

PATRÍCIA APARECIDA ALVES DE FARIA



**O ENSINO DE ARTE
NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Reflexões a partir de três escolas**

BELO HORIZONTE

2011

PATRÍCIA APARECIDA ALVES DE FARIA

O ENSINO DE ARTE
NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Reflexões a partir de três escolas

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador(a): Natália Martins Carneiro

BELO HORIZONTE

2011

Faria, Patrícia Aparecida Alves

O Ensino de Arte nas Séries Finais do Ensino fundamental: Reflexões a partir de três escolas.

Especialização Em Ensino de Artes Visuais / Patrícia Aparecida Alves de Faria. – 2011
77 f.

Orientador (a): Natália Martins Carneiro

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino I. Carneiro Natália Martins II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes III. Título.

CDD: 707



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais

Monografia intitulada "*O ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Reflexões a partir de três escolas*", de autoria de *Patrícia Aparecida Alves de Faria*, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

Prof^a. Natália Martins Carneiro - Orientadora

Prof^a. Jussara Vitória de Freitas - Membro da Banca

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha
Coordenador do CEEAV
PPGA – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço incondicionalmente a Deus, que até aqui tem me possibilitado vivenciar cada situação, que indiferente de ser positiva ou negativa, permite-me um amadurecimento pessoal e profissional. Entre as situações positivas, devo ressaltar os bons vínculos que criei, ao conhecer o corpo discente e docente deste curso. Os quais se tornaram companheiros, sendo-me solidários em momentos de tensão, tão peculiares de um final de curso. Em especial à minha orientadora Natália Carneiro que representou pra mim um divisor de águas neste curso, devido à sua imensa compreensão e dedicação na correção do meu trabalho. Aos familiares, amigos, enfim, pessoas que torceram pelo meu sucesso na conclusão deste curso.

A Arte é conhecimento construído pelo homem através dos tempos, sendo um dos meios que permitem a comunicação entre indivíduos, possibilitando a compreensão de mundo, da sociedade e da cultura. Cada época tem o seu próprio psiquismo social, que sedimenta-se em ideias comuns de uma coletividade, A partir destes sentimentos nascem as ideologias. A diferença entre a psicologia e a ideologia pode ser tomada como: a ideologia é o produto psicológico.

ANA MAE BARBOSA

RESUMO

Esta monografia tem como principal objetivo relatar as inquietações causadas pela dicotomia entre a realidade e a legislação do ensino de Arte e as dificuldades vivenciadas pelos professores de Arte da rede municipal de Arcos. Dispõe-se em três capítulos que apresentam ao leitor um recorte histórico do ensino de Arte abordando contextos culturais, políticos, ideológicos, econômicos, etc. relatando fatos que foram relevantes a este ensino. A metodologia usada foi a pesquisa de campo nas escolas municipais de Arcos, sendo E. M. “Yolanda Amorim de Carvalho”, E. M. “Julieta Ribeiro da Fonseca” e E. M. “Vera Lúcia Paraíso”. E ao final, há uma análise dos conceitos expostos por diferentes segmentos, bem como a reflexão sobre o ensino de Arte e a viabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Conteúdo Básico Nacional.

.

Palavras-chave: Ensino de arte, ordenamentos legais para o ensino de arte.

ABSTRACT

Dichotomy between reality and practice in the teaching of the Art subject and also difficulties lived by teachers in the elementary, middle and high schools at Arcos (Minas Gerais/Brazil) are related in this monograph.

In three chapters, a historical view of the teaching of Art subject, showing the political, cultural, economic and ideological context, relating facts important to the Art teaching. Facts and data were researched at three schools: “Yolanda Amorim de Carvalho”, “Julieta Ribeiro da Fonseca” e E. M. “Vera Lúcia Paraíso” all of them in Arcos. In the final chapter, concepts used and considerations about viability of Brazilian National Standards for Art teaching and also Brazilian Basic Content for Art teaching are discussed.

Key-words: Art teaching, legal parameters for Art teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O ENSINO DE ARTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	11
1.1. Pequeno Recorte Histórico.....	11
1.2. Estudo sobre os Ordenamentos Legais do Ensino de Arte.....	19
1.3. Algumas Considerações sobre o Ensino de Arte na Escola	26
2. O ESTUDO DE TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE ARCOS E O ENSINO DE ARTES.....	38
2.1. O Estudo de Três Escolas.....	38
2.2. Contextualização das Escolas.....	54
2.3. Primeiras Considerações sobre o Estudo das Três Escolas.....	59
3. ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS SOBRE O ENSINO DE ARTE OBTIDAS COM O ESTUDO REALIZADO NAS TRÊS ESCOLAS.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXOS.....	73

INTRODUÇÃO

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (PIAGET, 1984).

Na epistemologia da Arte, encontra-se justamente a proposta de provocar, aguçar os sentidos e a criatividade do educando, desafiar instigante e esteticamente através de imagens, que vem exatamente de encontro às metas da educação, citadas por Piaget. Enfim, criar novos questionamentos, alfabetizar visualmente, apreender a realidade do meio, desenvolvendo a imaginação e a percepção com criticidade, inovar.

“Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores” (BARBOSA, 2008, p.19, 2008). Ou seja, fazer com que o educando tenha seus próprios conceitos acerca da obra atravessando gerações e se afirmando a cada uma delas. Sem, contudo aceitar a ideia inicial lançada pelo artista como um conceito imutável e invisível à inovação.

Nesse contexto, este trabalho se desenvolveu com o objetivo de encontrar possíveis razões para a dicotomia estabelecida entre os ordenamentos legais e a realidade do Ensino de Arte. E a partir do Curso de Especialização em Artes Visuais, adquiri um embasamento teórico que norteou tanto minha práxis, quanto a estruturação desta monografia. Pois ao iniciar minha atuação conforme os ordenamentos legais, me deparei com obstáculos de origem conceitual, devido à forma que as equipes pedagógicas aspiram a execução do Ensino de Arte. Visando salientar as consequências e desafios que os professores de Arte encontram em seus trabalhos, desenvolveu-se uma pesquisa de campo qualitativa feita nas escolas municipais de Arcos, tendo como público alvo, autoridades educacionais, equipes pedagógicas e alunos.

Ao fazer referência aos desafios, estes se subdividem em aspectos físicos, governamentais, metodológicos e conceituais, referentes ao Ensino de Arte. Exigindo, portanto, análises específicas de cada aspecto, na possibilidade de se

obter resultados que correspondam aos questionamentos referentes às contradições do Ensino de Arte.

O primeiro capítulo apresenta o processo histórico do Ensino de Arte, a proposta metodológica de Ana Mae Barbosa e reflexões sobre a Arte constituindo o referencial teórico.

No segundo capítulo, ocorre o relato do processo de estudo do Ensino de Arte nas escolas onde se desenvolveu a pesquisa de campo e a contextualização das mesmas. Em seguida, uma análise dos questionários respondidos pelos segmentos envolvidos neste ensino e a comunhão de ideias destes segmentos.

O terceiro capítulo apresenta possíveis reflexões sobre a execução do Ensino de Arte, viabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Conteúdo Básico Nacional. Englobando também questões como carga horária e oferta do Ensino de arte em todas as séries (anos) do Ensino Fundamental, assim como a extensão da Arte em outras disciplinas como forma de suporte aos gêneros textuais. E também os desafios da ação docente frente às fundamentações teóricas do Ensino de Arte, vistas de modo desfocado por equipes pedagógicas e autoridades educacionais. Grandes nomes de estudiosos sobre o Ensino de Arte como Ana Mae Barbosa, Lúcia Pimentel, Paulo Freire, Dewey, etc. foram referências para a produção deste trabalho. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Conteúdo Básico Curricular e Lei de Diretrizes e Bases.

1. O ENSINO DE ARTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1 Pequeno Recorte Histórico

A metodologia usada inicialmente no Ensino de Arte no Brasil, não era uma preocupação dos jesuítas. Resultando em um ensino apresentado aos índios, na maioria das vezes, de forma bem diferente da atuação dos docentes de hoje, que estão sempre fundamentados por teorias metodológicas que partem da realidade dos educandos. Os índios passaram por um acultramento, ou seja, sofreram a imposição de culturas diferentes da sua e com poucas possibilidades de retratar a cultura indígena artisticamente. Esse engessamento cultural pode ter comprometido consideravelmente a valorização da cultura indígena, posicionando-a nas escolas ao limitado estigma de folclore, curiosidade e esoterismo, segundo BARBOSA (1991). E situando-se com criticidade no contexto histórico, o leitor observará que toda a modalidade de ensino apresentada aos índios tinha a exploração como pano de fundo. Exploração de caráter físico, relativa aos trabalhos realizados pelos índios, mas, sobretudo, exploração moral e cultural, já que sofreram a depreciação de sua cultura ao vivenciarem a imposição de outras culturas como ensinamento.

Ainda segundo Ana Mae Barbosa, (1991, p. 2) “A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local”. A autora ressalta ainda que [...] “a arte na educação afeta a invenção e inovação, a difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”.

A arte enquanto área de conhecimento cria uma via de mão dupla sendo importante para si mesma como objeto de estudo e por ter a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e percepção humanas. Nesse contexto, os PCNs postulam que a Arte possibilita desenvolver a percepção, sensibilidade e imaginação do aluno. Com o desenvolvimento destas habilidades o aluno se inteira da sociedade e sente necessidade de transformá-la. Portanto os PCNs defendem uma arte social que tenciona que o aluno conheça a princípio, obras de sua própria comunidade e passe a associá-la à outras manifestações culturais.

E sempre que se recorre ao entendimento da relação ensino/aprendizagem, uma das recomendações indispensáveis é ressaltar a realidade do aprendiz. O processo de aprendizagem do aluno não é uma construção exclusivamente interna, mas é também formada pelas características culturais do meio em que ele vive. Uma prática contraditória à esta, pode comprometer muito a aprendizagem, já que na maioria das vezes o objeto de estudo não é significativo. A seguir, apresenta-se um fato que é um exemplo disso.

Já no século XX, a influência americana causou a imposição de materiais prontos e treinamento de professores. Sem, contudo, motivar os professores através de estímulos que vão desde a fruição até a valorização profissional, já que é imprescindível que a experiência do prazer da Arte aconteça de modo simultâneo para educador e educando. Ana Mae Barbosa ressalta a questão da fruição ao propor aos poderes públicos que, além de assegurar a Arte no currículo e preocuparem com a execução de seu ensino, “precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte” (2008, p. 14). A maior necessidade docente consiste em aprender a aprender e aprender a ensinar. Do contrário, ocorre a reprodução de conteúdos propostos pelos PCNS, sem, contudo entendê-los.

Como diz Ana Mae Barbosa,

Falta estímulo para que os professores de sala de aula busquem cursos de aperfeiçoamento e de especialização mais aprofundados que os cursos de curta duração que quase sempre apenas treinavam para receitas de ensinar e agora apenas treinam para os PCNs (BARBOSA, 2008, p.13).

Atualmente, percebe-se uma inovação quanto ao modo de aprender/ensinar Arte. A qualificação docente e contextualização do ensino é resultado do esforço dos professores pelo aprofundamento quanto ao entendimento desta área de conhecimento. O que se pode notar é a luta de profissionais do Ensino de Arte ao longo da história buscando a afirmação e legalização deste ensino, que nem sempre foi visto como disciplina e obviamente muitas pessoas julgavam a Arte desprovida de conteúdo. Por esta razão, limitaram-na somente ao fazer artístico focando unicamente o resultado plástico, na maioria das vezes ignorando a construção do conhecimento.

Alguns fatos merecem destaque na história do ensino de Arte. A Semana de 22, mais conhecida como semana da Arte Moderna, aconteceu no Teatro Municipal, nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922. Sendo que cada um destes dias se referia a um tema, ou seja, pintura e escultura, poesia, literatura e música. Foi um evento que repaginou a linguagem, na busca da experimentação e rupturas temporais e corporais, aconteceu em meio a conflitos de ordem cultural, econômicos, políticos e sociais. As linguagens ora apresentadas na Semana de 22, não se prendiam a regras, estando, portanto à frente de seu tempo e causando certo insucesso e críticas. Marcaram época, as ideias de intelectuais e educadores em clima de entusiasmo e renovação. Apelo para que professores respeitem e preservem a expressão ingênua e autêntica da criança.

Diante das inúmeras mudanças ocorridas ao longo dos tempos, relativas aos choques de gerações, deparamo-nos com um evento ocorrido há 89 anos, porém repleto de concepções que correspondem aos paradigmas do atual Ensino de Arte, no qual se aspira a educação da sensibilidade, de modo individual e coletivo, uma vez que é imprescindível a contextualização da herança cultural do nosso patrimônio histórico ao processo ensino/aprendizagem.

Estas concepções nos remetem à teoria de Henri Wallon no livro: *Henri Wallon : Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (1995) ao posicionar a criança como ser geneticamente social, cuja identidade é produto das suas relações com o outro e com o mundo. Já que, com base na evolução das gerações, percebe-se que o ser humano ao longo de toda sua vida e não tão somente enquanto criança condiciona seu desenvolvimento a estímulos externos. Desde que se respeite e se dê possibilidades destas relações atingirem maturidade com qualidade. Resultando na gradativa complexidade das relações e, por conseguinte na capacidade de expressar artisticamente sua visão de mundo.

Na década de 1920, surge o movimento Escola Nova, já presente na Europa e Estados Unidos desde o final do século XIX. A Escola Nova foi influenciada por Dewey, Decroly e Claparède. O filósofo norte americano, John Dewey, foi uma das figuras determinantes para que o movimento da Escola Nova acontecesse no Brasil. Teorias: Dewey (dec. 20 e 30) função educativa da experiência: a criança em constante desenvolvimento; Pedagogia da experiência (vida-experiência-aprendizagem) “aprender fazendo”; olhares equivocados confundiram-na com a

livre-expressão. Dewey postulava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência e que a Educação se configuraria como uma necessidade social. Logo as pessoas deveriam ser aperfeiçoadas para que se ocorresse o prosseguimento social. Onde a vida-experiência e aprendizagem seriam o eixo norteador, e a escola teria o papel de possibilitar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem, sem contudo ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida.

