



UFSM

Dissertação de Mestrado
A PROCESSUALIDADE
DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO NÍVEL MÉDIO:
UM ESTUDO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ESCOLARES DE
SÃO GABRIEL - RS

Marilene Reis Dotto

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**A PROCESSUALIDADE
DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO NÍVEL MÉDIO:
UM ESTUDO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ESCOLARES DE
SÃO GABRIEL - RS**

por

Marilene Reis Dotto

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação
da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS,
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A PROCESSUALIDADE DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS
NO NÍVEL MÉDIO: UM ESTUDO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS
ESCOLARES DE SÃO GABRIEL - RS**

elaborada por

Marilene Reis Dotto

como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ayrton Dutra Corrêa – Orientador - UFSM

Prof. Dr. Edemur Casanova - UFSM

Prof^a. Dr^a. Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM

Santa Maria, maio de 2005

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A PROCESSUALIDADE DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO NÍVEL MÉDIO: UM ESTUDO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ESCOLARES DE SÃO GABRIEL - RS

AUTORA: Marilene Reis Dotto
ORIENTADOR: Prof. Dr. Ayrton Dutra Corrêa

Esta pesquisa objetivou verificar como acontece o ensino das Artes Visuais nos espaços pedagógicos escolares, no nível médio, em São Gabriel, RS. A metodologia empregada baseou-se em uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo, subsidiada por entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos e análise documental. O trabalho apresenta-se em três partes – Contexto Investigatório, Referencial Teórico e Apresentação e Análise das Informações Coletadas - sub-divididas em seis capítulos. A análise interpretativa dos dados voltou-se para as categorias – O ensino das Artes Visuais e O Espaço Pedagógico para esse ensino – e aconteceu em quatro momentos: análise das informações por sujeitos agrupados, análise das informações agrupadas por segmentos, estabelecimento de relação entre as manifestações dos docentes e seus alunos e entrelaçamento desses resultados com as teorias dos autores selecionados. Participaram desta investigação cinco professores, cinco diretores e doze alunos, todos do Ensino Médio, em cinco escolas da referida cidade. Após a conclusão da pesquisa ficou constatado que o processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais no Ensino Médio em São Gabriel deve ser repensado, tendo em vista a formação continuada dos arte-educadores, a estruturação dos currículos de Arte e a sua contextualização no espaço cultural em questão nesse trabalho.

ABSTRACT

Dissertation of Master Degree
Program of Post-Graduation in Education
Universidade Federal de Santa Maria

**PROFESSIONAL OF THE VISUAL ART'S TEACHING IN THE
MEDIUM TEACHING: A STUDY OF PEDAGOGIC SCHOLAR SPACES
IN SÃO GABRIEL, RS.**

Author: Marilene Reis Dotto
Adviser: Prof. Ayrton Dutra Corrêa, PhD

This research objectified to verify as the Visual Arts's teaching happens in the school pedagogic spaces, of medium level, in São Gabriel, RS. The methodology maid based on a qualitative approach, of descriptive stamp; subsidized by semi-structured interviews, open questionnaires and documental analysis. The work comes in three parts: Investigator Context, Theoretical Reference and Presentation and Analysis of the Collected Information - sub-divided in six chapters. The interpretative analysis of the data went back to the categories: Teaching of the Visual Arts and Pedagogic Space for that teaching—and it happened in four moments: analysis of the information for contained subjects, analysis of the information contained by segments, relationship establishment between the manifestations of the teachers and its students, and interweaving of those results with the selected author's theories. Participated of this investigation five teachers, five directors and twelve students, everybody of the Medium Teaching, in five schools of the referred city. After the conclusion of research it was verified that the process of Visual Art's teaching learning in the Medium Teaching in São Gabriel should be rethought, tends in view the art-educator's continued formation, structuring of the curricula of Art, and cultural space contextualize in subject at work.

Dedicatória

Ao colega Luiz Roberto Lima
Barbosa, por incentivar-me neste estudo.

