



IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

“Educação Pública em Tempos de Reformas”

Dourados - MS, de 09 a 11 de Setembro de 2019

UMA REFLEXÃO SOBRE SENTIDO E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA EM ARTE, NO ÂMBITO DOS CENTROS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Ana Paula NOGUEIRA (UEMS – Campo Grande/ UEMS)¹

Celi Corrêa NERES (UEMS – Campo Grande)²

Eixo 6 - Trabalho Docente

RESUMO:

O presente artigo afigura-se como subsídio para formar base para discussões acerca do sentido e o significado da docência em Arte no âmbito Arte nos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE. Para compreender as relações existentes na docência, será construído um percurso em que se apresenta as complexidades do trabalho docente na contemporaneidade, posteriormente apresenta-se algumas questões sobre o ensino de Arte, no sentido de se pensar a função social e o currículo de Arte e, por fim, serão feitas as relações do ensino de Arte nos CAEE e com as questões previamente discutidas. Para subsidiar a formação da crítica a respeito do tema delimitado, foram eleitos três autores principais: Basso (1998), Duarte (2016), Gatti (2017). Os autores dialogam no sentido de construir, a partir das complexidades do trabalho docente, o entendimento sobre como enfrentar as adversidades no âmbito escolar, entendimento este que se estendem para o âmbito do CAEE. O exposto ao longo deste artigo faz inferir que o enfrentamento às adversidades só é possível quando o professor toma consciência sobre o sentido e o significado do seu trabalho, superando, assim os processos alienantes, promovendo um processo de ensino e aprendizagem com qualidade.

Palavras chave: Trabalho docente; ensino de Arte; Arte na educação especial.

Considerações iniciais

A abordagem de temas e reflexões relacionadas ao tratamento dado ao ensino de Arte nos Centros de Atendimentos Educacionais Especializados – CAEE – iniciou-

¹ Bolsista PIBAP ananogueira_arte@hotmail.com

² Docente UEMS c.neres@uol.com.br

se a partir da relação profissional que a redatora deste artigo tem com estes espaços educacionais. Desde então empreendeu-se discussões acerca da importância de se criar um olhar crítico sobre o ensino de Arte, no âmbito do CAEE, dentre quais, apresenta-se a preocupação com relação à forma como estes espaços de ensino, de modo geral, tem acompanhado as mudanças históricas ocorridas no ensino de Arte. Mudanças estas que afetam todos os envolvidos, em especial o professor, que é o principal agente neste cenário de mudança, sendo ele quem vai constituir os avanços dentro do sistema de ensino. Das preocupações que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, faz-se o destaque para a formação da consciência do sentido e do significado do trabalho docente e como este profissional se enxerga neste contexto.

Partindo do tema delineado, que tem como objeto central o sentido e o significado da docência em Arte nos CAEE, este artigo apresenta um conteúdo, cujo valor de reflexão atende também toda a esfera do ensino, seja da educação básica ou no nível superior. O texto ampara-se nos apontamentos feito por Basso (1998) que, dentro da perspectiva histórico-social, analisa o trabalho docente, no sentido de que o professor tem o papel de mediador entre o aluno e o conteúdo formal, e de não fazer o aluno se apropriar somente dos instrumentos culturais básicos.

Para Basso (1998), a finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos o acesso ao que não é reiterativo na vida social. Em outros termos, cabe ao professor fazer a mediação entre o conhecimento cotidiano, adquirido de forma espontânea, e o saber mais elaborado, científico, afastando do senso comum, possibilitando a formação crítica do aluno. Duarte (2016) corrobora com a fala de Basso, apresentando formulações sob a luz da psicologia histórico social. Os autores concordam que o ensino escolar deve ter caráter científico em superação ao conhecimento espontâneo do cotidiano.