Nessa perspectiva, atualmente, reconhecemos a importância de lutar pela permanência da Arte e ampliação de sua carga horária no currículo, mas, sobretudo a maior ênfase deve ser dada à maneira como o Ensino de Arte é executado e as concepções de educadores e educandos sobre a Arte como consequência da execução deste ensino. Quanto aos educandos, é pelo fato de vivenciarem a interrupção de atividades por eles classificadas como prazerosas e só retornarem à execução das mesmas na próxima semana por questão do cumprimento do cronograma. E esta é uma das razões para que eles apontem para a necessidade da ampliação da carga horária. Já os educadores, a partir do comprometimento com o ensino/aprendizagem notam que não devem confundir improviso com criatividade e para tanto preparem-se para proporcionar conhecimento que relacione produção artística e apreciação estética munidas de seu contexto histórico. E que o educando atenha-se à aquisição de conhecimento no ímpeto de desenvolver sua criticidade e criatividade e se liberte da errônea visão de limitar a Arte estritamente ao fazer artístico ou resultado plástico.

Lowenfeld (dec. 40) consciência estética e criadora – o desenho da criança em diferentes fases; Read (ênfase na criatividade e expressividade) Consistia numa educação da apreciação, num estudo da gramática visual, onde a própria criança tinha a possibilidade de observar o avanço de seus feitos e analisar o desenvolvimento contínuo ou não destes trabalhos. Exigindo uma orientação baseada no conhecimento, experimentação e decodificação, oriundas de um currículo que vise satisfazer simultaneamente as necessidades das crianças e as estruturas, valores e conceitos da disciplina ministrada, bem como a contribuição destas atividades para a cultura. Portanto, sempre bem fundamentada, já que segundo Barbosa, expressão "espontânea" não é uma preparação suficiente para o entendimento da arte (dec. 40 e 50) Educação pela arte – liberdade individual e

integração na sociedade;(a arte como base da educação; certo desconforto nos defensores da livre-expressão quanto à ideia da arte como conhecimento. O conceito de livre expressão enfatizava a criatividade e a visão pessoal da interpretação da realidade.

1948 – Augusto Rodrigues cria a Escolinha de Arte no RJ (ideias de Read) – a arte como liberdade e expressão criadora. “O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer Arte mas também pelas leituras e interpretações das obras de Arte”. (Barbosa. 2008, p.18). Pode-se ver nesta ação, atualmente, um estímulo ao empreendedorismo, ao reconhecer a Arte também como preparação para o desenvolvimento profissional, já que há vários trabalhos e profissões ligados à arte comercial direta ou indiretamente. Ou seja, a comunicação visual tão presente e necessária ao mundo globalizado, necessita da Arte para sua propagação. Mas para isso, faz-se necessária a aquisição de conhecimento em Arte, tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o desenvolvimento cultural coletivo, já que é preciso também educar para a apreciação. Tendo como principal objetivo o desenvolvimento do conhecimento sensível por meio da percepção e da sensibilização estética. Com a finalidade de capacitar o aluno para o desenvolvimento da linguagem artística e de seus meios de produção, possibilitando posteriormente, encontrar aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, no exercício de sua profissão. Neste contexto, Barbosa afirma ainda que, “O conhecimento das artes tem lugar na interseção da experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades interrelacionadas”.

* DBAE – (Disciplin Basic Art Education) abordagem de ensino Inglaterra e EUA (dec.60): Arte-Educação como disciplina; 4 pilares (produção artística, história da arte, estética e crítica). Percebe-se uma proposta de se promover a multiculturalidade na educação, visando o desenvolvimento de competências oriundas de uma abordagem que englobe os processos de fazer, acreditar, perceber e avaliar. Na perspectiva de que a Arte é fundamental, bem como o conhecimento e a criação são indissociáveis.

* LDB/1961 – sistematização da arte nas escolas (ideias de Read na criação do Departamento de Arte-educação da UNB);

Primeiramente, a oscilação entre o apoio a um processo autônomo de industrialização e desenvolvimento e o apoio ao estabelecimento

de elos fortes com o mercado internacional refletiu-se, no campo do currículo, na oscilação entre um enfoque curricular mais autônomo e a busca de modelos estrangeiros.

Em segundo lugar, a preocupação simultânea, no pensamento curricular, com eficiência e planejamento, com necessidades e experiências individuais e com problemas e questões sociais pode ser relacionada à emergência da ideologia da eficiência e modernização em um contexto permeado por propósitos nacionalistas e até mesmo radicais (MOREIRA, 1996, p. 128).

Vale ressaltar que, entre 1961/1964, surge no Brasil um relevante trabalho desenvolvido por Paulo Freire que repercutiu politicamente pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos e enfatiza o diálogo com a pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, direcionando o Ensino de arte para a livre expressão, espontaneidade, valorizando a criatividade. Por interpretar que livre expressão era sinônimo de desenvolvimento espontâneo, não questionável. Ou seja, inexistia a oferta de condições para compreensão do que ocorria no plano da expressão e no plano do significado da interação Arte/indivíduo. Paulo Freire (2000) falava da necessidade de aprender a fazer a leitura do mundo, não mecanicamente, mas vinculando a linguagem, referindo-se ao alargamento do olhar. O Ensino da arte foi ganhando um novo olhar para a valorização e a presença nas escolas.

*Lei 5.692/71 – Arte incluída no currículo escolar: Educação Artística como atividade e não como disciplina. Aparentemente, haviam intenções de se apontar interessantes caminhos, entretanto a prática pedagógica no campo da arte ainda apresentava um notório distanciamento entre teoria e prática. Observava-se uma prática um tanto descontextualizada, displicente à oferta de um Ensino de Arte teoricamente fundamentado, visando a qualificação deste ensino. Chegou-se à conclusão da ausência de formação de professores em nível superior. Criou-se os cursos de licenciatura curta, de formação polivalente, visando sanar esta carência docente. Mas esta prática não correspondeu satisfatoriamente á formação necessária ao professor de artes, uma vez que há grande dificuldade de uma mesma pessoa dominar tecnicamente as várias linguagens artísticas. Esta mesma Lei retirou do currículo o Desenho Geométrico e a Educação Musical.

□* Anos 80 – Movimento Arte-Educação: busca de novas metodologias para o ensino e aprendizagem da arte; valorização e redimensionamento do trabalho docente e conscientização da sua ação profissional e política na sociedade; O movimento de *Arte e Educação nos anos 80* (FAEB – Federação das Associações

de Arte-Educadores do Brasil) considerou a Arte como uma disciplina, isto é, uma organização de conhecimentos equiparando-se às ciências exatas e humanas, no que diz respeito à exigência substancial e de rigor intelectual esperados nas demais. Delongando-se como tema de várias discussões, a Arte-Educação, oficializada em 1986, passou a ocupar um lugar mais central, num currículo escolar equilibrado. Segundo Barbosa, “A Arte-Educação, por sua natureza epistemológica, integra várias modalidades de experiência, recebendo contribuições de diversas ciências e áreas do conhecimento”.

Surge a Abordagem Triangular, oriunda do programa MAC-SP (Museu de Arte Contemporânea), destacando-se pelo pioneirismo de tratar de modo sistemático sua tríade: contextualização, fruição e produção e só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais.

De acordo com Barbosa, (1998, p.33), é “uma designação infeliz, [...] depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada profissional em sala de aula”. Fayga Ostrower: (1986) considera que os elementos visuais é que caracterizam a obra, ênfase na tríade – apreciação, reflexão e produção (educação estética e cultura visual). Não basta apenas desenvolver a criatividade através do fazer artístico, é preciso que este desenvolvimento se estenda à leitura e interpretação deste fazer artístico. Desenvolvendo também a habilidade de reorganizar-se estética e contextualizadamente.

- *LDN/1988 – retira a obrigatoriedade da arte no ensino básico;
- *Anos 90 – nova concepção: Ensino de arte ligado à cognição: construção do pensamento ligado à imagem; Abordagem Triangular: Ana Mae Barbosa (3 vértices: apreciação, contextualização e fazer artístico); uma nova visão perante a influência de Dewey na educação brasileira;
- *Lei 9.394/96 – Ensino de Arte: componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica; a arte passa a ser compreendida como área de conhecimento, com domínio e linguagem próprios;
- *1997-8 – PCNs: ampliar e aprofundar um debate educacional a nível de projeto educativo e reflexão da prática pedagógica nas escolas; Tais fatos, obviamente não ocorreram de maneira isolada, ocasionando, portanto diversas mudanças em variados aspectos que tramitaram desde a nomenclatura até a

impactante marca da globalização, que é a tecnologia. Sendo assim chamada de Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Artes Plásticas, Artes Visuais, Ensino de Arte ou ainda, Ensino/Aprendizagem em Arte. Acompanhando a globalização, as formas de informação e comunicação de CDs, DVDs, vídeos, sites, possibilitaram construir/reconstruir, dinamizar o acesso às leituras e releituras. O mouse apresentou grande potencial de competitividade com tradicionais elementos das Artes Visuais como a caneta, lápis, pincéis, etc. E se mudam os recursos didáticos, é claro que as metodologias acompanham estas mudanças.

Apesar da expressa preocupação com a reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. No que se refere especificamente a currículo, embora as reformas não tenham chegado a propor procedimentos detalhados de planejamento curricular, devem ser destacadas a ênfase na metodologia de ensino e a oferta de diretrizes para a prática curricular (GOUTHIER, 2008, p.36).

Para que a Arte volte a ser conceituada como um espaço de novas experiências propiciadas por valores diversos, percepções, sentidos e intenções, necessita-se de uma política educacional adequada. Contemplando uma ampla revisão da mesma e do papel das instituições educacionais na formação do professor.

Os referenciais teóricos, como DBAE, LDB, Abordagem triangular, PCNs, CBC, entre outros que enfatizam a leitura da obra de arte, a educação multicultural como processo pelo qual se desenvolvem competências em múltiplos sistemas de perceber, avaliar, acreditar e fazer. Bem como a proposta da Educação Sensível vão ganhando espaço e/ou complementando-se de acordo com os novos paradigmas que emergem na educação.

Se arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante (BUORO, 2002, p. 41).

1.2 Estudo sobre os Ordenamentos Legais do Ensino de Arte

De acordo com os PCN- 1997,

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: "... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (MEC, 1997).

A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. É praticamente impossível falar em avanços no Ensino de Arte, sem falar primordialmente nos PCNs, RCNs, CBC. Após a criação destes referenciais, a mudança no ensino de Arte foi notória, por tornar-se mais bem fundamentada, pelo menos para os professores de Arte comprometidos com tal ensino. Sabe-se que após estes, muitos outros vieram fundamentar e complementar os estudos anteriormente feitos, como por exemplo, os Parâmetros em Ação, vistos por grandes entendedores do Ensino de Arte, como Ana Mae Barbosa, como um outro pacote mastigado dos PCNs. Mas que acaba se contradizendo em alguns tópicos, quanto à pluralidade cultural; daí a importância da leitura diversificada e crítica para que a partir do conhecimento dos conteúdos lidos, o professor saiba se articular e adaptar tais conteúdos à realidade de seus alunos, sem proceder equivocadamente em sua prática educativa. Retomando assim uma identidade profissional até então sufocada por equívocos e que obviamente cause inquietações às práxis. De modo a atender as exigências do sistema educacional que requer docentes com grande autonomia sendo capazes de escolher e decidir o que e como ensinar com clareza e responsabilidade

Outro referencial de peso auxiliar da arte-educação é o Centro de Referência Virtual do Professor, que norteia a postura do professor de Arte, orientando-o passo a passo juntamente às ótimas sugestões de atividades por ele apresentadas.

Promovendo um ambiente de interação, onde professores de diferentes lugares trocam experiências e desabafos. Apesar da enorme contribuição dos referenciais citados acima, ainda há muito que se fazer visando mais mudanças, ou simplesmente quem sabe, lutar para que toda aquela relevante teoria acerca do Ensino de Arte seja totalmente colocada em prática. Já que no decorrer deste capítulo, foi ressaltada a inobservância destes referenciais por parte das autoridades educacionais, que visam um ensino de Arte altamente contraditório aos referenciais.

Assim como na rede estadual, ocorre a mercantilização deste ensino, gerando uma política de desestímulo à formação específica dos professores de Arte. Uma vez que a incidência de professores de outras matérias ministrando aulas de Arte, sem formação específica é enorme. Basta ter o cargo incompleto, ou valer-se de questões estritamente pessoais e se atribui as aulas de Arte pra determinada pessoa, mesmo que ela não tenha a mínima formação para ministrar tal disciplina.

A reestruturação do Ensino de Arte junto à grade curricular, contemplando todas as faixas etárias e não tão somente uma como acontece erroneamente, seria uma das formas de estimular a formação específica de professores de Arte. Pois sabendo-se que a demanda de aulas é pouca, fica desestimulante investir. E se o Ensino de Arte fosse estendido à todas as classes, haveriam mais condições de se aprofundar o estudo de Arte. Pois assim como nas outras matérias o ensino dos conteúdos é sequencial, no Ensino de Arte oferecido à outras séries também possibilitaria isso.

Contudo, a maior necessidade é a correta interpretação das equipes pedagógicas, diretores e demais autoridades educacionais que vez por outra fazem intervenções no Ensino de Arte, com relação ao estudo e entendimento destes referenciais. Para que deixem de intervir com subjetividade e passem a atuar de forma responsável, contribuindo para seu aperfeiçoamento profissional e, sobretudo, para um Ensino de Arte que vá de encontro às propostas dos referenciais. Pois com toda esta gama de estruturação teórica, os professores de Arte se deparam com estas dificuldades, imagine se tais referenciais não tivessem sido criados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas

artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (MEC, 1997).

O Ensino de Arte precisa deixar de ser visto como suprimento de necessidades institucionais, visto que se há alguma necessidade a ser suprida, esta deve ser do estudante. E ainda assim, o suprimento desta necessidade deve estar voltado para a capacidade de o estudante compreender, conceber e fruir. Já que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. E os PCNs postulam que “Ensinar arte significa não isolar a escola da informação social, e ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar, edificar propostas artísticas pessoais e grupais” (p.44), e esta é uma das responsabilidades da escola. E não tão somente do professor, que nem sempre participa ativamente das reflexões pedagógicas que vão de encontro à execução de atividades referentes ao Ensino de Arte.

É importante ressaltar o valor da autonomia do professor para escolher suas próprias abordagens didáticas. E mesmo que as escolhas sejam restritas, a autonomia precisa ser considerada, pois as escolhas são vitais. É nesse sentido que a opção por considerar os fundamentos contemporâneos de Arte/Educação se faz relevante, pois, caso contrário, corre-se o risco de se manter uma concepção retrógrada do ensino de Arte, como foi a Educação Artística, apenas colocando esse ensino num contexto pós-moderno (SANTANA, 2008, p.25).