A minha família, pela forma serena
e encorajadora como caminhou comigo
durante todo o (per) curso.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Ayrton Dutra Corrêa, mestre competente e amigo, pela forma como se fez guia e exemplo na orientação desse estudo.

Aos membros da Comissão Examinadora, Prof^a. Dr^a. Maria Helena Wagner Rossi, Prof^a. Dr^a. Marilda Oliveira de Oliveira, Prof. Dr. Edemur Casanova, pelas valiosas orientações na elaboração desse trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
SUMÁRIO.....	v
LISTA DE QUADROS.....	vi
LISTA DE ANEXOS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1

PARTE 1 – CONTEXTO INVESTIGATÓRIO

Capítulo 1 – Delineamento do contexto pesquisado.....	5
1.1 – Área temática.....	5
1.2 – Objetivos.....	5
1.3 – Categorias da investigação.....	6
1.1.1 – Ensino das Artes Visuais.....	6
1.1.2 – Espaço pedagógico escolar.....	7
1.4 – Questões da pesquisa.....	8
1.4.1 – Questão geral.....	8
1.4.2 – Questões específicas.....	8
Capítulo 2 – Metodologia da investigação.....	9
2.1 – Linha metodológica.....	9
2.2 – Contexto e sujeitos da pesquisa.....	10
2.3 – Instrumentos de coleta de dados.....	14
2.4 – Tratamento dos dados.....	15
2.4.1 - Organização dos dados.....	15
2.4.2 – Análise dos dados.....	16

PARTE 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Capítulo 3 - Referencial teórico.....	18
3.1 – O ensino das Artes Visuais.....	18
3.1.1 - A instituição educativa e a formação dos professores.....	32
3.1.2 - Os saberes e as competências docentes.....	40
3.2 – O espaço pedagógico.....	44
3.2.1- Conteúdos.....	47
3.2.2 - Metodologias.....	49
3.2.3 - Avaliação.....	51

PARTE 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Capítulo 4 – Apresentação e análise das informações coletadas.....	54
4.1 – Sujeitos envolvidos na investigação.....	54
4.1.1 – Docentes.....	54
4.1.2 – Discentes.....	58
4.1.3 – Direções.....	69
4.2 – Documentos analisados.....	65
4.3 – Relato interpretativo das entrevistas com os professores.....	67
4.4 - Relato interpretativo dos questionários aplicados aos alunos	85
Capítulo 5 – Análise das informações.....	96
5.1 - Análise das informações agrupadas por segmentos.....	96
5.1.1 - Segmento dos professores.....	96
5.1.2 - Segmento dos alunos.....	110
5.1.3 - Segmento das direções.....	114
5.2 - Os documentos analisados.....	116
5.3 - Cruzamento dos dados.....	120

Capítulo 6 – Considerações finais.....	127
Bibliografia.....	140
Anexos.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro Geral 1 – Rede escolar de São Gabriel.....	12
Quadro Geral 2 – Ensino Médio em São Gabriel.....	12
Quadro Geral 3 – Relação das escolas e dos sujeitos pesquisados correspondentes.....	13
Quadro Geral 4 – Relação entre escolas, professores e alunos.....	39
Quadro Geral 5 – Características dos discentes pesquisados.....	58

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Roteiro para entrevista com os docentes

Anexo B - Roteiro para entrevista com as direções de escolas

Anexo C - Questionário para os alunos

INTRODUÇÃO

A arte e a educação sempre fizeram parte de minha vida. Acompanhando o dia-a-dia de minha mãe, também professora, e pelos meus próprios percursos profissionais, vejo que sempre me interessaram os espaços do ensino sistematizado.

A estética do cotidiano educacional, o prazer no manuseio de elementos artísticos, a capacidade criativa, enfim, o envolvimento com as questões da arte, também foram indicativos muito claros do caminho que queria e que, felizmente, segui: cursei Licenciatura em Desenho e Plástica na Universidade Federal de Santa Maria.