Para que sejam construídas bases para discussões sobre o sentido e significado da docência em Arte, no âmbito dos CAEE, serão apresentadas, primeiramente, algumas complexidades que envolvem a prática docente, as quais agregarão na discussão que se seguirá. No segundo momento serão dispostos subsídios para que sejam formuladas as reflexões sobre a postura do professor diante dos conteúdos escolares desenvolvidos, os quais Duarte (2016) nomeia como conhecimentos científicos, em contraponto aos conhecimentos espontâneos cotidianos, que não são e nem devem ser o conhecimento adquirido no âmbito escolar. Em desdobramento

sobre os conteúdos, dedica-se uma parte do texto para falar da Arte enquanto agente de transformação, por conseguinte, sobre o ensino de Arte.

Ao fim, serão apresentadas algumas considerações, trazendo o que foi tratado ao longo do artigo para o contexto do ensino de Arte no CAEE, considerando que, mesmo que seja um sistema de ensino diferenciado, os trabalhos realizados nos CAEE devem seguir o mesmo rigor pedagógico dos trabalhos realizados no sistema de ensino regular. No ensino de Arte não deve ser diferente, esta disciplina, assim como as demais, tem caráter formativo e deve ser desenvolvido com comprometimento com a sua real função social.

Cenário do trabalho docente na contemporaneidade.

Antes de discorrer sobre as questões que envolvem o ensino escolar, torna-se importante perceber o cenário do trabalho docente na contemporaneidade, para compreender as atuais demandas envolvidas no fazer pedagógico. Gatti (2017) realizou pesquisas que revelaram as complexidades que envolvem o universo pedagógico. No texto *Formação de professores, complexidade e o trabalho docente*, a autora faz um panorama destes aspectos.

A pesquisa aponta que os professores têm de lidar com questões que envolvem as demandas sociais, multiculturalismo, as relações sociais baseadas no universo virtual. Gatti (2017, p.724) afirma que “Se de um lado temos um cenário social que aponta para uma configuração cibernético-informacional como base das relações sociais e de trabalho, do outro temos um cenário de populações desprovidas, excluídas deste cenário.” A autora acrescenta a estas relações, fatores que determinam a heterogeneidade de ideias, como diversidades de costumes, de religião, concepção de vida, entre outros fatores que constituem as estruturas sociais.

Outro fator importante revelado na pesquisa refere-se ao rompimento epistemológico devido ao pluralismo teórico. Na ciência surge cada vez mais o conceito da interdisciplinaridade.

Nas ciências, há rupturas em modelos epistemológicos, induzidas pelas ideias de indeterminações, instabilidade, descontinuidade. O pluralismo teórico mostra-se rompendo com as pretensões de uma cultura e uma ciência hegemônica. Há abandono de determinismos de diferentes inspirações e há surgimento de novas visões sobre os movimentos da natureza e sua constituição de mudanças (GATTI, 2017, p. 724).

Em contraponto ao exposto, encontra-se um universo formativo, com currículo fragmentado, herança histórica do século XIX. Tal incongruência permite compreender, em parte, o quanto o trabalho sofre crise de identidade, criando pontos fragilizados, principalmente no que diz respeito à consciência sobre o seu papel social.

Com este cenário de crise em choque direto com as demandas do trabalho escolar da educação básica, urge que os professores desenvolvam cada vez mais o olhar crítico sobre si mesmos e sobre seu trabalho, uma vez que é o professor o responsável para que se cumpra os direitos à cidadania e socialização e a apreensão dos conteúdos. Para Gatti (2017), as situações vividas nos ambientes escolares pedem novas orientações, novas posturas didáticas, formas diversificadas nas relações pedagógicas. Basso (1998) corrobora com Gatti ao apontar para a construção de novas relações de trabalho, sejam na formação inicial ou na formação continuada, como forma de enfrentamento coletivo dos obstáculos.

Basso (1998) sinaliza também para o aprofundamento teórico-metodológico, para a criação de novas relações entre a prática e a teoria, valorizando a experiência dos professores, sendo assim uma importante forma de superar o trabalho alienado, que a autora também considera parte da complexidade dentro do trabalho docente.

O conceito de alienação aqui expresso advém do pensamento marxista, no qual o homem não se reconhece no seu trabalho. Para Basso (1998, p. 2) “a atividade vital humana produz ao mesmo tempo a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de O conceito de alienação aqui expresso advém do pensamento marxista, no qual o homem não se reconhece no seu trabalho. Para Basso (1998, p. 2) “a atividade vital humana produz ao mesmo tempo a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação”. Neste sentido, quando há um abismo entre a produção humana e a sua consciência sobre o que foi produzido, tem-se aí um trabalho alienado.

