresentações)?**

- a.  nunca
- b.  Raramente
- c.  Às vezes
- d.  Sempre

**8. O que mais desmotiva os alunos em uma sala de aula?**

- a.  a rotina
- b.  conteúdo excessivo
- c.  falta de recursos materiais
- d.  As normas do professor

**9. Qual a sua maior preocupação na sala de aula?**

- a.  manter a ordem.
- b.  passar o conteúdo proposto
- c.  manter um clima fraterno

**10. Qual das opções abaixo você acha fundamental para uma boa relação professor aluno?**

- a.  saber ouvir
- b.  saber ensinar
- c.  saber estimular

**11. Qual das afirmativas abaixo você concorda em relação ao processo de ensino-aprendizagem?**

- a.  O processo é tão importante quanto o resultado.
- b.  O processo é mais importante que o aprendizado.
- c.  O aprendizado é mais importante que o processo.

**12. Qual das opções abaixo se constitui um empecilho ao desenvolvimento de suas aulas.**

- a.  Falta de recursos materiais
- b.  A falta de livros didático
- c.  A baixa remuneração
- d.  A falta de imaginação

**13. Em sua opinião aluno bom é o aluno que:**

- a.  Fica calado observando a aula
- b.  Faz muitos questionamentos durante a aula
- c.  Faz todas as tarefas da forma como foi pedida pelo professor

**APÊNDICE C - SITUAÇÕES A SEREM OBSERVADAS NAS AULAS DE ARTE**

	<b>MONET</b>	<b>PORTINARI</b>	<b>TARSILA</b>	<b>FRIDA</b>
Cria um clima de curiosidade				
Inicia logo o conteúdo				
Usa algum recurso				
Usa linguagem simples				
Pronuncia o nome dos alunos				
Movimenta-se pela sala				
Ouve os alunos				
Pede opiniões				
Reclama constantemente dos alunos				
Fala de forma clara e audível				
Olha nos olhos dos alunos				
É claro quanto aos seus objetivos do trabalho				
Incentiva a torça de experiências dos alunos				
Orienta durante a execução da atividade				
Incentiva a capacidade dos alunos				
Incentiva a participação dos alunos				
Faz constantes ameaças				
O(A) professor(a) tem domínio sobre a turma				