Desde quando estudante da escola primária, tempo em que a arte pretendida na escola era a acadêmica, e ensinada de forma tradicional através da cópia fiel dos modelos, outros enfoques foram dados à educação escolar através das Tendências Liberal e Progressista e foram acompanhados por mim, ora como aluna, ora como professora, ora nas duas posições concomitantemente, e sempre se refletiram em minha vida pessoal e em minha profissão, trazendo anseios e gerando novas posturas.

Foram justamente esses anseios, gerados pela prática e pela reflexão, que me fizeram buscar o Curso de Mestrado em Educação.

Como diz Morin (1999), é preciso que reformemos o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento.

Mas, afinal, “o que é preciso saber para ensinar?”, pergunta Gauthier (1998, p.17), e comungo com ele nesta indagação.

Talvez Eça de Queirós, com muita sutileza, indique o caminho inadiável para o professor emergente: “Para ensinar é preciso uma formalidadezinha a cumprir – saber¹”.

Para Gauthier (1998), há necessidade de um trabalho de pesquisa e de reflexão, que contorne obstáculos como a prática sem saberes e os saberes sem ofício, atentando para o erro da dicotomia teoria-prática.

Parece óbvio que para ensinar arte é preciso *saber arte* e é preciso *saber ensinar arte*. No entanto, no ritmo frenético com que as informações precisam ser assimiladas, com que precisamos validar sentidos para a vida e interagir com um mundo de multiculturas, como mapear essa realidade e encontrar instrumentos que permitam ao homem um conviver sadio com tantas incertezas e interrogações?

À Universidade, com seus cursos de licenciatura, cabe o papel de formar para a competência da docência, isto é, inter-relacionando o ensino, a pesquisa e a extensão, não apenas formar conhecimentos, mas a capacidade de agilizar esses conhecimentos em situações pertinentes.

É nesta busca de caminhos que, como professora nos cursos de Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas e de Licenciatura em Artes Visuais na URCAMP – Universidade da Região da Campanha – Campus de São Gabriel, realizei esta pesquisa.

Tive, como objetivo maior, saber como ocorre o ensino das Artes Visuais nas escolas de ensino médio em São Gabriel, RS, onde atuo profissionalmente.

A temática selecionada é de suma importância, uma vez que a arte é legitimada, atualmente, como área de conhecimento e elemento fundamental na formação cultural e pessoal dos indivíduos, a escola é a instituição oficialmente encarregada dessa formação e da sua sistematização através dos processos educacionais.

¹Epígrafe do artigo de Menga Lüdke, *O professor, seu saber e a sua pesquisa*. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 10 de julho de 2004.

O *ensino das Artes Visuais*, em linhas gerais e, mais especificamente, o *espaço organizado pela escola para isto*, no nível médio, foram os eixos norteadores deste trabalho investigativo.

Uma metodologia com abordagem qualitativa, de cunho descritivo, permitiu o traçado, em linhas gerais, do perfil das escolas de São Gabriel quanto aos aspectos referenciados.

Foram sujeitos da investigação cinco direções de escolas, cinco professoras de Arte e doze alunos seus.

Entrevistas semi-estruturadas com os docentes e as direções, além de questionários para os alunos foram os instrumentos para a coleta de dados.

O trabalho foi dividido em três partes, para uma melhor apresentação.

Na primeira parte consta o contexto investigatório, com o delineamento do contexto da pesquisa e a metodologia da investigação.

Na segunda parte localiza-se o referencial teórico que norteou a pesquisa. É apresentado através dos tópicos: Arte-Educação, e Espaço Pedagógico para o ensino das Artes Visuais. O primeiro tópico é subdividido em dois itens: A instituição educativa e a formação dos professores.

Na sua última parte são analisadas e apresentadas as informações coletadas, a partir do contato entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, geradoras de considerações pessoais importantes para o ensino das Artes Visuais na comunidade educacional em questão.