Tudo porque, às vezes algumas equipes pedagógicas procuram propor uma execução de aulas que remetem a um passado nostálgico. E este passado se refere ao que chamavam de Educação Artística, mas na verdade era Educação para o Lar. No qual as moças realizavam bordados e atividades culinárias e os rapazes confeccionavam pequenos objetos em madeira. Há também os casos em que se atribui o Ensino de Arte à confecção de lembrancinhas para o Dia das mães e outras produções vinculadas às datas comemorativas, oriundas de interesses institucionais, como por exemplo, a confecção de enfeites para as festas juninas.

Em minha experiência tenho visto que as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição

positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais (BARBOSA, 2008, p.14).

Atualmente, fundamentando-nos em estudos dos Referenciais Curriculares Nacionais, constatamos que as atividades daquela época não se enquadram nas propostas dos RCNs para o Ensino de Arte. E que há, portanto, uma radicalidade em relação ao currículo, por parte de algumas equipes pedagógicas em querer preservar esse tipo de atividades.

A reflexão sobre atitudes e valores propostos na nova lei e as suas ressonâncias nas escolas ou nas instituições culturais implica em rever nossas próprias atitudes como educadores e quanto aos saberes que sabemos e que ainda temos de saber (MARTINS, 2008, p. 52).

Ao recorrermos ao estudo dos Referenciais Curriculares Nacionais de Arte, é elementar que os interpretemos em relação às propostas da prática de ensino não como um fim, mas sim como um ponto de partida. Ou seja, uma referência social para um esforço que reconstrua pessoal e integralmente o estudante, possibilitando-o uma atitude participativa, onde ele se identifique satisfatoriamente com as atividades. E que sua atitude participativa, contribua para seu desenvolvimento integral e não tão somente como na maioria das vezes é interpretado e vinculado única e exclusivamente à canalização e expressão de emoções. Pois segundo Barbosa,

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e o emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. Foi Wordsworth, que apesar de seu romantismo, disse: “A Arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos à lágrimas” (BARBOSA, 2008, p.21).

O educador consciente sabe dos ricos materiais de orientação de seus trabalhos para a prática educativa. Estes materiais são os CBC e os RCNs que estruturam conceitos, objetivos, a compreensão do significado da Arte e suas peculiaridades, abordando a Arte na relação ensino/aprendizagem e como elemento

de manifestação humana simultaneamente. Possibilitando ao professor de Arte, contextualizar-se historicamente com a Arte e formular seus próprios conceitos quanto aos conhecimentos artísticos a partir do estudo destes documentos tão necessários ao Ensino de Arte.

Pois ao iniciar o estudo destes referenciais, há um encantamento e uma grande identificação tanto com a disciplina, quanto com a maneira sugerida para se ensinar Arte. Isto quando se trata de um professor comprometido com o Ensino de Arte, que quer fazer a aprendizagem relativa a este conteúdo valer à pena. Posicionando-se como um agente da educação que quer ser lembrado por seus alunos, como grande mediador de seus conhecimentos acerca da Arte. Martins afirma que:

Como professores de Arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos que saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversificação cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo (MARTINS, 2008, p. 52).

Com base neste enfoque de fortalecimento de bons vínculos entre professor/aluno, o professor de Arte deve valer-se de sua inteligência interpessoal para estimular o gosto pela Arte-Educação em seus alunos, posicionando-se naturalmente como um agente da ajuda educativa e não como um mero e único detentor de conhecimentos artísticos educacionais. Ao situarem-se em princípios construtivistas, os RCNs reconhecem a importância da participação construtiva do aluno, simultaneamente à intervenção do professor promovendo uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do aluno. E esta proposta é muito bem explicitada nos PCNs ao apresentar as cinco categorias de conteúdos e objetivos pretendidos no ensino de Arte, assim estruturados:

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Arte como expressão e comunicação	Expressar e saber comunicar-se em artes

Elementos básicos formais	Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte
Produtores de arte	Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento dos colegas
Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional	Compreender e saber identificar a arte como fato histórico nas diversas culturas Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista
A arte na sociedade	Observar as relações entre o homem e a sociedade

Nota-se que a elaboração dos PCNs propõe um Ensino de Arte que promova uma interrelação entre o fazer, a leitura da obra de Arte, apreciando-a interpretativamente e a contextualização antropológica e ou estética, social e histórica da obra. Definitivamente, não propõe um Ensino de Arte e nem a disciplina em si, desvinculada das demais disciplinas, assim como infelizmente é interpretado por algumas equipes pedagógicas, que ignoram os PCNs que relatam a igual importância da Arte junto às demais disciplinas. E comprovam isso ao ressaltar que a aprendizagem em Arte acompanha o processo de desenvolvimento geral da criança e do jovem desse período que observa sua participação nas atividades do cotidiano social. Estão envoltas nas regularidades, acordos, construções e leis que reconhecem na dinâmica social da comunidade a qual pertence, pelo fato de se perceber como parte constitutiva desta.

A carga horária semanal destinada ao Ensino de Arte é vista por muitos professores como um desafio, já que várias atividades tem que ser interrompidas em momentos que se houvesse mais tempo, surtiriam um resultado bem mais satisfatório. Há também as situações em que a direção e ou equipe pedagógica, pedem para executar atividades descontextualizadas, que quase sempre, recebem a exigência de que se apresente um bom resultado em curto prazo. Sem tempo e possibilidade do professor tentar fazer pelo menos, uma breve contextualização de tais atividades junto ao conteúdo ministrado; contradizem à proposta dos referenciais, como relatado na introdução que são as atividades de interesse

institucional, referentes à confecção de ornamentos para festas juninas e demais eventos de caráter lucrativo ou que promovam a boa imagem da escola. Em outras palavras imagens que agradam os olhos dos pais e comprometem a aprendizagem dos filhos. Nota-se claramente que estes profissionais não recorrem aos referenciais de Arte, ou se recorrem, interpretam-no de maneira conveniente.

Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da Igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador. A perspectiva não existe para o exercício geométrico ou de linhas de horizonte, mas para dar a ilusão de profundidade e burlar o compreensível na tridimensionalidade também surrealista ou na economia minimalista. A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que se sustente e dê corpo às ideias que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e de outras tantas (MARTINS, 2008, p. 54).

Esta ação de aprofundamento quanto ao conteúdo dos RCNs, CBC, PCNs e demais documentos que direcionam o Ensino de Arte, deveria ser executada por tais profissionais. Sobretudo para serem mais um ponto de apoio para os professores e buscarem fundamentar-se acerca da prática do Ensino de Arte, para que deixem de cometer tantos equívocos e ao apresentarem propostas adversas ao trabalho do professor de Arte, que estas propostas já viessem contextualizadas e teoricamente fundamentadas. Segundo Martins,

Desafios instigadores, como intervenções que “cutucam” o aprendiz fazem parte da ação docente mediadora. Assim como faz parte o momento de encaminhamento das propostas e o momento de devolução em que a organização sistemática de conteúdos ajuda a configurar a apropriação do conhecimento. Pensar a intervenção, encaminhamentos e devoluções como ingredientes do ensinar, e a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento como instrumentos metodológicos, apresentados por Madalena Freire (1996,97), nos ajudam a pensar a transposição didática e a viabilizar a mediação do educador como impulsionador de crescimento e aprendizagem (MARTINS, 2008, p.58).

Esta citação vem mostrar que estudiosos no assunto reconhecem a importância do trabalho em equipe, que consiste na ação conjunta voltada para os estudos dos RCNs, CBC e PCNS. Para que haja êxito nas ações conjuntas mencionadas acima por Martins, onde não somente o professor se envolva de maneira fundamentadamente correta ao traçar seu planejamento. Mas que toda a equipe pedagógica também o faça. De modo que em todo o processo de ensino a divisão de responsabilidades seja o pano de fundo desta ação conjunta que consiste

em uma reflexão democrático/pedagógica visando o êxito no ensino/aprendizagem de Arte.

1.3. Algumas Considerações sobre o Ensino de Arte na Escola

Mudanças de interpretação realmente significativas só acontecem efetivamente a partir de práticas que primordialmente devem estar fundamentadas no CBC e PCN, seguidas da realidade cultural dos estudantes. Uma vez que é muito importante partir da realidade do estudante, de modo a tornar seu conhecimento mais significativo. O conteúdo, a produção e as atividades em sala de aula dependem também da relação construída com o contexto cultural do aluno. Bosi (2003,p.13) afirma que arte é conhecimento. Para tal acontecimento ocorrerem sensações e imagens, afetos e idéias, numa palavra, movimentos internos que se formam em correlação estreita com o mundo sentido, figurado.

Um ensino contemporâneo de artes visuais deve ser coerente com esse contexto e acessível aos alunos. O estudo da cultura local se torna um estímulo contínuo a estes estudantes em suas experiências no Ensino de Arte. Pra que estas experiências deixem de ser atividades com um fim em si mesmas, como às vezes acontece em eventos festivos de cunho pedagógico como o Momento Cívico, Festas Juninas entre outras. O que ocorre na maioria destes eventos é a imposição de apresentações, de forma hierárquica, onde na maioria das vezes, não há tempo de proporcionar aos estudantes o mínimo de conhecimento sobre o que irá apresentar, de modo a conhecer artistas que fizeram trabalhos dentro deste contexto e simultaneamente suas obras. Ou seja, situá-lo histórica e artisticamente pra que haja o real entendimento do que ele irá vivenciar.

Os fundamentos contemporâneos para o ensino de artes visuais só fazem sentido se forem observadas, estudadas e consideradas todas as transformações históricas e metodológicas desse ensino. Dessa forma é possível ir além de simplesmente relacionar a arte com a linguagem. Quanto a essa correspondência linear, tão em voga atualmente, o Português e a Literatura já se responsabilizam por tratá-la. A arte está localizada num local distinto, nem acima, nem abaixo, mas ao lado de todas as outras manifestações humanas (SANTANA, 2008, p.25).

Dewey (1971) critica a separação que a noção de experiência estética impõe entre a arte e a vida prática, distanciando as pessoas “comuns” do círculo elitista de

apreciadores, únicos capazes de compreender e fruir a profundidade da experiência contemplativa. Também se dirige à institucionalização compartimentada que as belas-artes impuseram e oficializaram a si próprias, incorporando os valores da alta cultura, que coleciona obras de arte da mesma forma que acumula ações da bolsa de valores. Tudo isso é fruto dos equívocos pedagógicos, aqui também caracterizados por aprisionamento curricular. Talvez porque as práticas pedagógicas tem buscado constantemente estar em pé de igualdade com a mídia arrebatadora onde o imediatismo é a alma do negócio. Que tem deixado os estudantes tão exigentes com relação à constantes e surpreendentes novidades, pressionando ainda mais os professores, principalmente os professores de Arte.

É compreensível que a área de ensino de Artes Visuais tenha sofrido menos efeitos no currículo escolar: historicamente com mais tradição no ensino, maior volume da pesquisa e maior organização profissional, o campo de ensino de Artes Visuais tornou-se sinônimo de Ensino de Arte. O antigo professor polivalente é substituído, quase que naturalmente, pelo licenciado em Artes Visuais. Um sinal no sentido de uma mudança nessa situação pode ser observado, ao longo do tempo, nas diversas denominações da disciplina: Arte, Artes, Artes Plásticas, Artes Visuais. Esses títulos, utilizados anteriormente como sinônimos, vêm dando espaço às especificidades de outras áreas, já citadas. Um exemplo é encontrado em Ana Mae Barbosa que, no início de seu texto, diz:

Os programas 'Salto para o Futuro', sob minha coordenação, enfocavam, e, portanto este livro que deles derivou, enfoca as Artes Visuais. As linguagens da Música, do Teatro, da Dança e da Literatura merecem abordagens específicas (BARBOSA, 2008, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam a questão dos segmentos que a disciplina Arte se subdivide. Porém não detalham que estes segmentos sejam ministrados por diferentes professores; gerando uma interpretação dicotômica quanto à atuação do professor de Arte. Deixando subentendido que todo professor que assumir a disciplina Arte seja polivalente. E durante esse estudo foi possível notar que algumas secretarias de educação, no qual não foram mencionadas as localidades destas, continuam subentendendo que o professor de Arte deve ser um profissional polivalente. Ou seja, ao assumir o Ensino de Arte, ele deve ser capaz de lecionar teatro, dança, música e Artes visuais simultaneamente, quando na maioria das vezes, não possuem especialização em nenhuma destas linguagens. Isso

comprova a necessidade da formação continuada para os professores de Arte, visando o aprimoramento das experiências estéticas e do conhecimento de conteúdos e sua didática acerca do ensino de Arte.

A falta de um aprofundamento dos professores de Ensino Fundamental e Médio pode retardar a Nova Arte-Educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização. Nas Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e seu contexto são duas habilidades interrelacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra (PILLAR e VEIRA, 1999, p.15).

Os gestores da rede municipal de Arcos não exigem que os professores de Arte sejam polivalentes. Fatos isolados ocorrem esporadicamente em decorrência do momento cívico. Este é um dos aspectos que lhes possibilita certa autonomia em seu trabalho. Até porque, o tipo de segmento que tem predominado é o das Artes visuais. Ainda que estes professores não possuam formação específica em Artes visuais, o primeiro impacto que os motiva decidir por aceitar ou reivindicar a docência em Arte, é justamente por associar a aplicação de atividades relacionadas às Artes Visuais. Na maioria das vezes, ministradas sem fundamentação teórica, ou quando há presença desta, é de forma insuficiente. Ao realizar o momento cívico e outras festividades escolares, há a representatividade dos demais segmentos artísticos, porém não como segmento em sua totalidade, mas como um fim em si mesmo. Já que a falta de formação específica impossibilita a aquisição de conhecimento destes segmentos. Porém são entendidos simplesmente como arte sem, todavia, saberem da existência de uma complexa e relevante subdivisão entre os segmentos artísticos.

Seguindo a tendência da atualidade onde a interpretação é o elemento capaz de unificar linguagens, a Arte é uma das áreas de conhecimento que contribuem para a alfabetização visual. Já que mediante a heterogeneidade mundial, deparamo-nos com a necessidade de compreender diferentes contextos, conceitos e culturas. Segundo Barbosa, “chegar à uma imagem, portanto, é chegar à uma etapa da conjugação total do fruidor e obra, algo nada durador e também nunca final” (BARBOSA, 2008, p.45).

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. 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 (BARBOSA, 2008, p.18).

O estudo da Arte vem proporcionar experiências estéticas e conhecimentos que proporcionam ao estudante uma visão holística sobre os novos modos de percepção oriundos da mídia. Porém estes conhecimentos precisam ser discutidos, analisados de modo a proporcionar ações mais eficientes de professores e alunos. Segundo Barbosa, “o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem a Arte fora da escola” (2008, p.45).