Ao trazer a questão para o contexto da prática docente, Basso (1998, p.4) expõe que “o trabalho do professor será alienado quando o seu sentido não corresponder com o significado dado pelo conteúdo efetivo desta atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho se separa de sua significação”. Em outros termos, o trabalho docente tem que ir além da questão de sobrevivência, como, por exemplo, trabalhar só pelo dinheiro. Quanto a isso, Basso (1998) acrescenta que, na sociedade capitalista, as relações de dominação geram alienação em maior ou menor grau, não em absoluto, deixando margem para a autonomia do indivíduo, sendo

assim, práticas sociais que superem alguns graus da alienação dependem da busca constante e conflituosa em nossa sociedade.

A alienação pode ocorrer das questões objetivas relacionadas às condições materiais, que impedem o professor de realizar o gênero humano de criar capacidades, conduzindo a autonomia das ações.

As condições objetivas de trabalho do professor, levantadas e analisadas por mim em pesquisa com professores de história de uma delegacia de ensino do oeste paulista e confirmadas por outros estudos e pesquisas, são percebidas como limitadoras, mas nem sempre de forma clara, tanto que, muitas vezes, a situação é traduzida como frustrante, desanimadora. Ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino.

Alienante porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente (BASSO, 1998, p.5).

A pesquisa mencionada por Basso remonta mais de vinte anos, no entanto, percebe-se que este cenário ainda se perpetua, somado ainda ao que foi exposto inicialmente por Gatti. As autoras concordam que, como a relação de alienação não é absoluta, dando margem para que o professor se desprenda destes grilhões, é possível minimizar os impactos das questões expostas. Com relação a isso tudo, Duarte (2016) traça uma importante análise sobre o que tange o entendimento da função do ensino escolar e do papel do professor neste cenário. A reflexão que segue se volta para a criação de um olhar mais crítico com vistas ao trabalho docente, bem como a função do ensino escolar.

Duarte: trabalho vivo e o trabalho morto

No esteio das ideias expostas por Gatti (2017) e Basso (1998), sobre o cenário em que está posto o exercício da docência, sobre a alienação do trabalho docente, sobre a complexidade de lidar com uma geração social incompatível com o currículo escolar com moldes da educação do século XIX, Duarte (2016) faz sua análise sobre

as críticas que são tecidas acerca dos conteúdos escolares, que muitos julgam prontos, acabados, coisas mortas e desconectados da realidade dos alunos e opostos ao caráter ativo que se espera da educação escolar. Para o autor, a pedagogia histórico-crítica defende que a “escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade para si” (DUARTE, 2013 *apud* DUARTE, 2016, p.49), portanto, é no trabalho docente que os conteúdos ganham vida, significado e os conteúdos propostos com caráter científico são objetivados, transformando assim, nos conhecimentos mais elevados.

Na obra *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, Duarte disserta sobre repensar o currículo escolar, no sentido de ter um olhar crítico para os conteúdos e como estes devem ser trabalhados com caráter científico, ou como o autor propõe na perspectiva da pedagogia histórico crítica, que se trabalhe as formas mais desenvolvidas do conhecimento. Da obra citada, faz-se um recorte com relação ao trabalho docente alienado que, num aspecto complementar à análise feita por Basso, Duarte avalia a questão da alienação relacionada à função do ensino escolar em relação ao tipo de conteúdo trabalhado e o sentido do trabalho pedagógico, que reiterando, na perspectiva da pedagogia histórico crítica, espera-se que o professor trabalhe os conhecimentos mais desenvolvidos. Nestes termos, entende o conhecimento mais desenvolvido como:

Aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, a plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo (DUARTE, 2016, p. 67).

O autor defende que a educação escolar deve formar indivíduos a partir da mediação entre os conhecimentos de vida cotidiana e não cotidiana, em prol à objetivação do gênero humano. “A compreensão deste caráter mediador da educação escolar requer a análise das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 67).