PARTE 1 – CONTEXTO INVESTIGATÓRIO

CAPÍTULO 1

DELINEAMENTO DO CONTEXTO PESQUISADO

1.1 Área temática

A temática escolhida para essa pesquisa centrou-se na relação entre duas categorias: *o espaço pedagógico escolar no ensino médio e o ensino das artes visuais*, ficando assim estabelecida:

A PROCESSUALIDADE DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS
ESCOLARES DE SÃO GABRIEL, RS.

1.2 Objetivos

Os objetivos pretendidos pela pesquisa decorreram da temática e suas delimitações.

O principal objetivo foi investigar como se estabelece o processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais, nos espaços pedagógicos das escolas de nível médio da cidade de São Gabriel.

Especificamente, outros objetivos foram buscados nesse estudo:

- Verificar que pressupostos teórico-práticos norteiam o trabalho dos professores investigados quanto a objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação;
- Identificar que relação existe entre a arte estudada na escola com as vidas do docente e do aluno e com a comunidade onde a escola está inserida.

1.3 Categorias da investigação

As categorias, segundo Minayo (1994, p.70), consistem no agrupamento de elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito abrangente e único.

As categorias aqui elencadas foram estabelecidas antes do trabalho de campo.

1.3.1 Ensino das Artes Visuais

A partir de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Arte passou a ser obrigatória nos vários níveis do ensino fundamental e médio, como qualquer outro componente curricular, de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26 - 2º par.).

Os PCN (1998, p. 63), evidenciaram que:

As Artes Visuais, além das formas tradicionais – pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe -, incluem outras modalidades que resultam

de avanços tecnológicos e transformações estéticas (...): fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computador, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador.

É como uma área de conhecimento específico, com um conteúdo passível de ser ensinado e aprendido e como linguagem .) constituída de um sistema sígnico, articulado em uma gramática e uma sintaxe própria e que pressupõe leitura” (BUORO, 1995,), assentadas sobre a sensibilidade e a criatividade que será considerada essa categoria neste trabalho.

1.3.2 Espaço Pedagógico Escolar

O ensino-aprendizagem da arte, com o caráter cultural que lhe é atribuído atualmente, não deve se desvincular de todo o processo sistemático da educação escolar e, como tal, é preciso que se organize dentro deste espaço para que tenha resultados efetivos.

Nesse trabalho, espaço pedagógico, tão conhecido no meio escolar como sala de aula, se refere ao espaço/tempo destinado a estruturação dessa área como componente curricular: conteúdos, metodologia e avaliação são os constituintes aqui relacionados.

1.4 Questões de Pesquisa:

1.4.1 Questão Geral

Como se processa o ensino-aprendizagem das Artes Visuais nos Espaços Pedagógicos das escolas de Nível Médio da Educação Básica na cidade de São Gabriel, no Rio Grande do Sul?

1.4.2 Questões Específicas

- Que critérios são adotados pela escola:
 - na posição da Arte em sua estrutura curricular?
 - na escolha do professor de Arte?
- Que pressupostos teórico-práticos e filosóficos norteiam o trabalho dos professores de Arte em relação a conteúdos, metodologias e avaliação?
 - Que relações o professor tem com a arte em sua vida particular?
 - Qual a relação das atividades artísticas com os demais componentes curriculares?
 - Qual a relação da arte vivenciada na escola com a vida particular do aluno?
 - Qual a relação da arte vivenciada na escola com a comunidade sócio-escolar?

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia pode ser entendida como um conjunto de procedimentos teórico-práticos ativados na abordagem da realidade.

2.1 Linha metodológica

Considerando a temática, os objetivos e as questões de pesquisa, este trabalho teve uma abordagem qualitativa, objetivando a descrição interpretativa da realidade pesquisada.

A pesquisa qualitativa, conforme André (1995), é aquela que não envolve variáveis manipuláveis, mas “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (p.17).

As pesquisas que empregam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado caso e processos dinâmicos e igualmente complexos, vividos por determinados grupos sociais.