Deve-se ter uma visão ampla, pois a arte está em toda parte, na vida que passa. Já que através dela há a expressão e criação humanas, a abordagem das relações homem/natureza, promoção da comunicação e transmissão de conhecimentos. Lembrando-se sempre que este não é um fato novo, já que estudos comprovam a existência da Arte simultaneamente à existência humana. Ou seja, o homem sempre se valeu da Arte pra se comunicar, registrar seus feitos e sua passagem pela Terra. Até onde a presença humana alcança, o ato criador está presente. A arte contemporânea não é mais comportada, ela é efêmera. Transcende à heterogeneidade cultural e transformações históricas, submetendo-se a diversos olhares tornando-se passíveis de experiências estéticas. Convive-se com a arte, que ultrapassou as portas dos museus.

Em determinada perspectiva pareceria que a linha demarcatória entre os objetos instrumentais e os artísticos depende da intervenção do sujeito que percebe; mas, em outro sentido é evidente que alguns objetos possuem maior dificuldade para suscitar experiências estéticas. A rigor, ocorre que ambos - o observador e os objetos - estão determinados por um sistema de convenções que na distribuição de funções sociais, adjudica, em cada cultura e em cada período, os atributos de instrumentalidade e os estéticos, os traços diferenciais e suas combinações possíveis (CANCLINI, 1984, p. 11).

Segundo a sistematização de conhecimento artístico e fisiológico sobre o funcionamento do cérebro realizado por Betty Edwards (1984), principalmente a partir de sua obra *Desenhando com o lado direito do cérebro*, as habilidades artísticas são regidas pelo lado direito do cérebro, e a lógica e outras habilidades ligadas à racionalidade são regidas pelo lado esquerdo. A utilização da arte como ferramenta pedagógica seria uma forma de utilizar os dois lados do cérebro, de forma complementar para um aprendizado mais eficaz. O modo como a Arte é vista

por professores e alunos fora da escola, é um assunto que merece destaque, já que está ligado à várias profissões. Isso comprova a seriedade com que a disciplina Arte deve ser interpretada e ministrada, para que o estudo da mesma não fique sujeito simplesmente ao conhecimento de obras, artistas, movimentos artísticos, épocas, conteúdos estéticos, etc. Mas que seja vista também como elemento que contribui para a formação de apreciadores e profissionais com grande embasamento teórico.

Uma educação pela arte não é, necessariamente, anticientífica, pois a própria ciência depende da clara manifestação de fenômenos sensoriais e é, forçosamente, retardada pelo "jogo da linguagem". Mas uma educação pela arte não prepara os seres humanos para os atos irracionais e mecânicos da indústria moderna, não os concilia com um lazer destituído do propósito construtivo, não os deixa satisfeitos com o entretenimento passivo (READ, 1982, p. 33).

Promovendo a conscientização de que a Arte está presente em muitas profissões atualmente de destaque no mercado de trabalho, profissões estas que tendem a se desenvolver cada vez mais. E isso contribui para fortalecer a presença da Arte de forma marcante no cotidiano e que ela se afirme em diferentes contextos do mesmo. São profissões ligadas à indústria têxtil como design de moda, produção de capas de livros, CDs, DVDs, revistas, decoração, construção de cenários para TV e teatro, out-doors, vídeos, fotografias, cinema, etc. Que segundo Barbosa, poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem Arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica por intermédio da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico.

Os trabalhos com obras de arte devem estar relacionados com a apreciação, a contextualização, no seu tempo e espaço, porque a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Estes trabalhos poderão ser um fator determinante para a transformação da educação, formando indivíduos capazes de perpetuar e transformar a arte como artistas ou apreciadores. (BARBOSA, 1999, p.57).

Necessário nesse caminho será a criação de novos valores, já que esta transformação se constitui em ameaça aos atuais sistemas. O processo de criação efetiva-se em duas vertentes. Como educadores, percebe-se pelo lado de fora; como artistas, ele é visto por dentro; e ambos os processos integrados, constituem o ser humano completo. Educa-se para promover a inteligência, para promover a atividade, para assegurar o progresso. Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola, quer seja no ensino fundamental, médio ou superior, ou mesmo na intimidade dos ateliers.

A estética é o mais novo componente curricular de Arte-Educação - compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê. Argumentamos a partir de nossos julgamentos de valor, e gostamos de fazê-lo. Entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito arte é o objetivo principal da estética (BARBOSA, 1998, p. 83).

Nota-se, portanto, que criar e conhecer são indissociáveis, e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. Não conhecer arte é ter uma aprendizagem limitada. A arte produz conhecimentos e envolve a experiência de refletir como objeto do conhecimento.

Das relações entre a arte e os homens resultam três diferentes concepções da arte: a arte como ciência; a arte como experiência estética e a arte como conhecimento. Assim sendo, questiona-se: Que relações existem entre a reação estética e as demais reações do homem? Como se relacionam arte e vida? Numa complexidade de inter-relações (VYGOTSKY, 1998, p. 259).

Ao refletir sobre a complexidade da relação arte e vida, o leitor observará que o Ensino de Arte propõe discussões que se estendem à outras áreas de conhecimento, promovendo o desenvolvimento humano nos aspectos estéticos, morais e intelectuais. Contribuindo, por conseguinte para a compreensão de questões sociais a partir de ideias, produções humanas, crítica reflexiva sobre momentos e consciência histórica.

Partindo do pressuposto da satisfação e realização que muitos alunos tem em relação ao fazer artístico, percebe-se uma oportunidade através da Arte, de promover uma aprendizagem significativa sobre os conteúdos das demais disciplinas; de modo a tornar tanto a Arte quanto qualquer outra disciplina que dela se valha, mais interessantes e conseqüentemente, fazendo os alunos reconhecerem que uma disciplina está presente na outra e afirmando a busca da excelência na qualidade de ensino de cada área de conhecimento. Já que todo conhecimento dialoga constantemente com outros, englobando complementações e questionamentos.

A divisão do conhecimento em disciplinas torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento. A consciência contemporânea, em oposição ao paradigma da ciência clássica, pede uma nova articulação do saber e um esforço de reflexão (a respeito deste saber) fundamental (RIZZI, 2008, p.64).

Sendo assim, as disciplinas deixarão de ser vistas de forma fragmentada e os professores buscarão maior interação, uma vez que terão a Arte como ponto comum para enriquecimento de seus trabalhos e do conhecimento de seus alunos.

É preciso salientar que a Arte seria mais um instrumento de trabalho e que para desenvolver trabalhos neste sentido, é preciso conhecer. Todavia, não necessário que os professores se tornem conhecedores exímios de Arte e muito menos que esta proposta gere a ideia de que todos os professores ministrem aulas de Arte. Até porque não podem se desfocar da disciplina que ministram e devem deixar claro que seu objetivo principal é a aprendizagem de determinado conteúdo tendo a Arte como suporte. Ao adotar esta metodologia de desenvolver um trabalho tendo a Arte como suporte, surge a possibilidade do enaltecimento da Arte. Barbosa (2008), afirma que, “A construção do conhecimento em Arte acontece quando há interseção da experimentação com a codificação e a informação”. Embora a citação enfatize o conhecimento em Arte, ao contextualizá-la ao tema, é preciso enfatizar o conhecimento também através da Arte. Para aguçar no aluno o interesse de aprender arte, se identificar com o conteúdo e saber identificá-lo nas outras disciplinas. Trabalhar de modo interdisciplinar salientando elementos advindos de leituras históricas e estéticas, políticas, sociais e culturais é promover uma educação inovadora.

Valendo-se da aplicabilidade de atividades voltadas para a Arte, a inovação deve estar presente em todos os aspectos do ensino. Do contrário, estaremos contribuindo para o simples cumprimento de atividades estruturais, que consiste na repetição de atividades padronizadas e sabe-se que a maior fábrica de violência, é a padronização.

E cada vez que se repete uma atividade contribui-se para esta padronização e cria-se um círculo vicioso, que impede os alunos até de desenvolverem sua criatividade, pois são conduzidos à uma zona de acomodação. O encantamento que se deve provocar nos estudantes, depende também da constante exaltação que o professor faz da disciplina em si mesma.

Muitos alunos gostam da disciplina, acreditam no quanto podem extravasar suas emoções, trocar experiências e, sobretudo se conhecer melhor. Porque entendem que são detentores de seus trabalhos, que realmente estão produzindo

algo único, longe das exaustivas atividades estruturais; que poderiam ser muito bem incrementadas com atividades de arte.

Sendo assim, haveria uma associação de conhecimentos através da diversificação de atividades que deixariam qualquer aula mais prazerosa. Como diz Barbosa, “essa é a grande conquista do Modernismo para o Ensino de Arte”. Tudo isso vem valorizar o Ensino de Arte, porém, para usá-la como suporte, o professor deverá ter conhecimento do que ele irá ministrar. Ou seja, ele deverá obrigatoriamente se envolver com o Ensino de Arte para aprofundar seus conhecimentos acerca da mesma. Para que, com desenvoltura, saiba adaptá-la de forma significativa junto à matéria ministrada. De modo a substituir as aulas expositivas por aulas que proporcionem a manipulação de material concreto. E assim, despertar nos alunos o prazer de aprender, de criar, desenvolver o pensamento lógico, obviamente, tornando a aprendizagem mais significativa. E, que frequente o ambiente escolar com grande motivação, motivação esta que se renove a cada atividade aplicada.

Usar a Arte como suporte em outras matérias direciona a diversificação da especialização científica das disciplinas curriculares, promove a investigação e a descoberta através da manipulação de materiais, timbres, suportes e sentidos. Sendo para o educador uma forma de articular na execução dos conteúdos sem que haja necessidade de serem sempre tão meticulosamente sistematizados e ordenados em uma lógica pedagogizada e teorizada e cujo ponto culminante é a abstração.

Sabemos que não é tarefa fácil, convencer os professores das outras disciplinas a trabalharem de maneira interdisciplinar, mais precisamente, estenderem as mãos para a disciplina Arte. Já que oferecem certa resistência, gostam de tudo de modo tradicional, inclusive a posição das carteiras, com os alunos sentados um atrás do outro. Julgam ser uma perda de tempo, argumentam que o que é válido é a escrita, entre outras desculpas. Felizmente há exceções, professores que gostam de trabalhar suas disciplinas se valendo da Arte, mas não de forma contínua, mas já é um avanço.

Contemporaneamente, estudos e pesquisas apontam uma mudança de uma concepção de arte como linguagem para uma concepção de arte como imagem. Assim, seu ensino não se daria por comunicação, mas sim por metáfora. Saímos do campo da semiótica para o campo específico da arte como área de conhecimento autônoma e mais

determinada, onde os estudos transdisciplinares ganharão força (PIMENTEL, 2008, p.18).

E é através destes profissionais de mentes abertas que devemos ressaltar a importância da Arte, para que ela deixe de ser vista como adorno de grade curricular. A Arte pode ser usada por qualquer disciplina desde que haja um planejamento prévio e descobrindo o real valor do uso desta relevante ferramenta, poderemos perceber o salto que daríamos no processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo da disciplina Arte, assim como todas as demais áreas de conhecimento, exige estudo e domínio do mesmo e de seus códigos específicos por parte de seus profissionais, objetivando a construção de saberes críticos sobre arte e sociedade.

Sônia Tramujas Vasconcellos, no texto *A diversidade cultural e o ensino da Arte*, expressa o impasse da elaboração curricular do ensino de Arte, seguido da equivocada interpretação do sistema educacional quanto ao mesmo.

No entanto, o currículo, os conteúdos e as atividades propostas continuam a segregar a diversidade do ambiente educativo. O ensino da arte permanece atrelado a formatos e preceitos que nortearam distintas concepções de educação e cultura. Merece destaque a visão de ensino de arte como ensino de desenho, de caráter positivista e liberal, com ênfase “na cópia de cânones, na coordenação motora, na precisão, na ordem e na limpeza (...), pois deveria servir à vida profissional e ao desenvolvimento da Ciência e da Indústria”. Em meados do século XX, novos enfoques se incorporaram às aulas de arte: a espontaneidade, a subjetividade e a individualidade. Em que pese a importância destas posturas em seus contextos, não foram suficientes para fomentar conhecimentos críticos sobre arte e sociedade (VASCONCELOS, 2006, p.192).

O que falta, é o entendimento necessário à divulgação do conteúdo a ser ministrado pelo professor de Arte, para que se entenda e se atribua o devido respeito à Arte e sua importância para as outras disciplinas. Ou seja, reconhecer que quando um conhecimento se vale do outro para se firmar, há muito mais significação e os resultados são cada vez melhores e surpreendentes porque se valem do ineditismo, da criatividade, da inovação que a disciplina Arte pode muito bem proporcionar. Tal fator estimula aqueles profissionais mais tradicionais a repensarem sua postura e entenderem o quanto a interdisciplinaridade é importante. Com base nesse estímulo, vemos que a interdisciplinaridade é uma tendência que só tem a crescer. Barbosa (2008) compara o trabalho interdisciplinar à execução de uma sinfonia com a presença imprescindível de muitos elementos que se dividiriam como:

platéia, aparelhos eletrônicos. De modo a descaracterizar a hierarquia da importância entre os membros, deixando a integração em segundo plano de importância. Visto que para a execução de uma sinfonia da harmonia do maestro e da expectativa dos espectadores.

Fica evidente a necessidade de reconhecer a igualdade entre as disciplinas e também entre todos os agentes envolvidos no processo da educação. Não há efetiva aprendizagem quando há a ausência da contribuição dos membros que comumente fazem parte da comunidade escolar, sendo estes: professores, alunos, diretores, supervisores, secretárias, funcionários da limpeza, etc. Todos os elementos devem trabalhar em sintonia, entendendo que para que haja um bom trabalho, é preciso harmonia, sincronicidade, respeito mútuo e comprometimento.

A disputa pela importância na estrutura escolar, espaço no currículo, carga horária mais extensa e significação fundamentada por teoria e prática não são características só do Ensino de Arte. Com ele estão Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia, etc. Sem contar, que todos os professores destas disciplinas também almejam que elas sejam vistas com a mesma seriedade que as demais. Nessa interpretação errônea, às vezes até se perdem, ao colocar a Arte como premiação, válvula de escape para que os alunos se extravasem por se sentirem pressionados pela tensão de reter os conhecimentos das disciplinas consideradas “sérias”.