Complementando o exposto, Gatti (2017) analisa, num sentido mais completo, que a educação é uma ação entre pessoas e não pode ser vista somente como um processo de domínio intelectual do conteúdo. A educação é cultural, enquanto

pensamento, atuação e trabalho, não estando apenas vinculada às ciências e ao conhecimento racionalizado. Sobre a aprendizagem, a autora considera que:

Não é um processo solitário, ele se faz na relação de adultos preparados com os mais novos, num processo que levou a institucionalização das escolas, aqui o papel do professor é central. Esse papel chama para o domínio de um saber que alia conhecimento de conteúdos à didática e as condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associando posturas éticas estéticas. O processo educativo está, então, vocacionado à formação do pensamento e de valores e atitudes, quanto ao saber, ao sentido social dos saberes [...], constituindo um pensar com que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia de escolha. Aprendizagem específicas e gerais fazem parte desse processo (GATTI, 2017; p.732).

Na alocução, Gatti reitera a função da escola e o sentido do trabalho docente neste contexto. A autora descreve o que Duarte propõe como trabalho vivo. Em contraponto, pode-se inferir que o trabalho morto é aquele que foi absorvido pelo decurso da alienação, gerando a reprodução mecânica dos conteúdos, desvinculado do senso crítico. Portanto, é importante sempre manter ativa a consciência de que o conhecimento é um fator que determina as desigualdades sociais, e promover ao indivíduo a autonomia, por meio do pensamento crítico, do senso ético e estético, é dar condições para ele supere as adversidades sociais.

Função social da Arte e o sentido da docência no ensino de Arte.

Em desdobramento às proposições que Duarte apresentou sobre a escola como espaço para o aprendizado dos conhecimentos desenvolvidos, a discussão doravante versará sobre o ensino de Arte, no que se refere ao caráter formador e, enquanto área de conhecimento dotada de currículo e diretrizes de trabalho.

Ressalta-se que, na perspectiva da psicologia sócio histórica, a Arte está em constante relação com a objetividade humana, possuindo então um papel importante, pois está diretamente ligada à vida e às relações sociais, dialeticamente, as relações sociais permitem a apreensão da realidade e trabalhar a partir dela, e por meio das funções psíquicas, gerar algo novo, que será objetivado, por meio da ação criativa, em um produto cultural (NERES & NOGUEIRA, 2019). O produto cultural é a objetivação da relação entre a arte e a vida, tornando produção elevada do homem, sendo assim, a criação não tem origem divina, e sim do trabalho humano (BARROCO & SUPERTI, 2014). Através da produção cultural, o sujeito cristaliza as complexas

atividades mentais, que posteriormente, poderão ser apropriados por outras pessoas. Entretanto, é necessário que haja uma mediação entre as relações sociais e o sujeito fruidor, para que sejam delineados os movimentos que a Arte provoca. Tal mediação pode ser realizada pelo professor, que ensina questões de cunho teórico e os signos estéticos.

Compreende-se aqui o sentido da docência em Arte, a sua importância na mediação dos conteúdos que, assim como as demais disciplinas do currículo escolar, também tem que possuir cunho científico. Conforme dito anteriormente, é preciso trabalhar os conteúdos mais desenvolvidos, a fim de que os alunos tenham acesso aos instrumentos que lhes darão autonomia, pensamento crítico, ademais, o desenvolvimento da criatividade.

É importante salientar a questão da criatividade, pois é esta manifestação psíquica que movimenta a vida, eleva o potencial do trabalho, da produção humana. Para Vigotski (2009), o desenvolvimento criativo se dá por estímulos e informações que o meio proporciona produzindo a atividade cerebral, ou seja, quanto mais ricas as informações que o cérebro recebe, serão maiores as atividades criadoras, que o autor descreve como aquelas em que o homem produz algo novo, seja algum objeto externo ou apenas criação mental, em que somente ele saiba.

Estabelecido o delineamento para a compreensão do sentido da docência em Arte e o seu significado como agente de transformação, Duarte (2016) sinaliza sobre a função social da Arte e a sua correlação com o ensino da disciplina. Em uma de suas análises, o autor expõe a crítica que Vigotski fez sobre a teoria de que a arte tem a função de contagiar os indivíduos receptores.