Para Chizzotti (1998), a pesquisa qualitativa fundamenta-se na relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real; o conhecimento não fica reduzido a um conjunto de dados isolados conectados a uma teoria porque tem o pesquisador como parte integrante desse conhecimento, uma vez que observa os fenômenos, interpreta-os e atribui-lhes significados.

Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986), definem esse tipo de pesquisa como uma forma de investigação na qual o pesquisador se

colocará em contato direto com a situação, os sujeitos e o contexto a serem investigados através de um trabalho de campo.

Os dados coletados na pesquisa qualitativa são essencialmente descritivos e o pesquisador é o principal instrumento desta coleta (idem, ibidem).

Para Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, o processo, as perspectivas dos sujeitos observados, são mais importante do que o produto:

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (...) Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (p.12).

Também para Minayo (1994), a criatividade do investigador é fundamental, quando faz uma interpretação subjetiva dos dados, aprofundando-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p.22), como só é possível na abordagem qualitativa.

Além da descrição da realidade, pretendo, através desse trabalho realizado, desenvolver estudos e ações posteriores que venham melhorar o ensino das Artes Visuais na comunidade escolar.

2.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa, objetivando o conhecimento da processualidade do ensino das Artes Visuais no Ensino Médio da comunidade onde atuo como

professora de Arte, desenvolveu-se na malha educacional da cidade de São Gabriel, RS, sendo tomadas, como objetos de estudo, escolas de Ensino Médio desta cidade, seus professores e alunos de Artes Visuais.

As direções dessas escolas também foram entrevistadas, de início, apenas como subsídio para aprofundamento das informações, mas revelaram-se, no decorrer do trabalho, importantíssimas para as considerações finais.

É importante que alguns dados sobre a comunidade gabrielense sejam apresentados, aportados em pesquisa realizada no primeiro semestre de 2004 por esta pesquisadora e por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCAMP (Universidade da Região da Campanha), Campus Universitário de São Gabriel, com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e/ou coletados junto às escolas.

Os alunos que participaram da pesquisa, enquanto a realizavam, freqüentavam o componente curricular Prática Pedagógica I, disciplina que tem por objetivo o conhecimento da realidade escolar circundante.

Existem 59 escolas no município. Destas, não foram computadas as escolas que apresentam apenas Educação Infantil e/ou Educação Especial por opção particular minha, sendo, então, consideradas para as análises explicitadas no quadro 1, apenas 42 escolas, de caráter privado e público, com Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Aproximadamente 13.500 alunos foram matriculados nestas escolas no início do ano letivo de 2004, segundo informações das próprias escolas e confirmadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Atuam neste espaço pedagógico, de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, 57 professoras de Arte. Nenhum profissional do sexo masculino foi encontrado no espaço pesquisado, o que confirma uma tendência geral nessa área².

² Pesquisa realizada por Flávia M. C. Bastos, entre arte-educadores do Brasil e dos Estados Unidos, indicou que 81,6% do total é do sexo feminino. Disponível em: <www.arte.unb.br/anpap/bastos.htm>. Acesso em: 1º de junho de 2004.

Na contagem, foram consideradas as funções de professores de Arte existentes em cada estabelecimento e não as pessoas como indivíduos.

Ensinam Arte, nas escolas pesquisadas em São Gabriel, 10 (dez) profissionais habilitados para isso.

Os dados estão melhor discriminados no quadro abaixo:

QUADRO GERAL 1 – Rede Escolar de São Gabriel

Nº	ITENS	PARTICULAR	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL	
	Escolas	02	13	27	42	
02	Alunos (*)	600	7.700	5.500	14.000	
03	Arte-educ.(**)	Hab.	01	10	03	13
		Não hab.	01	16	26	41

(*) Números aproximados, sem contar Educação Infantil e Especial.

(**) Foram consideradas as funções e não as pessoas para a contagem.

QUADRO GERAL 2 – Ensino Médio em São Gabriel

ENSINO MÉDIO	PARTICULAR	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL
Escolas	01	06	01	08
Alunos (*)	130	3.000	400	3.530
Prof. Habilitados (**)	01	10	zero	11***
Prof. não habilitados	zero	14	26	40***

(*) Números aproximados.