Assistimos à despolitização deste ensino (implicações de questões como classe social, idade, gênero e etnia em relação aos conteúdos e práticas escolares; à descorporificação do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula); à descontextualização da atividade artística (adoção de certos cânones artísticos para o fazer e para o apreciar Arte) e à desculturalização da aprendizagem e do próprio ensino – ausência de conhecimento teórico e prático da educação e da Arte e de sua função pedagógica na escola (TOURINHO, 2008, p.33).

E assim este acultramento vai se disseminando, ou seja, o sistema posiciona a Arte como uma disciplina inferior, por erroneamente, julgá-la desprovida da necessidade de fundamentação teórica, referindo-se apenas às atividades práticas, geralmente taxadas como passatempo, atividades relaxantes, prêmio por bom comportamento e ou conceito (nota). E assim, os alunos vão cultuando esses equívocos sobre a maneira como a disciplina Arte deve ser ministrada. Apesar de os arte-educadores estarem mais centrados, envolvidos com seu trabalho e

consequentemente, lutando para que se faça valer a igualdade disciplinar, uma vez fundamentados pelos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Conteúdo Básico Comum e Lei de Diretrizes e Bases, ainda há que se lutar muito para conseguir um reconhecimento satisfatório.

A defesa do ensino de Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar) seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade (BARBOSA, 2008, p.31).

Entre estes processos, a necessidade de interpretação tanto da leitura, quanto da imagem são os elementos mais importantes para compreensão do Ensino de Arte, pois havendo uma interpretação relevante, os demais aspectos acompanham automaticamente estes e promovem um bom entendimento acerca do Ensino de Arte. Já que a leitura e imagem são meios que nos privilegiam, por manipular um sistema de representações. Segundo Barbosa (2008), “dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”.

Ao valer-se de símbolos, signos representando sentimentos, conceitos ou ideias. Todos estes símbolos, presentes nas Artes Visuais; como a pintura, escultura, desenho, fotografias, vídeos. Conscientizando que o Ensino de Arte vai muito além da divulgação de linguagens e movimentos artísticos oriundos da cultura contemporânea e também da cultura de nossos antepassados.

É preciso que a sociedade entenda que o Ensino de Arte tem a peculiaridade de propiciar um canal de expressão que educa a sensibilidade do indivíduo acerca dos elementos artísticos de seu cotidiano. Ou seja, a maneira correta de apreciar objetos e acontecimentos, consequentemente aguça no aluno o desejo de registrar tais visualizações num contexto artístico. Antropologicamente falando, ele se enquadraria no perfil do indivíduo que tem a necessidade de representar artisticamente o meio em que vive, suas atividades cotidianas e elementos que também compõem seu cotidiano, sua atual participação na sociedade e seu passado. “Postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando

há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (RIZZI, 2008, p. 66).

2. O ESTUDO DE TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE ARCOS E O ENSINO DE ARTES

O estudo sobre a realidade do Ensino de Arte foi realizado em três escolas da cidade de Arcos e foi organizado, primeiramente, com a exposição dos questionários construídos, na sequência, com a contextualização das escolas

2.1 O Estudo de Três Escolas

Com o objetivo de expor a execução do Ensino de Arte, bem como a concepção dos segmentos envolvidos neste ensino, desenvolveu-se uma pesquisa de campo através de questionários compostos por perguntas voltadas para as especificidades de cada segmento, a saber: alunos, equipe pedagógica, professores de arte,

Sobre o questionário para os alunos:

Foram trinta e cinco alunos que responderam os questionários (Anexo 1) aplicados pela supervisora, onde anteriormente foi explicado a que se destinavam. E sua principal finalidade era fazer um levantamento da trajetória do Ensino de Arte oferecido a estes alunos, bem como a metodologia usada nesta oferta e as concepções e anseios que o Ensino de Arte causou nestes alunos.

A seguir apresentam-se quadros comparativos de dados com as respectivas perguntas feitas aos alunos:

Quadro 1

Você já teve contato com o Ensino de Arte nas outras séries?	
35	Sim

Quadro 2

Você concorda que o Ensino de Arte deve ser oferecido em todas séries?	
30	Sim
5	Não

Somente cinco alunos discordam da oferta do Ensino de Arte a todas as séries, justificando-se de que a carga horária tornar-se-ia mais extensa. Os demais, com argumentos que vão desde a possibilidade de descontração, à valorização igualitária da disciplina Arte às demais disciplinas.

Quadro 3

Como eram as aulas de Arte que você participava?	
2	Ótimas
9	Só colorir e desenhar
4	Colorir, desenhar, escrever
7	Boas
7	Divertidas
1	Chata
1	Todos saiam da sala
1	Muito interessantes
1	Copiar e responder sem explicação
1	Só brincadeira
1	Todos interagem

Percebe-se uma contradição entre os alunos quanto a execução das aulas de Arte por questões conceituais, de interesse, salas diferentes e sobretudo pela falta de conhecimento na área, causada pela restrita oferta que foge aos ordenamentos legais. Que consiste apenas no resultado plástico com ausência de fundamentação teórica e quando haviam textos, estes deixavam a desejar quanto ao domínio do conhecimento. Esta situação foi relatada por quinze alunos.

Quadro 4

Havia algo que você não gostava de fazer? Exemplifique e justifique	
27	Não
3	Sim (estudar)
2	Sim (desenhar)
1	Sim (origami)
1	Sim (colorir)
1	Sim (tudo)

Sobre a terceira e quarta perguntas todos relatam a ausência de fundamentação teórica adequada. Onde três alunos responderam que não gostavam de estudar por perceberem que o conteúdo oferecido deixava a desejar. E o último relatou que não gostava de nada porque tinha preguiça.

Quadro 5

Considerando o antes, onde você apenas imaginava como seria o Ensino de Arte e o que você tem estudado agora, a sua visão sobre este ensino mudou? Por que?	
2	Sim (mudou para melhor)
2	Imaginavam como realmente é
1	Sim (achava que era bobagem estudar Arte)
26	Sim (pensavam que era só desenhar e colorir)

Na quinta pergunta que diz respeito à mudança de concepção dos alunos comparando a oferta de Ensino de Arte que receberam e a que atualmente recebem, os trinta e cinco concordam que houve mudança significativa. Pois antes só coloriam e agora há aquisição de conhecimento, e conseqüentemente passaram a valorizar e encarar com mais seriedade a disciplina, já que há contextualização e não mais atividades com um fim em si mesmas.

Quadro 6

O que você acha dos professores das outras disciplinas usarem a Arte em algumas de suas atividades?	
1	Espetacular
2	Não concordam
6	Interessante
7	Legal
8	Ótima idéia
11	Muito bom

A sexta pergunta vem expor a concepção dos alunos sobre a Arte como suporte em outras matérias e somente dois alunos não concordam, mas não houve viabilidade em sua justificação. Trinta e três alunos concordam e aspiram por essa retomada metodológica, justificando-se que seriam aulas mais prazerosas e significativas e, sobretudo, por reconhecerem que a arte está em toda parte e inclusive se ramifica nas outras disciplinas.

Quadro 7

O que você espera aprender nas aulas de Arte?	
1	Artesanato, pintura e cartum
1	Teatro, pintura e dança
1	Música
2	Técnicas
2	Saber mais sobre

	Arte
3	Esculturas
3	Coisas novas
5	Pintura
4	História da Arte
4	Artistas contemporâneos
4	Todo conhecimento que contribua para valorização pessoal no futuro
5	Tudo sobre Arte

A sétima pergunta traz o reflexo da mudança que os alunos consideram significativa e vem comprová-la na resposta. Ao relatar o que esperam aprender nas aulas de Arte, percebe-se o interesse em conhecer a vida dos artistas, a origem da Arte. Uma aluna cita Aleijadinho, grande artista plástico mineiro, sua aspiração vai de encontro ao CBC, que postula a oferta do conhecimento sobre a vida de artistas mineiros. Percebe-se a valorização que os educandos atribuem à Arte ao reconhecerem que a aquisição do conhecimento nesta área contribui para a valorização pessoal. Ou seja, reconhecem que a Arte está em toda parte, inclusive no mercado de trabalho onde tem sido notório seu crescimento e a necessidade de profissionais bem qualificados.

Quadro 8

Você acha suficiente a carga horária das aulas de Arte, ou acha que deveriam haver mais aulas?	
2	Acham suficientes
33	Reivindicam mais aulas

A oitava pergunta, somente dois alunos acham suficiente o tempo disponibilizado, mas não se justificaram. E trinta e três julgaram insuficiente a carga horária, argumentando o comprometimento do aprofundamento nas matérias, bem como das atividades práticas.

Quadro 9

Você acha que a disciplina Arte, tem a mesma importância que as outras disciplinas?	
35	Sim

A última pergunta obteve resposta positiva de todos os alunos, que julgaram a disciplina Arte tão importante quanto as outras disciplinas e um aluno até sobrepõe a Arte em relação às demais, dizendo que em Arte se aprende mais.

Sobre o questionário para a equipe pedagógica:

Os questionários (Anexo 2) das equipes pedagógicas foram entregues aos respectivos segmentos para que respondessem em um momento que melhor lhes conviesse. O pedido e explicação do que se tratava foi feito de modo informal, uma vez que sendo professora de Arte das escolas pesquisadas, há um contato muito próximo com estas equipes. E o Ensino de Arte é sempre um assunto em pauta em reuniões e ou breves conversas com o objetivo de se chegar a um senso comum. Quatro pessoas responderam este questionário, sendo duas diretoras e duas supervisoras.

Estes questionários tinham a finalidade de causar uma reflexão comparando a trajetória do Ensino de Arte oferecido à elas e do que é oferecido atualmente aos alunos. Bem como o conhecimento e concepções destas equipes sobre os ordenamentos legais do Ensino de Arte e a operacionalidade dos mesmos.

Quadro 10

Comparando o Ensino de Arte oferecido a você e o que hoje os alunos de sua escola recebem, que mudanças você percebeu?	
Supervisora	Não estudou Arte

Supervisora	Percebeu mais riqueza e estruturação de conteúdo
Diretora	Percebeu a evolução do estudo, principalmente na história dos artistas
Diretora	Antes só coloria e desenhava, hoje há conteúdos contextualizados

Na primeira pergunta, uma supervisora diz não ter recebido o Ensino de Arte. As demais relatam a percepção de significativas mudanças, excluiu-se o Ensino de Arte que se limitava ao desenho livre e ou de figuras geométricas. Dando lugar a textos de conteúdos contextualizados.

Quadro 11

Você julga importantes estas mudanças? Por quê?	
Supervisora	Sim. Desperta o gosto pela Arte e pode-se descobrir talentos
Supervisora	Sim. Amplia o conhecimento de todos e talvez para alguns pode ser a única oportunidade de obter tais conhecimentos
Diretora	Sim. Para haver

	melhor entendimento das obras e estilos
Diretora	Sim. O estudo da Arte ressalta habilidades e amplia horizontes ao ser humano

Na segunda pergunta as quatro julgam importantes estas mudanças pois além de ressaltar habilidades o Ensino de Arte alarga horizontes ao ser humano. Bem como desperta o gosto pela arte e oferece a possibilidade de descobrir grandes novos talentos. Uma supervisora ainda relatou que esta pode ser a única possibilidade de experiência estética.

Quadro 12

Qual sua opinião sobre os PCNs de Arte?	
Supervisora	Bom, mas falta detalhamento para que o conteúdo se fortaleça na instituição
Supervisora	Bem elaborados
Diretora	Muito bom, deveria haver mais estudos visando maior compreensão do mesmo
Diretora	Bem elaborados

A equipe da E.M “Julieta Ribeiro da Fonseca” com base na terceira pergunta julga os PCNs bem elaborados. Porém a equipe da E. M. “Vera Lúcia Paraíso” para melhor esclarecimento destes sugere estudos conjuntos entre gestores e

educadores para melhor compreensão de sua operacionalidade. Percebe-se nesta segunda equipe a flexibilidade e predisposição de se articular para sanar equívocos e promover a comunhão de ideias que tencionem para o bem comum e o êxito na aprendizagem de arte.

Quadro 13

Qual sua opinião sobre os CBC de Arte?	
Supervisora	Pouco divulgado e restrito
Supervisora	Muito bom, linguagem simples, fácil assimilação
Diretora	Pouco divulgado
Diretora	De fácil assimilação

Em relação à quarta pergunta a equipe da E.M “Julieta Ribeiro da Fonseca” julga-o de fácil assimilação, por ter uma linguagem simples. A equipe da E. M. “Vera Lúcia Paraíso” julga-o restrito e pouco divulgado.

Quadro 14

Qual sua opinião sobre os professores de outras disciplinas se valerem da Arte para aplicar algumas atividades?	
Supervisora	Acha o conteúdo pouco disseminado entre a comunidade escolar
Supervisora	Excelente estratégia para tornar as atividades mais interessantes

Diretora	É pouco divulgado entre a comunidade escolar
Diretora	A interatividade é importante aos conteúdos para conscientização de que o conteúdo não é unilateral.

Na quinta pergunta a equipe da E.M “Julieta Ribeiro da Fonseca” Julga importante a interatividade para todos os conteúdos, acha enriquecedora a troca de experiência, por promover a conscientização de que o conteúdo não é unilateral. A equipe da E. M. “Vera Lúcia Paraíso” julga pouco disseminado o conteúdo Arte na comunidade escolar.

Quadro 15

Você concorda com a carga horária destinada à Arte?	
Supervisora	Não. Gostaria que fosse um pouco maior
Supervisora	Até certo ponto é compreensível pela limitação da carga horária dos outros conteúdos
Diretora	Não. Poderia ser um pouco maior
Diretora	É compreensível a limitação da carga horária. O ideal seria as escolas de

	tempo integral, para maior intensificação dos conteúdos e aliar teoria à prática.
--	---

Quanto à carga horária, a equipe da E.M “Julieta Ribeiro da Fonseca” diz compreender a oferta limitada, pois compromete os outros conteúdos. Aqui se percebe mais uma discriminação, uma vez que os outros conteúdos não podem ter sua carga horária comprometida, mas Arte pode. Ainda assim, ela sugere que deveria haver em todas as escolas o regime de tempo integral, onde haveria intensificação do conteúdo com teoria aliada à prática. A equipe da E. M. “Vera Lúcia Paraíso” julga que a carga horária deveria ser maior.