Segundo o psicólogo soviético, se a teoria do contágio estivesse correta, a arte realizaria tão somente uma difusão dos sentimentos individuais, não ocorrendo a transformação. Vigotski (1998, p.307) entende que o papel da arte não pode limitar-se ao de contagiar muitas pessoas com os sentimentos do artista, pois isso seria tão somente um processo de ampliação quantitativa de sentimentos. (DUARTE, 2016, p.68)

Para uma melhor compreensão sobre a arte como transformadora e não apenas acumuladora de sentimentos, Duarte traz a explicação que Vigotski fez a partir de uma passagem bíblica, fazendo uma relação com a escolha de Jesus em transformar água em vinho. Segundo a passagem histórica, Jesus e sua mãe estavam em uma festa de casamento, quando, em dado momento, finda-se o vinho. Diante do ocorrido Maria

pediu a seu filho que fizesse algo para reparar a falta da bebida, então Jesus pediu que lhe trouxessem barris de água, e transformou-os no melhor vinho da festa. Jesus poderia ter oferecido a água aos convidados, assim tão somente saciariam a sede, com a bebida que todos ali consumiam cotidianamente. No entanto, considerando o contexto e em respeito aos convidados, a escolha de Jesus foi em transformar a água no melhor vinho, oferecendo aos convidados uma nova experiência de sabor, satisfazendo a sede e ao mesmo tempo promovendo uma experiência estética transformadora.

Através da passagem bíblica citada, compreende-se que Duarte (2016) faz uma referência a um ensino de Arte que vai além do transmitir sentimentos. Um ensino que promove transformação no indivíduo receptor, produzindo efeitos diferentes aos vivenciados cotidianamente. Retomando ao pensamento de Vigotski, Duarte (2016, p. 69) fala que “a aprendizagem dos conceitos científicos na escola produz grandes transformações nos conceitos espontâneos que a criança adquire em sua vida cotidiana”.

Em síntese, cabe ao professor selecionar os conteúdos e metodologias pedagógicas de forma a oferecer uma melhor qualidade de ensino, visando à plena formação humana, não se limitando a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tal qual o ocorrido na passagem bíblica citada, deve-se promover as mais diferentes experiências de aprendizagem, com o mesmo desejo empenhado por Jesus ao transformar a água em vinho. No entanto, este processo só se torna efetivo quando o professor tem consciência de todas as questões que foram tratadas ao longo deste artigo, atribuindo sentido ao seu ofício.

Considerações sobre Ensino de Arte nos CAEE

Para finalizar a reflexão sobre o sentido e o significado da docência em Arte nos CAEE, serão tecidas duas considerações a respeito da docência em Arte nestes espaços de ensino. As considerações apresentadas abarcam outras questões, que mesmo não explicitadas neste texto, estão correlacionadas de maneira subjetiva.

Dos assuntos que orbitam o universo do ensino de Arte na educação especial, muito pouco se refere ao trabalho do professor atuante nos CAEE. Em geral, as atenções são voltadas ao desenvolvimento das práticas artísticas na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, para os alunos com deficiência presentes nas escolas regulares. Essa percepção não é uma crítica negativa diante do atual contexto da

educação especial no Brasil, longe disso, há que valorizar os grandes avanços neste setor da educação. Mesmo assim, não se pode deixar de atentar para os trabalhos realizados nas escolas especiais, uma vez que estes *lócus* ainda prestam um relevante serviço para a sociedade.

A primeira consideração que se apresenta sobre a docência em Arte nos CAEE versa a partir da percepção de Relly (2008). Em suas pesquisas, a autora apresentou as inquietações geradas em torno do ensino de Arte no campo da educação especial, das quais faz-se o seguinte destaque: “Parece haver pouco investimento na formação curricular em arte na escolarização do aluno com deficiência, em comparação com as propostas de trabalhos em artesanatos e atividades manuais em geral” (RELLY, 2008, p.222). A preocupação em destaque mostra-se relevante, principalmente no que se refere ao trabalho de Arte realizado nos CAEE.