(**) Foram considerados habilitados os graduados em Cursos de Licenciatura em Artes.

(***) Foram computadas as funções de professores de Arte e não os indivíduos/profissionais em cada escola.

Como preconiza Gil (1993, p.122), “é difícil determinar a quantidade de informações necessárias sobre o objeto delimitado e não existe limite inerente ao objeto”, num estudo qualitativo.

Vendo-se pelo mesmo prisma deste autor, as escolas foram selecionadas buscando-se a heterogeneidade em vários aspectos e

considerando-se 5 (cinco) escolas, dentre um total de 8 (oito) que têm o Ensino Médio, um número adequado para o estudo proposto.

As escolas foram selecionadas por suas características, conforme mostra o quadro abaixo. Nele também aparecem os docentes e discentes respectivos a cada escola.

QUADRO GERAL 3 – Caracterização das escolas pesquisadas e dos sujeitos da pesquisa correspondentes

Nº	ESCOLAS	PROFESSORA CORRESPONDENTE	ALUNOS CORRESPONDENTES
1	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio	A	1 e 2
2	Escola Particular de Ensino Médio	B	3, 4 e 5
3	Instituto Estadual de Educação, com Ensino Básico completo, Ensino Médio Regular e Curso Normal (Médio);	C	6 e 7
4	Escola Técnica Municipal (Comércio);	D	8 e 9
5	Escola Estadual de Educação Básica (EJA – Ensino Fundamental e Médio)	E	10, 11 e 12

Como a comunidade escolar não dispõe de muitos professores de Arte no Ensino Médio, e a maioria dos existentes atua em mais de uma escola no mesmo nível, procurei investigar escolas que não tivessem os mesmos profissionais em Arte para enriquecer os resultados do estudo.

De cada uma dessas educadoras entrevistadas foram selecionados, pela disponibilidade imediata que demonstraram no momento em que foram solicitados:

- dois alunos quando a disciplina Arte aparece apenas em uma série e
- três alunos quando a disciplina Arte aparece nas três séries (um aluno de cada série).

2.3 Instrumentos de Coleta de dados

Os instrumentos para a coleta de dados, considerados adequados aos objetivos e às questões de pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas para as direções das escolas e professoras, questionário aberto para os alunos e análise documental.

As entrevistas semi-estruturadas, selecionadas aqui pelas possibilidades que apresentam para ‘entrecruzar-se as vistas’ na busca de legitimação das questões de pesquisa, com as professoras de Arte, pretenderam uma explanação de suas ações pedagógicas e de seu posicionamento no contexto estudado (Anexo A). Com as direções, a intenção foi investigar como é definido o papel da Arte, e em especial das Artes Visuais, na estrutura curricular da escola (Anexo B).

Esse instrumento, de acordo com Lüdke e André (1986, p.32), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” e foi essa a forma como ela se deu nessa investigação.

A entrevista semi-estruturada é vista por Gurvitch (*apud* MINAYO, 1994) como um instrumento valioso para a apreensão da realidade social porque “nesta realidade vários planos [camadas] se sobrepõem” e “(...) não são estanques. Elas interagem e reagem dinamicamente e é nesse movimento que podem ser apreendidas” pelo entrevistador (p. 122 e 123).

Michelat (*ibidem*) completa esse pensamento a favor desse instrumento de conhecimento da realidade social salientando que “cada indivíduo apreendido através das informações sistemáticas fornecidas pela entrevista é uma aplicação restrita e peculiar de sua cultura e de sua subcultura” (p.123), o que valida a informação pelo seu aspecto de contextualização autêntica.

O questionário constituído de questões abertas para os alunos foi selecionado pela praticidade e por apresentar-se como o mais adequado para a faixa etária e características dos investigados (Anexo C).

Esse material, segundo Bello³, deve ter “uma linguagem simples e direta para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado”. Embora não seja recomendado o uso de gírias, elas possibilitam um maior conhecimento da pessoa questionada. Esse é também um atributo dos questionários com questões abertas, onde o indivíduo mostra-se mais através da liberdade que o material permite.