Quadro 16

O que você diz do fato do Ensino de Arte ser oferecido a apenas uma série?	
Supervisora	Ruim, pois o tempo é muito restrito para tanta informação e aprendizagem
Supervisora	Se o Ensino de Arte fosse oferecido em todas as séries haveria maior produtividade e provavelmente mais respaldo para aluno e professor
Diretora	É muito difícil. Deveria estender

	por todas as séries
Diretora	Com carga horária reduzida a maneira do conteúdo ser melhor explorado seria a oferta nos demais anos do Ensino Fundamental

Na última pergunta a equipe da E.M “Julieta Ribeiro da Fonseca” aponta para a oferta do Ensino de Arte em todas as séries, de modo a ser mais bem explorado. Acreditando na maior produtividade e respaldo para professor e aluno. A equipe da E. M. “Vera Lúcia Paraíso” julga difícil e curto o tempo para conciliar tanta informação e aprendizagem e sugerem também a oferta do ensino de Arte em todas as séries.

Sobre o questionário para os professores de Arte:

Os questionários destinados aos professores de Arte, (Anexo 3), foram entregues aos respectivos segmentos, sendo dois professores, de modo a serem respondidos em momento oportuno, foi explicado a que se destinava. Estes questionários tinham a finalidade de expor os principais desafios vivenciados na práxis destes docentes. Desafios referentes à concepções dos demais segmentos que interferem na atuação destes professores, aos limitados recursos pedagógicos. E também as concepções destes docentes em relação aos ordenamentos legais e sua operacionalidade.

Quadro 17

Qual sua formação específica?	
Professor A	Pós-graduada em Matemática
Professor B	Letras

Os professores assumiram a docência em Arte por motivos institucionais. Aumentando a estatística dos casos em que se assume outras disciplinas para completar o cargo ou para reduzir o quadro de funcionários e conter gastos.

Quadro 18

Há quanto tempo atua no Ensino de Arte?	
Professor A	3 anos
Professor B	6 meses

Quadro 19

Antes de começar o trabalho no Ensino de Arte, qual era sua concepção sobre este ensino?	
Professor A	Antes era mais voltada para geometria
Professor B	Achava muito interessante a maneira de ministrar as aulas

Na terceira pergunta o professor B disse que achava interessante a maneira de se ministrar as aulas de Arte, mas não deu maiores detalhes quanto a isso. O professor A falou do Ensino de Arte limitado à Geometria, fator que pode se atribuir à concepção errônea sobre o Ensino de Arte, seguido da inobservância dos ordenamentos legais. E relata que atualmente está havendo valorização cultural, bem como a diversificação de sua oferta, com ensino de dança, telas e teatro.

Quadro 20

Houve uma mudança de pensamento comparando-se o início do seu trabalho e os dias atuais?	
Professor A	Sim. As mudanças dos conteúdos,

	mais material áudio-visual
Professor B	Sim. Percebi ainda mais a importância do conteúdo para a vida das pessoas

Na quarta pergunta, ambos perceberam mudança na trajetória de seu trabalho, a partir da presença dos conteúdos.

Quadro 21

Você se sente motivado a ministrar as aulas de Arte? Por que?	
Professor A	Não. Talvez por ser só uma aula semanal, faz com que os alunos não levem tão a sério
Professor B	Sim. É a primeira vez que ministro as aulas, o conteúdo me agrada bastante

Na quinta pergunta o professor B sente-se motivado já que é a primeira vez que ministra aulas de Arte e tem gostado bastante do conteúdo. O professor A não se sente motivado, talvez pela falta de interesse dos alunos que não encaram a disciplina com a seriedade que deveriam, pelo fato de ser só uma aula semanal.

Quadro 22

Recebe apoio periódico da coordenação pedagógica?	
Professor A	Sim
Professor B	Às vezes

Na sexta pergunta eles dizem receber apoio pedagógico da coordenação não com a intensidade que se deveria. Percebe-se um certo descaso quanto à essa situação que poderia ser mais uma oportunidade de aprendizagem por parte da equipe pedagógica ao se envolver de modo mais significativo no conteúdo a ser ministrado nas aulas de Arte.

Quadro 23

Recebe algum tipo de material de pesquisa para orientar e enriquecer seu trabalho? Exemplifique.	
Professor A	Sim. CDs, livros e material necessário para os alunos
Professor B	Recebeu apenas CBC

Na sétima pergunta o Professor B recebeu só o CBC e no mais recorre à internet e livros para enriquecer seu trabalho, mas não recebe material mais diversificado da coordenação, todo material que tem é de investimento próprio. O professor A diz que recebe muitos CDs e livros para atuar em seu trabalho.

Quadro 24

O que você caracteriza como dificuldades no Ensino de Arte?	
Professor A	Tempo pequeno
Professor B	Uma aula semanal é muito pouco, o tempo não é suficiente para concluir um trabalho

Na oitava pergunta ambos caracterizam como dificuldade no Ensino de Arte a pequena carga horária, justificando-se pela insuficiência de tempo para concluir os trabalhos.

Quadro 25

Você costuma expor estas dificuldades a quem? Suas reivindicações quanto a isto são atendidas?	
Professor A	Não. Porque o número de aulas já é definitivo
Professor B	Sim. A reivindicação não foi atendida

Na nona pergunta eles relatam ter exposto esta dificuldade, porém com insucesso em suas reivindicações.

Quadro 26

Que mudanças você sugere para o Ensino de Arte?	
Professor A	União entre os conteúdos trabalhados em todas as escolas e mais trocas de experiências
Professor B	*Aumento da carga horária *Reuniões de área para troca de experiência

Na décima pergunta as mudanças sugeridas por eles são o aumento da carga horária e reuniões de área para troca de experiência. Já que, pertencendo à mesma rede, as escolas deveriam se empenhar no seguimento de metodologias comuns. E

assim possibilitar aos docentes, maior equilíbrio pedagógico. Por não haver um intercâmbio, cada professor adota uma estratégia de ensino e pronto. E o resultado é o que vemos no questionário respondido pela Secretária de Educação, ao dizer que há oferta do Ensino de Arte em todas as séries.

Sobre o questionário para a Secretária da Educação:

O questionário (Anexo 4) da Secretária da Educação foi entregue à mesma de modo formal seguido da justificativa de sua finalidade. Ela respondeu em momento oportuno e realizou a entrega de modo cortês, sem nenhum questionamento posterior. Este questionário destinava-se a expor os conceitos da secretária sobre o Ensino de Arte, operacionalidade dos ordenamentos legais, possíveis dificuldades que estes podem oferecer, oferta do Ensino de Arte e articulação do sistema educacional de Arcos frente à esta oferta.

2.2. Contextualização das Escolas

As escolas mencionadas são da rede municipal, tem boa estrutura, dispomos de recursos didáticos como livros e também nos valem de alguns recursos tecnológicos. Somente uma escola investiu na compra de livros de Artes Visuais, mas apenas dez pra quarenta e um alunos. As demais escolas possuem livros de artesanato e insistem em dizer que é arte e querem que se faça alguma coisa a partir deles. Mas nenhuma escola possui um local próprio para realização de aulas práticas. Quando há realização destas, o professor tem que improvisar o ambiente, sendo cinquenta minutos semanais para preparar, executar e devolver o local limpo. Percebe-se grande resistência quanto à execução de aulas práticas, como foi relatado no trabalho, as equipes pedagógicas anseiam por objetos para mostras, mas não entendem ou ignoram que pra isso é preciso sair do convencional.

Escola Municipal “Yolanda Amorim de Carvalho”

A Escola Municipal “Yolanda Amorim de Carvalho” é uma das escolas escolhidas para o desenvolvimento da presente pesquisa, situada à Rua Carolina Conceição Gomide nº 44 no Bairro Jardim Esplanada, município de Arcos, Minas Gerais.

A escola foi construída na administração 1988-1992 funciona desde 04 de fevereiro 1991. A escola ganhou o nome de uma figura ímpar de mãe e mestra arcoense do município, e também primeira diretora, que transmitiu através de seu trabalho educacional à comunidade a ideia de que somente através da educação o desenvolvimento social e político se viabilizariam. A Escola Municipal “Yolanda Amorim de Carvalho”, atende aos fins da Educação Nacional, tendo como lema “educar para a vida”.

Em períodos antecedentes as turmas do Pré-escolar e de 1^a a 4^a séries existiam no referido bairro, como turmas da Escola Municipal Vila Calcita, e as aulas funcionaram em diferentes locais, em 1988: em galpões espalhados pelo Parque de Exposições, em 1989: em uma casa alugada pela Prefeitura Municipal, em 1990: as turmas voltaram aos galpões do Parque de Exposições, já com demanda escolar em crescente aumento, dado o visível crescimento do bairro.

Atualmente a escola ministra o Ensino Fundamental em regime de séries – Atendendo do Pré-escolar à 5^a à 8^a série, de acordo com a Resolução 521, de 2/2/04 (atualmente 6^o e 9^o anos), funcionando em dois turnos.

A localidade onde a escola está inserida faz parte da na zona periférica da cidade e a maioria da população é composta por empregados no comércio, indústrias e prestadoras de serviços, tendo as famílias baixo poder aquisitivo, constituídas por cerca de 5 (cinco) ou mais filhos, com a definição da mulher como chefe de família na maioria dos casos, escolaridade precária e dificuldade de relacionamento entre pais e filhos.

Os alunos encontram-se na faixa etária de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos, alguns compõem um contingente de trabalhadores em atividades urbanas, muitos estão em defasagem em relação à idade/série, apresentam elevada carência material e afetiva e baixa auto-estima.

A estrutura física escolar é composta por: área de estacionamento, biblioteca, 10 (dez) salas de aula, cozinha, refeitório, sala de professores, sala de direção, secretaria escolar, banheiros masculinos e femininos, palco, quadra poliesportiva e pátio recreativo.

O Ensino de Arte na escola contempla poucas áreas de estudo do campo da Arte. As aulas de Arte integram a grade curricular do Ensino Fundamental e ocorrem apenas uma vez por semana, somente no 9^o ano, na faixa etária de 14 e quinze

anos, composto por duas turmas. Os professores de Arte que anteriormente atuaram na escola eram formados em outras áreas de conhecimento. Assumi este ano o Ensino de Arte nesta escola e estou concluindo a especialização na área. A falta de recursos pedagógicos em Arte, bem como de apoio pedagógico que corresponda as necessidades desta práxis, e bom entendimento da comunidade escolar comprometem a execução deste ensino. A maioria dos alunos demonstra não dominar os conhecimentos básicos em Arte.

Escola Municipal “Julieta Ribeiro da Fonseca”

A segunda escola que contempla esta pesquisa de campo é a Escola Municipal “Julieta Ribeiro da Fonseca”, situada à Rua Maria José Fernandes nº 286 no Bairro Jardim Bela Vista, município de Arcos, Minas Gerais.

A escola foi construída na administração do prefeito Paulo Marques de Oliveira em 1978, com a finalidade de promover o desenvolvimento do educando nos aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo e social. A escola ganhou o nome de uma figura ímpar de mãe e mestra arcoense do município, descendente de tradicional família e cujo exemplo dignificante toda comunidade de Arcos atesta.

Atualmente a escola ministra o Ensino Fundamental em regime de séries – Atendendo do Pré-escolar à 5ª à 8ª série, de acordo com a Resolução 521, de 2/2/04 (atualmente 6º e 9º anos), funcionando em dois turnos.

A localidade onde a escola está inserida faz parte da na zona periférica da cidade e a maioria da população é composta por empregados no comércio, indústrias e prestadoras de serviços, tendo as famílias poder aquisitivo regular, constituídas por cerca de 3 (três) filhos, com a definição do homem como chefe de família na maioria dos casos, escolaridade precária e bom relacionamento entre pais e filhos.

Os alunos encontram-se na faixa etária de 5 (cinco) a 16 (dezesesseis) anos, alguns estão em defasagem em relação à idade/série, apresentam certo grau de carência afetiva e baixa auto-estima.

A estrutura física escolar é composta por: 7000 m² (sete mil metros quadrados), sendo área de estacionamento, biblioteca, 12 (doze) salas de aula,

cozinha, refeitório, sala e banheiro de professores, sala de direção, secretaria escolar, banheiros masculinos e femininos, palco, quadra poliesportiva e pátio recreativo.

O Ensino de Arte na escola contempla poucas áreas de estudo do campo da Arte. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História brasileira. No desenvolvimento do currículo devem ser observados os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, estabelecidos obrigatoriamente para os anos finais do Ensino Fundamental.

As aulas de Arte integram a grade curricular do Ensino Fundamental e ocorrem apenas uma vez por semana, somente no 9º ano, com turma única na faixa etária de quatorze a dezesseis anos. A equipe pedagógica tenciona frequentemente para a confecção de enfeites temáticos de acordo com as datas comemorativas. Sem que haja uma preparação que se dê a partir de um embasamento teórico. Os professores de Arte que anteriormente atuaram na escola eram formados em outras áreas de conhecimento. Assumi este ano o Ensino de Arte nesta escola e estou concluindo a especialização na área. A falta de recursos pedagógicos em Arte, bem como de apoio pedagógico que corresponda às necessidades desta práxis e bom entendimento da comunidade escolar comprometem a execução deste ensino. Alguns alunos demonstram interesse pela aquisição de conhecimentos teóricos de Arte e apresentam sugestões de possíveis assuntos a serem abordados. Essas reivindicações apontam para uma práxis que extingue a posição unilateral atribuída ao educando e reposiciona-o como agente facilitador da aprendizagem ao expor suas aspirações sobre o que deseja conhecer.

Escola Municipal “Vera Lúcia Paraíso”

A terceira escola que constitui esta pesquisa é a Escola Municipal “Vera Lúcia Paraíso”. A escola está situada à Rua Antônio de Carvalho, nº 315 no Bairro São Judas Tadeu, município de Arcos, Minas Gerais.

A estrutura física da escola foi construída no ano de 1993, no governo do prefeito Plácido Ribeiro Vaz. Com a finalidade de atender a população do bairro, que

superlotava a Escola Municipal Julieta Ribeiro da Fonseca, dificultando o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos. A partir da necessidade de diminuir essa super lotação, houve o levantamento da demanda escolar e a Administração Municipal articulou-se para iniciar, em 15 de março de 1993 a construção do novo prédio, com conclusão da obra em 15 de outubro de 1993. .

A patrona da escola, Vera Lúcia Paraíso Dias Ferreira, é natural de Arcos, e coincidentemente, graduou-se em nível de licenciatura em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Sua carreira profissional foi marcada por um trabalho sério, competente e de qualidade. Um de seus feitos foi a fundação da renomada Escola Nossa Senhora do Carmo em 1998.

Dessa forma está justificada a denominação da Escola Municipal Vera Lúcia Paraíso, uma vez que a patrona descende de tradicional família da cidade e foi uma figura de mãe, esposa e mestra que toda comunidade de Arcos atesta. .