Considerando o momento histórico em que a autora apresenta a problemática – o ano de 2008, dois anos antes da oficialização dos CAEE, que ocorreram após o ano de 2010, percebe-se que a proposição de Relly faz-se atual. Ao se instituir os CAEE, foi possível perceber um avanço no ensino de Arte nas escolas especiais, dentre elas, o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, e não mais como oficinas complementares, ainda assim, surgem questões como: o que ensinar para este público? Trabalhos manuais, como geradores de renda e de inclusão social? Se eles não aprendem da mesma forma que os alunos sem deficiência, como ensinar os conteúdos teóricos? Por que ensinar história da Arte? Não é mais significativo ensinar um trabalho artesanal? As respostas para estes e outros possíveis questionamentos já foram apresentadas neste artigo, por meio das palavras de Duarte (2016).

Quando o autor traz todo o entendimento do professor como mediador do conhecimento, e que se deve oferecer às melhores experiências de aprendizagens, ele se refere a toda esfera da educação, inclusive para a educação de pessoas com deficiência. Em contraponto, ao expressar que há pouco investimento na formação curricular, Relly (2008) aponta para a falta de um currículo específico para a educação especial, acarretando um desnorteamento do trabalho de Arte. Diante da questão: é necessário um currículo de Arte específico para educação especial?

Segundo o entendimento construído a partir do pensamento de Duarte (2016), não é necessário um currículo de Arte específico para educação especial, é possível elaborar planos de aula com base nos referenciais curriculares estaduais e municipais,

dependendo do nível de escolarização³. Urge então, observar o currículo e dele extrair propostas que atendam às necessidades educacionais e oportunizando o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Ao se debruçar sobre um referencial teórico de Arte, vale se atentar para a importância da elaboração de um plano de ensino que contemple as mais diferentes experiências estéticas⁴ e, por meio de um olhar sensível, elaborar propostas que contemplem a contextualização histórica, apreciação de produções culturais e o fazer artístico. Duarte e Fonte (2010) comparam a experiência estética com a atividade educativa, para os autores nenhuma delas transformam diretamente a sociedade nem o indivíduo, mas operam de forma positiva seja na transformação social ou na transformação do indivíduo.

Ao propor um olhar sensível sobre os planos de aulas para educação especial, não se está romantizando o trabalho com as pessoas com deficiência, haja vista que este setor da educação também apresenta suas complexidades. De outro modo, o que se expõe é que o professor, por meio de estudos aprofundados sobre sua realidade, busque formas de confrontar e superar as adversidades, principalmente no que se refere às limitações que os alunos apresentam, diante das especificidades das deficiências. É importante salientar a questão do estudo aprofundado da realidade local como forma de evitar um processo de alienação, citado anteriormente.

Além destas questões de cunho didático-pedagógico, os professores de Arte atuantes nos CAEE têm que lidar com as questões relativas à gestão pedagógica. Apresenta-se aqui a segunda consideração, que vem ao encontro com a proposição de Gatti (2017) a respeito do pluralismo teórico como sendo uma das complexidades do trabalho docente. No âmbito dos CAEE, isto está muito presente dado o fato que cada centro educacional possui um método específico de trabalho. As instituições que atendem pessoas com autismo utilizam uma metodologia diferente das utilizadas nas APAES⁵, por exemplo. Mas se pensarmos no ensino de Arte no modelo exposto por Duarte (2016), a abordagem teórica nem sempre estará em consonância com as

³ No caso da rede de ensino de Mato Grosso do Sul, o Referencial Municipal para Educação Infantil e Ens. Fundamental I e II; Referencial Estadual para o Ens. Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ A experiência estética se afigura partindo da percepção do universo sensível, seja na apreciação de algum objeto artístico, na audição de uma música ou outras vivências sociais como provar uma nova gastronomia, conhecer um novo perfume ou até mesmo os fenômenos da natureza podem tornar-se um objeto estético (NERES & NOGUEIRA, 2019; p. 121).

⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

diferentes metodologias aplicadas nos CAEE, como, por exemplo, técnicas com abordagem comportamental.