Na análise documental, foram verificados os documentos da escola em relação a sua proposta pedagógica, a estrutura curricular dos cursos em vista, os planejamentos de trabalho dos docentes envolvidos na pesquisa e os materiais/produções dos alunos.

Esses elementos foram importantes para uma triangulação das fontes de informações. Isso permitiu não apenas a credibilidade dos dados, como também uma maior compreensão de aspectos que, às vezes, não ficavam claros nas colocações de outro elemento.

2.4 Tratamento dos dados

2.4.1 Organização dos dados

Os dados coletados, e alguns já anteriormente transcritos, como as entrevistas, foram separados, de acordo com as categorias, para facilitar a análise posterior.

³BELLO, José Luiz P. *Metodologia Científica*. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/met01.htm>. Acesso em: 9 de março de 2005.

Os sujeitos e as escolas foram codificados para resguardo de suas identidades, desnecessárias no caso desse trabalho.

Através de um mapeamento, foi possível agrupar as informações relevantes que permitisse uma análise/visão mais clara do contexto geral.

2.4.2 Análise dos dados

Uma vez organizados os dados, foi feita uma análise qualitativa dos mesmos, procurando encontrar nas colocações dos professores, alunos e direções, e no estudo dos documentos relevantes, subsídios demonstrativos de como acontece o ensino das Artes Visuais no espaço investigado.

Posteriormente, foi feito o confronto das informações obtidas junto às professoras com as fornecidas pelos alunos. As informações passadas pelas direções das escolas e os documentos analisados serviram de suporte para esse confronto.

Teorias pertinentes entrelaçaram esses resultados maximizando a credibilidade desse trabalho investigativo.

PARTE 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPITULO 3

REFERENCIAL TEÓRICO

Duas dimensões fundamentais se entrelaçam na estruturação desse referencial teórico, *O ensino das Artes Visuais* e *O espaço pedagógico escolar para esse ensino*, sustentando esse trabalho. Dois outros tópicos foram acrescentados no andar da pesquisa, pela necessidade que se fez presente para entender-se as relações entre Arte, Educação e Arte-educação no contexto atual: *A Instituição educativa e a formação dos professores* e *Os saberes e as competências dos docentes*.

3.1 O Ensino das Artes Visuais

A arte, caracterizada como área de conhecimento específico, por sua natureza, funções e esfera de relevância social e cultural, nas duas últimas décadas, tem sido entendida como uma ferramenta de desenvolvimento artístico e cultural do indivíduo (BARBOSA, *apud* BASTOS⁴).

A partir de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), sob nº 93934/96, a arte passou a ser obrigatória nos vários níveis do ensino fundamental e médio, como qualquer outro componente curricular, de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26 - 2º par.).

⁴ BASTOS, Flávia M. C. *A Arte-educação no Brasil e a análise crítica da escola*. Disponível em: <www.artes.unb.br/anpap/bastos.htm>. Acesso em: 1º de junho de 2004.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o conhecimento da arte envolve:

- A experiência de fazer formas artísticas que entram em jogo na ação criadora - recursos pessoais, habilidades, pesquisas de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- A experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (JOHANN, 2001, *apud* CORRÊA, 2001).

Esta integração, segundo Rizzi (2002), corresponde à epistemologia da arte, aos modos como se aprende arte.

A sociedade orienta-se cada vez mais para o consumo e produção de imagens. Pela incapacidade de ler imagens realizamos aprendizagens inconscientes e incorretas.

Para Barbosa (1991), ensinar a compreender imagens, sua semântica e contextualização através da arte, torna as pessoas capazes de posicionamentos politicamente mais adequados. Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação imprescindível para que os indivíduos se expressem livremente, se desenvolvam continuamente, mesmo após ter deixado a escola.

Rossi (2003) diz que “vivemos hoje a civilização da imagem” e que “a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através dela” (p. 9).