Atendendo do Pré-escolar à 5ª à 8ª série, de acordo com a Resolução 521, de 2/2/04 (atualmente 6º e 9º anos), com alunos na faixa etária de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos, funcionando em dois turnos.

A localidade onde a escola está inserida faz parte da zona periférica da cidade e a maioria da população é composta por empregados no comércio, indústrias e prestadoras de serviços, tendo as famílias bom poder aquisitivo, constituídas por cerca de 3 (três) filhos, com a definição do homem como chefe de família na maioria dos casos, escolaridade precária e bom relacionamento entre pais e filhos.

A estrutura física escolar é composta por: área de estacionamento, biblioteca, 12 (doze) salas de aula, sala de informática, refeitório, sala e banheiro de professores, sala de direção, secretaria escolar, banheiros masculinos e femininos, auditório, quadra poliesportiva e pátio recreativo.

O Ensino de Arte na escola contempla poucas áreas de estudo do campo da Arte. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História brasileira. No desenvolvimento do currículo devem ser observados os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, estabelecidos obrigatoriamente para os anos finais do Ensino Fundamental.

As aulas de Arte integram a grade curricular do Ensino Fundamental e ocorrem apenas uma vez por semana no 9º ano, composto por duas turmas com alunos na faixa etária de 14 e quinze anos. Os professores que anteriormente atuavam no Ensino de Arte nesta instituição eram formados em outras áreas. Assumi este ano o Ensino de Arte nesta escola e estou concluindo a especialização na área. A falta de recursos pedagógicos em Arte que correspondam às necessidades desta práxis compromete em parte a execução deste ensino. Porém o fato de a equipe pedagógica flexibilizar-se consideravelmente ao longo do ano no que diz respeito às intervenções que apontavam para objetivos estritamente institucionais e na maioria das vezes descontextualizados dos ordenamentos legais é um ponto positivo. Este fator foi determinante por contribuir para a disseminação de um Ensino de Arte que promova melhor desempenho das ações educativas.

2.3 Primeiras Considerações sobre o Estudo das Três Escolas

Esta experiência de refletir sobre a Arte como objeto de conhecimento, deveria ser oferecida em maior escala no que diz respeito à carga horária, pois através da pesquisa destinada à composição deste trabalho, todos os entrevistados comungam de ideias em relação à ampliação da carga horária e da oferta do Ensino de Arte à todas as séries e não somente à uma série como acontece. Argumentaram que haveria maior produtividade e respaldo para alunos e professores, pois os conteúdos seriam mais bem explorados.

Dentre os entrevistados, somente um professor relatou outro fator negativo, devido à pequena carga horária, os alunos não levam tão a sério, por entenderem que se fosse uma disciplina realmente importante, teria uma carga horária maior. E esta carga horária tão pequena, ocasiona a falta de estímulo para a formação continuada de novos profissionais, conforme relatado na pesquisa, argumentam que não vale à pena investir por uma atuação tão pequena. E esta falta de investimento, gera outro problema, o comodismo, uma vez que não há profissionais com especialização em Arte na escola, as aulas são atribuídas a qualquer um dos professores por razões diversas, citadas no início deste trabalho.

Houve certa divergência em relação ao CBC, onde algumas equipes relatam ter grande conhecimento do mesmo e reconhecer sua importância e outras equipes comprovam a situação relatada neste trabalho, e que também foi um dos fatores componentes do contexto do mesmo. Na qual há o relato de pouco conhecimento do CBC e as próprias equipes sugerem sua participação nos estudos dos mesmos. Quanto aos PCNs de Arte, todos os entrevistados, concordam com sua elaboração e alguns também sugerem participar dos estudos dos mesmos. E todos os professores entrevistados, reivindicam também o intercâmbio relativo às experiências, material didático. .

Dentre as três equipes pedagógicas entrevistadas, a que apresenta mais equívocos é composta pela diretora e duas supervisoras. Ninguém desta equipe devolveu o questionário, argumentando que ele é muito complexo. Por várias vezes, o questionário foi procurado com diferentes membros para devolução. Porém foi sempre seguida de pretextos nada convincentes. Quanto aos estudantes entrevistados, como foi mencionado de forma recorrente no desenvolvimento deste trabalho, eles gostam muito das aulas de Arte, enfatizaram uma relação de qualidade entre professor/aluno, dão muita importância à disciplina. Têm especial apreço pela pintura e é claro, são o maior contingente que julga a carga horária bastante reduzida, argumentando que é difícil desenvolver muitas das atividades propostas dentro do tempo destinado às aulas de Arte, assim como aprofundarem seus conhecimentos mediante os conteúdos. Concordam e sugerem que os demais professores se valham da Arte para ministrar algumas atividades em suas disciplinas, dizendo que a aprendizagem seria mais significativa.

Os Arte-educadores estão mais organizados e preparados. Exemplos de novas posturas pedagógicas e, felizmente, das polêmicas que eles têm gerado são fartamente analisados por Barbosa. Lei de Diretrizes e Bases, PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que profissionais da Educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas reivindicando compromisso do Estado neste processo de implementação do ensino de Arte nas escolas (TOURINHO, 2008, p.28)

Ao perguntar à secretária sobre a oferta da disciplina Arte à todas as séries, ela relatou que esta oferta acontece sim e em todas séries. “[...] temos professores dando aulas de Arte que nunca leram um livro sobre arte-educação e pensam que

Arte na escola é dar folhas para colorir [...]” (BARBOSA 1991, p.18). O que veio contradizer com todos os demais questionários, no qual todos os segmentos entrevistados reivindicam e apresentam até algumas sugestões. Esta contradição veio comprovar mais um equívoco, uma vez que, o que acontece é a execução de atividades de colagem e manuseio de sucatas. Sobretudo de maneira esporádica e sem nenhuma fundamentação teórica. Notando-se a necessidade de um maior entrosamento entre secretária, professores e equipes pedagógicas, visando que todos falem a mesma linguagem, de modo a sanar possíveis contradições.

3. ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS SOBRE O ENSINO DE ARTE OBTIDAS COM O ESTUDO REALIZADO NAS TRÊS ESCOLAS

A partir do Curso de Especialização em Artes Visuais, foi possível perceber que trabalhar com o Ensino de Arte é uma experiência que proporciona grandes desafios.

Devido à maneira que o Ensino de Arte é percebido equivocadamente por alguns estudantes e membros de equipes pedagógicas. Eles apresentam conceitos estereotipados e imposição de modelos e condutas gráficas com negação da riqueza absoluta dos desenhos, acarretando a perda da autenticidade com a incorporação de clichês/imagens emprestadas.

Além dos desafios comuns encontrados por todos os professores, indiferente da disciplina que lecionam, há os desafios específicos vivenciados pelos professores de Arte. Estes desafios serão relatados no decorrer deste trabalho, onde por experiência própria, após iniciar a docência em Arte, tornou mais significativo o desenvolvimento do mesmo.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. E ainda propõem que haja entre os educadores a discussão da prática e do posicionamento frente às mais diferentes questões educacionais, econômicas, políticas e sociais. Porém, na maioria das vezes, esta proposta teórica, fica somente no papel, por não haver essa discussão, esta reflexão coletiva quanto aos conteúdos ministrados em Arte.

Com base nos PCNs, a introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida. Não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos,

flutuando ao sabor das tendências e dos interesses. Sem delegar ao sistema educacional a formação da consciência crítica para o exercício da cidadania por subestimar a classe operária ao julgá-la indigna de conhecimentos mais aprimorados. Visto que atendendo aos interesses econômicos, deveriam limitar-se estritamente ao conhecimento básico de seus trabalhos.

A Arte tem sido uma matéria obrigatória nas escolas primárias e secundárias (1^ª e 2^º grau) no Brasil já há dezessete anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (MEC-USAID) reformulou a educação brasileira estabelecendo em 1971 os objetivos e os currículos configurados na lei Federal 5692 de D.B. da educação (BARBOSA, 1991, p.9).

A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e execução, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. Onde não é difícil entender um dos motivos, se voltarmos à origem da conquista da obrigatoriedade da Arte, ou seja, culturas diferentes, envoltas por suas especificidades, referentes a objetivos e estrutura; adotando um mesmo sistema.

Eis que o professor se depara com o desafio da má interpretação dos PCNs, por parte de algumas equipes pedagógicas, que resulta na escolha de um currículo que não corresponde nem à proposta dos PCNs e CBC. E na maioria das vezes, este currículo também não atende e ou não se identifica com a realidade dos estudantes. SCHÖN (1983, p.110) aponta que a prática da reflexão se encaixa mal em contextos de burocratização e controle, nos quais se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais.

Algumas equipes pedagógicas não possuem o devido conhecimento sobre os PCNs, CBC e RCNs e se acomodam em não buscar o devido conhecimento dos mesmos, que são os documentos que fundamentam o Ensino de Arte. Deixando prevalecer a subjetividade para propor, ou às vezes até mesmo, tentar impor algumas atividades contraditórias ao Ensino de Arte. Apple afirma:

As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem (...) escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina 'o bem comum' (APPLE, 1995 p.29)

Este currículo fica vulnerável à escolha que muitas vezes, corresponde a interesses institucionais, destinado à realização de eventos para a escola e não

sobre a escola. Os eventos para a escola são aqueles que têm como principais objetivos, obter renda ou promover a imagem da escola. Os eventos sobre a escola são os que proporcionam aos estudantes o acesso aos conhecimentos relevantes para o exercício da plena cidadania. E ao fazer referência à cidadania, encontramos no PCNs a seguinte afirmativa:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. Desde o domínio da língua falada e escrita, dos princípios da reflexão matemática, das coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, dos princípios da explicação científica, das condições de fruição das obras de arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente previstos como necessários na história das concepções sobre o papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem como injunções do mundo contemporâneo. (MEC, 1997)

Ao sugerir a participação de todos os elementos pedagogicamente envolvidos direta ou indiretamente na execução do Ensino de Arte, é por constatar a extrema necessidade de um maior entendimento destes em relação a este ensino e, sobretudo sua importância que se estende às várias áreas do desenvolvimento humano. A constatação acima citada se comprova nos questionários respondidos por professores, diretoras e supervisoras, no qual sugerem um trabalho de estudos sobre o Ensino de Arte com a participação de todos estes segmentos educacionais.

O ensino escolar é complexo e dinâmico e as questões referentes ao ensino de Arte não se abstêm destas condições. A complexidade deste ensino é estrutural dado que todas as áreas do currículo enfrentam “a questão do estudo problemático do ‘conhecimento’ (...) e de sua relação com a reação neoconservadora que definiu a recente agenda defensiva da política educativa” (MORROW e TORRES, 1997, p. 379).

É preciso reconhecer que a Arte possui um elo com as demais matérias e portanto deve estar em pé de igualdade com as mesmas no quesito importância. Embora, os PCNs reconheçam igualmente a importância com as demais disciplinas, sabemos que esta importância só fica no papel. Pois a obrigatoriedade e reconhecimento não são suficientes para manter a Arte no currículo da forma como os PCNs propõem um Ensino de Arte que contemple todas as séries. E que sobretudo promovam um efetivo ensino da disciplina. Com base nisto, Irene Tourinho afirma:

No que se refere às orientações e propostas contidas na LDB, PCNs e Diretrizes Curriculares, mais particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem (TOURINHO, 2008, p.28).

O descaso quanto ao Ensino de Arte, fruto da influente subjetividade sobre o currículo, se comprova com a inobservância da lei ditada pela LDB, já que o ensino de Arte é oferecido somente à uma das séries finais do Ensino Fundamental. A esta inobservância, atribuímos à falta de explicitação da LDB, juntamente à omissão de interpretar o CBC e RCNs de Arte, uma vez que estes norteiam o que deve ser trabalhado em cada série. Deixando claro, que se fosse pra se trabalhar em apenas uma série, tais documentos viriam automaticamente limitados às propostas de ensino estritamente da série em pauta.

A aprendizagem da Arte é obrigatória pela LDB no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que esse ensino é obrigatório em todas as séries (BARBOSA, 2008, p.13).

E a escolha desta série, ficaria a cargo de grandes entendedores no assunto, e não à subjetividade de autoridades educacionais locais, imbuídos por critérios na maioria das vezes, não tão significativos. E a oportunidade que o aluno tem de vivenciar o estudo da Arte fica lançada à própria sorte. Tomemos por exemplo, o aluno está cursando o sexto ano e reside em uma cidade onde o Ensino de Arte seja oferecido no nono ano. E que por ventura, no oitavo ano, ele se mude para uma cidade onde o Ensino de Arte seja ofertado no sétimo ano. Ele terá que buscar uma alternativa para não ficar ‘devendo’ esta disciplina, ao passo que ele não teve a menor participação no critério de escolha para decidir em qual série o Ensino de Arte lhe seria oferecido. Portanto, o ato de caráter subjetivo que diz respeito à escolha da série que será contemplada com a oferta do Ensino de Arte, é duplamente excludente. Visto que, Não há um embasamento legal para que as outras séries deixem de receber o Ensino de Arte, já que a omissão desta oferta contradiz os CBC, que traz um detalhamento do que deve ser ministrado em cada série e também da carga horária destinada à cada série. E o segundo caso de exclusão, é o anteriormente citado, onde o aluno muda de cidade e não há compatibilidade da oferta de Ensino de Arte.

É preciso ganhar distância para ver melhor e ter ouvidos atentos para perceber diferenças sutis em discursos teóricos. É necessário perceber que as mudanças propostas na lei exigem um novo paradigma para a construção de conceitos que fundamenta a área de conhecimento em Arte. (BARBOSA, 1998)

A falta de equilíbrio de entendimento em relação ao currículo dificulta bastante o trabalho do professor, já que é relevante a falta de preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la. O estudo de Arte antes de se ensinar, visa o seu entendimento feito em conjunto entre professores e equipes pedagógicas, fazendo-se necessário para que a subjetividade seja deixada de lado.

A avaliação do ensino de Arte é uma provocação que deve nos atrair. Senão vejo-nos representados por uma imagem que é apenas aparentemente prazerosa. É a imagem de uma bala. Seríamos um ensino-bala: enrolado nas duas pontas, antes de ser aberta para desfrute. Numa ponta estamos “enrolados” pela complicação e necessidade de pertencer, dignamente, à organização que os campos de conhecimento assumem na escola (disciplinas ?; projetos ?; temas ?...). Na outra, também estamos “enrolados” pela ausência de parâmetros que fundamentem a avaliação, necessária para o ensino, para alunos e para nós professores (TOURINHO, 2008, p. 34).