Conforme Gatti (2017), o pluralismo teórico fez o conceito de interdisciplinaridade ganhar força e, neste contexto, o trabalho de Arte é visto como importante aglutinante, sendo a linguagem artística um protagonista nas atividades pedagógicas da escola. Os professores regentes⁶, de forma geral, se utilizam da linguagem artística como uma forma de melhorar suas ações em sala de aula, principalmente na educação infantil, porém estes profissionais, por não serem da área de Arte, não conseguem diferenciar o uso da linguagem artística das atividades realizadas na aula de Arte, efetivamente, dando margem a interpretações equivocadas a respeito do trabalho do professor de Arte, suscitando o que Relly (2008) aponta como a valorização aos trabalhos manuais, em detrimento ao investimento da formação curricular.

Vale salientar que os trabalhos manuais e artesanais podem ser inseridos nas aulas de arte, no entanto, é importante que haja um percurso metodológico que contemple a contextualização histórica, apreciação e experimentações, para que o trabalho de Arte não caia no vazio do fazer por fazer. Para isso, quando é solicitado que o ensino de Arte esteja alinhado com as demais atividades pedagógicas da escola, seguindo a metodologia específica do CAEE, o professor deve estar muito consciente sobre o seu trabalho, e estar em constante diálogo com a equipe de gestão pedagógica, no sentido de mostrar que são possíveis outros caminhos, reforçando o caráter formador do ensino de Arte, preservando-se da reprodução de modelos pedagógicos já superados. Diante deste cenário, compreende-se que a construção da consciência do sentido e do significado da docência em Arte nos CAEE, por conseguinte a fundação de bases sólidas para sua manutenção, estão ligados à compreensão histórica e do desenvolvimento metodológico ocorrido ao longo do tempo.

Por fim, a partir das considerações expostas, é possível compreender as complexidades inerentes à docência em Arte nos CAEE. Além das questões expostas, existem outros fatores que implicam no desenvolvimento das atividades tais como as questões que envolvem aquisição de recursos materiais, bem como as questões que permeiam a cultura escolar dos *lócus* de ensino. O professor, ao tomar consciência

⁶ Professor dos demais conteúdos, em geral, um pedagogo.

de si na condição de um profissional que lida com a diversidade e compreendendo a dimensão do seu papel social, conseguirá, de algum modo, transpor as complexidades em prol a um trabalho de qualidade.

Considerações finais

O desenvolvimento deste artigo trouxe reflexões sobre a figura do professor dentro do atual contexto educacional. Foi possível perceber, por meio do diálogo entre os autores eleitos, que todo o cenário da educação básica brasileira é permeado por complexidades de múltiplos aspectos, tais complexidades se apresentam com barreiras no desenvolvimento da docência, acarretando, em certa medida, um processo de alienação no trabalho. No que diz respeito à educação especial, este cenário não é diferente, se não mais fragilizados, principalmente no âmbito dos CAEE. Portanto, é importante que o professor de Arte atuante nos CAEE tenha consciência sobre o papel social do seu trabalho, assim como o entendimento da importância de não perder o foco no processo de ensino e aprendizagem.

Os autores apresentados trouxeram proposições para que se possa refletir sobre as práticas educacionais, demonstrando que apesar das adversidades, ainda assim, é possível o professor desenvolver um trabalho de qualidade, desde que consciente do seu papel social. Os autores concordam que os cursos de especialização e de formações continuadas são caminhos para a atualização e o aprofundamento teórico-metodológico. Desta forma, é possível criar outras relações com o processo de ensino e aprendizado, aprimorando suas práticas e assim elevando a qualidade do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**. Belo Horizonte; v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos, contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

NERES, C. C.; NOGUEIRA, A. P. Experiência estética no contexto escolar para pessoa com Síndrome de Down. **Revista Multidisciplinar Plurais**, Salvador, v.4, n. 1, p. 116-133, jan./abr. 2019.

RELLY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática da arte na educação especial. *In* BAPTISTA, C. R. *et al.* (org.) **Educação especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

_____ **Imaginação e criação na infância: ensaios pedagógicos; apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes**. São Paulo: Editora Ática, 2009.