O Ensino de arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Artes. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Observamos a luta por mudanças no ensino e seus respectivos resultados nas outras disciplinas e vemos que estes avanços estão extremamente à frente dos avanços alcançados no Ensino de Arte. Sabemos que são muitos, mas se comparada às demais disciplinas, ainda há muito que fazer para que o Ensino de Arte tenha um reconhecimento plausível e deixe de ser um ensino-bala. Exercendo nos estudantes, professores, equipes pedagógicas, autoridades educacionais, etc., uma provocação promovedora do conhecimento. E que este conhecimento faça estes personagens da educação perceberem a Arte não somente como uma disciplina prazerosa, mas como um leque de opções para que o homem possa se entender cultural e socialmente.

A compreensão é atingida por meio da significação, na qual a obra é vista em relação ao contexto em que está situada e em relação à

construção da subjetividade individual e coletiva. Isso é possível porque uma obra de arte é vista como dizendo respeito a outra coisa além da própria arte (PIMENTEL, 2008, p.16).

Ainda falando sobre o ensino-bala, a necessidade de afirmação como área de conhecimento e ausência de parâmetros que fundamentem a avaliação, comprovam os desafios que os professores de Arte encontram em seu trabalho. Mostrando que se as equipes pedagógicas buscassem fundamentação nos parâmetros, esta afirmação como área de conhecimento, tão desejada por tantos professores, seria automática. Como acontece em outras matérias, consideradas “sérias” por muitos, como Matemática, Português, etc. Dispensaria esta constante busca de argumentação. “O que a Arte tem em comum com a lógica e a Matemática é que ela é tautologia, a ideia da Arte e a Arte são a mesma coisa. (...) A única reivindicação da Arte é a Arte. A Arte é a definição da Arte” (KOSUTH, 1969, p.37)

Portanto, não haverá teoria na prática ensino /aprendizagem de Arte, que motive os agentes mais diretamente envolvidos nela, se esta prática não for precedida pela fruição e identificação. Ao falar de identificação, sugere-se que ela se dê, obviamente a partir da visualização da imagem e que tenha continuidade ao buscar contextualização através de leituras informativas. Ou seja, a livre-expressão é altamente válida, mas precisa estar teoricamente fundamentada. E ela só acontece se houver uma busca e aquisição de conhecimentos, firmadas a partir do bom relacionamento professor/aluno, na qual o professor tenha prazer de ensinar com autonomia, e o aluno tenha prazer de aprender e se expressar de forma criativa.

Para Perrenoud (1993), o conceito de que a profissão docente está situada na justaposição da competência acadêmica- dominar saberes – e a competência pedagógica – dominar a transmissão (de “mão única”) dos saberes – parece fragmentar a ação docente. Este estudioso frisa que é preciso ir além, pois “ensinar é antes de mais nada, *fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (MARTINS, 2008, p. 53).

Outro fator desestimulante ao trabalho docente é a restrita demanda de livros referentes ao Ensino de Arte, se comparada aos de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Etc. E pensar que muitos criticam o fato de se continuar adotando um mesmo livro didático de um ano para o outro. Porém, esta

crítica só acontece se o livro didático for de algumas das matérias anteriormente mencionadas, posicionando a demanda de livros de Arte como exceção.

Dessa forma, assim como o sistema educacional, não aplica o devido investimento em seus profissionais que estão ali em constante movimento, e sujeitos à uma enorme aquisição de conhecimentos. Com capacidade de através de sua afetividade envolver seus educandos num contexto arte-educador, muito menos se interessarão em investir em livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, houve a tentativa de propor ao leitor que se inteirasse de contradições entre os PCNs e demais legislações referentes ao Ensino de Arte. Propondo assim uma avaliação quantitativa, onde o leitor possa avaliar e perceber o quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais exercem influência como referência para a política educacional de Arcos e o quanto ainda falta para corresponder à totalidade dos PCNs. Já que foi possível constatar que muitas das propostas estão presentes apenas na teoria, mas não no cotidiano escolar. E que assim, o leitor possa refletir sobre a importância dos PCNs e outros referenciais e sua aplicabilidade visando a melhoria educacional. A necessidade de mudança a partir da flexibilidade de rever conceitos, entre outras propostas contidas neste trabalho, seria uma das formas de reconhecer e equiparar a disciplina Arte às demais áreas de conhecimento. Promovendo a educação da sensibilidade, provocando atitudes reflexivas ao apresentar-se como pesquisa, investigação, busca e construção do conhecimento sustentado na experiência para fruir arte na interculturalidade que caracteriza a realidade diária da vida escolar, enfatizando o estímulo à criatividade.

Apesar do empenho dos professores na concretização de um Ensino de Arte criativo, responsável, percebe-se a urgência de equipá-los, de promover ações que decorram no aperfeiçoamento de seus conhecimentos, fundamentados nas diretrizes da arte-educação

Houve uma mudança de pensamento por parte de muitos destes entrevistados, principalmente equipes pedagógicas. Onde foi possível perceber que as imposições e intervenções equivocadas que a princípio motivaram e tornaram-se tema desta monografia, foram se transformando em reflexão conjunta. Permitindo maior autonomia na elaboração e execução das aulas, promovendo também a interdisciplinaridade. Podendo-se constatar que todos gostam de Arte, principalmente os estudantes, que criam grandes expectativas sobre este ensino, aspiram e constataam a presença da Arte nas demais disciplinas. O que nos faz perceber que esta disciplina tem conquistado reconhecimento plausível, no qual possibilita obviamente a equiparação às demais disciplinas e o processual respeito quanto à execução das atividades desde que, bem fundamentadas. Fazendo-nos acreditar que este é o caminho para a educação da sensibilidade através da Arte,

possibilitando uma influência positiva no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem de Arte. Cabe estabelecer diálogos entre as diferentes áreas de estudo, para que estas percebam a importância e contribuição na construção da cidadania. No caso da disciplina de Arte, seriam erradicados muitos dos preconceitos que existem.

Mesmo a obrigatoriedade do ensino/aprendizagem da Arte em todas as séries do Ensino Fundamental consolidada pela LDB, parece não ser suficiente para o reconhecimento e a garantia da democratização nas escolas. Muitos equívocos são cometidos no Ensino da Arte e a questão não chega a ser discutida na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte. Salienta-se, mais uma vez, a necessidade apontada pelos professores pesquisados da realização de cursos de aperfeiçoamento com discussões mais amplas com professores da área.

A realização deste estudo concretizou a construção de meus conceitos sobre a importância do Ensino de Arte e também da arte em si mesma. Já que ela é imprescindível à humanidade para construir um conjunto de atos que transformam a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. E motivou-me a disseminar a real importância dentro e fora do âmbito escolar. De modo a promover a compreensão e assim reivindicar o espaço da arte na formação humana e na educação. Onde os gestores possam entender que ao valorizar o Ensino de Arte, estabelecerão uma via de mão dupla; pois a escola também será beneficiada por tornar-se um ambiente inovado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. "Repensando ideologia e currículo". In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da S. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva/lochpe, 1991.
- _____. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular, comunicação e educação*. São Paulo, USP: Moderna, 1995.
- _____. *Arte como cultura e expressão*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, BH: C/Arte, 1998.
- _____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Inquietações e mudanças no Ensino de Arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008 .
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre Arte*. São Paulo: Editora. Ática, 2003.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANCLINI, Nestor G. *A socialização da arte*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Editora brasiliense, coleção primeiros passos, 2003.
- COLL, Cesar Salvador. *O que queremos?* Entrevista cedida á Revista Escola. Rio de Janeiro: Editora abril, edição 167, nov/03.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira, 2 ed., São Paulo: Nacional, 1971.
- EDWARDS, Betty. "Drawing on the Right Side of the Brain". © Da tradução — Roberto Raposo, Editora Tecnoprint S.A., 4ª ed.,1984.
- EISNER, Elliot. *Estrutura e Mágica no ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo, Cortez, 1997.
- FRANGE, Lucimar Bello P. *Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?* In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FELDMAN, Edmund. *Metodologia de trabalho*. Pesquisa apresentada no curso Arte e Crítica realizado no MASC-USP. São Paulo: 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo. *Metodologia do Ensino da Arte*/ Maria Heloisa C. de T. Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo citado por BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOUTHIER, Juliana. *História do Ensino de Arte no Brasil*. Belo Horizonte: 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2000.

MARTINS, Miriam Celeste. *Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e Metodologia 3. Crítica de arte I*. Pimentel, Lucia Gouvêa, 2008- CDD: 707

_____. *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar*. São Paulo: ARTE Unesp, 1993.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto Secretaria do Ensino Fundamental – SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte*. Versão Agosto/1997. Disponível em <http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm>. Acesso em 13 de junho 2011

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Parâmetros curriculares nacionais: criticas e alternativas*. In SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. *Escola S/A* Brasília: CNTE, 1996

MORROW, R e TORRES, C. *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das teorias de Reprodução Social e Cultural*. Porto, Edições Afrontamento, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga Perla. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PALMA, João Cardoso Filho. *A política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade*. Tese de livre docência, São Paulo: UNESP, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada, das Intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino de artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Limites em expansão*. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2008, 192p.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora José Olimpyo, 1984.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. 2008, In - BARBOSA, Ana Mae (org) – *Inquietações e mudanças no ensino de Artes* – editora Cortez –ed. 2008.

SANTANA, Samara. *Fundamentos de Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: 2008.

SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWAB, J.J - The practical 4: something for curriculum professors to do Curriculum inquiry, v.13, (1983). In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In WARDE, M (org) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. PUC-SP, 1998.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. 2008, In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino de Artes*. São Paulo; Editora Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. A diversidade cultural e o ensino da arte- IV Fórum de pesquisa científica em arte - *Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Curitiba, 2006

VYGOTSKY, L. S. *A formação social na mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1



III Curso de Especialização em Artes Visuais

Cursista: Patrícia Aparecida Alves de Faria

Questionário destinado à pesquisa para monografia

VOCÊ JÁ TEVE CONTATO COM O ENSINO DE ARTE NAS OUTRAS SÉRIES?

VOCÊ CONCORDA QUE O ENSINO DE ARTE DEVE SER OFERECIDO EM TODAS AS SÉRIES? POR QUE?

COMO ERAM AS AULAS DE ARTE QUE VOCÊ PARTICIPAVA ?

HAVIA ALGO QUE VOCÊ NÃO GOSTAVA DE FAZER? EXEMPLIFIQUE E JUSTIFIQUE.

CONSIDERANDO O ANTES, ONDE VOCÊ APENAS IMAGINAVA COMO SERIA O ENSINO DE ARTE E O QUE VOCÊ TEM ESTUDADO AGORA, A SUA VISÃO SOBRE ESTE ENSINO MUDOU ? POR QUE?

O QUE VOCÊ ACHA DOS PROFESSORES DAS OUTRAS DISCIPLINAS, USAREM A ARTE EM ALGUMAS DE SUAS ATIVIDADES?

O QUE VOCÊ ESPERA APRENDER NAS AULAS DE ARTE?

VOCÊ ACHA SUFICIENTE A CARGA HORÁRIA DAS AULAS DE ARTE, OU ACHA QUE DEVERIA HAVER MAIS AULAS?

VOCÊ ACHA QUE A DISCIPLINA ARTE TEM A MESMA IMPORTÂNCIA QUE AS OUTRAS? JUSTIFIQUE.

ALUNO: _____

ANEXO 2



III Curso de Especialização em Artes Visuais

Cursista: Patrícia Aparecida Alves de Faria

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORAS E SUPERVISORAS

COMPARANDO O ENSINO DE ARTE OFERECIDO A VOCÊ E O QUE HOJE OS ALUNOS DE SUA ESCOLA RECEBEM, QUE MUDANÇAS VOCÊ PERCEBEU?

VOCÊ JULGA IMPORTANTES ESTAS MUDANÇAS? POR QUÊ?

QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE?

QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE O CONTEÚDO BÁSICO COMUM (CBC)?

QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE OS PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS SE VALEREM DA ARTE PARA APLICAR ALGUMAS ATIVIDADES?

VOCÊ CONCORDA COM A CARGA HORÁRIA DESTINADA À ARTES?

O QUE VOCÊ DIZ DO FATO DO ENSINO DE ARTE SER OFERECIDO A APENAS UMA SÉRIE? COMO ACONTECE SOMENTE COM OS 9º ANOS DA REDE MUNICIPAL.

ANEXO 3



III Curso de Especialização em Artes Visuais

Cursista: Patrícia Aparecida Alves de Faria

Questionário destinado à pesquisa para monografia

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES DE ARTE

1) QUAL A SUA FORMAÇÃO ESPECÍFICA?

2) HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NO ENSINO DE ARTE?

3) ANTES DE COMEÇAR O TRABALHO NO ENSINO DE ARTE, QUAL ERA SUA CONCEPÇÃO SOBRE ESTE ENSINO?

4) HOVE UMA MUDANÇA DE PENSAMENTO COMPARANDO-SE O INÍCIO DO SEU TRABALHO E OS DIAS ATUAIS? QUAIS?

5) VOCÊ SE SENTE MOTIVADO A MINISTRAR AS AULAS DE ARTE? POR QUE?

6) RECEBE APOIO PERIÓDICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

7) RECEBE ALGUM TIPO DE MATERIAL DE PESQUISA PARA ORIENTAR E ENRIQUECER SEU TRABALHO? EXEMPLIFIQUE.

ANEXO 4



III Curso de Especialização em Artes Visuais

Cursista: Patrícia Aparecida Alves de Faria

QUESTIONÁRIO PARA A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

1) Qual o seu conceito sobre os Parâmetros Curriculares de Arte?

2) Os PCNs determinam que a oferta do ensino de Arte seja oferecida à todas as séries, na prática sabemos que isso não acontece em várias cidades. Tornando-se uma dificuldade para as Secretarias de Educação. O que a senhora tem a dizer sobre isso?

3) Há outras determinações dos PCNs, CBC, etc relacionadas ao ensino de Arte, vistas como dificuldades pela secretaria, ao planejar sua execução? Quais são?

4) A senhora concorda com a oferta do ensino de Arte à só uma série e com o tempo destinado à execução destas aulas? Justifique.

5) Divinópolis negocia com alguns professores de Arte para que possam completar seu cargo ministrando aulas que envolvam as outras séries? O que a senhora acha disso?

6) Alguns professores sem especialização ministram aulas de Arte. Qual o critério para escolha destes profissionais? Por que isso acontece?

7) Estes professores recebem algum tipo de capacitação que possibilite sua melhor atuação?

Em sua gestão há uma meta específica objetivando a melhoria da qualidade do ensino de Arte? Qual?

ASS: _____