Através da arte integramos um campo simbólico e material que problematiza complexamente os traços espirituais, intelectuais, subjetivos e técnicos que caracterizam a sociedade e o grupo social. Esta problematização, na arte, assume um caráter integrador e relacional, pois a vida, o sistema de valores, as tradições e crenças dos indivíduos têm forma e sentido presentacionais.

As criações da arte nos põem a pensar, transmitem significações e regimes de sentido, elementos essenciais que não podem ser transmitidos sob outra linguagem, como a discursiva e a científica. Não podemos entender a cultura de uma sociedade sem a sua arte.

Dentre as artes, diz Barbosa (ibidem), a visual tem a imagem como matéria prima, tornando possível a visualização do que somos, onde estamos, como nos sentimos. Como expressão pessoal e como cultura, torna-se um importante agenciamento para processos de identificação cultural e de desenvolvimento.

Através da arte é possível aguçar o senso/percepção e compreender o dinamismo imagético do tempo, atualizando-se nas imagens móveis, no estranho mundo das ficções e fantasias; permite analisar a realidade concebida e sonhada, desenvolver a capacidade crítica sem a perda do envolvimento emocional, o que gera comprometimento ético e político.

A arte na Educação, segundo Vygotsky (1999), tem um papel tão importante que se configura estrutural; não instrumental.

São complexas as relações entre arte e técnica, arte e sociedade, arte e cultura. O trabalho com a emoção, a expressão, a criação de formas, a concepção de esquemas simbólicos figurativos, além de um tratamento cognitivo e epistemológico, demandam um conhecimento estético, contextualizado numa ética pessoal e numa interação cooperativa.

O trabalho da arte na educação implica relacionar a produção artística com as implicações pedagógicas e culturais. A relação entre estética e vida, através da arte, implica desenvolver uma visibilidade ético-estética-política em termos de vivências e ações de intervenção na realidade social.

Sob o ponto de vista da arte e da cultura, o imaginário é esse outro lado da racionalidade que precisaria ser mais explorado pela educação. Trabalhando com a noção de poder local, de pequenos grupos, valorizando o imediato, o afetivo, o movimento, a intensidade, a autogestão, a solidariedade em contraposto à educação moderna que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade os métodos e os instrumentos, a teoria pós-moderna de educação muito se aproxima da arte e da cultura.

Política e eticamente, criar e compreender imagens depende da capacidade plástica de engendrará-las e da visibilidade perceptiva, afetiva e conceitual, integradas.

Diz a Constituição Brasileira que a criança e o adolescente têm direito à arte, à cultura, tanto quanto a saberes outros que os ajudem a se tornarem pessoas e cidadãos engajados.

“Algo não vai bem”, diz-nos Meira (1992, p. 37), artista plástica, professora aposentada e doutora em Artes Visuais pela UFRGS:

- Diante de tantas queixas de professores de Arte, a quem culpar? Aos descompassos entre política, educação e Arte, uma vez que as condições e a qualidade do ensino de arte dependem de pontos de vista e vontades dos que fazem as leis e seus detalhamentos pedagógico-administrativos até chegarem às escolas? Ou ao próprio currículo e ao desempenho dos professores? (Ibidem).

Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 97/98, tenham reconhecido um lugar de destaque no currículo, ao darem à arte a mesma importância que deram às outras áreas do conhecimento e considerarem que ela tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, por culpa de uma redação pouco clara, não existe unanimidade quanto às séries e carga horária em que isto deverá acontecer.

Como se vê, a necessidade da arte como instância fundamental da práxis e do pensamento humano, como diz Barbosa (2002), não está ainda conscientizada pela escola, ainda que represente uma demanda social que recebe grandes investimentos por parte das mídias e da produção de objetos e eventos:

(...) nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Tampouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entenderem a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea (p. 14).

Embora o desenvolvimento integral do ser humano seja meta da educação, tanto nos contextos da escola formal como da não formal, atingível por propósitos didáticos que ligam a educação e a vida em sociedade, e embora a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha contemplado a Arte em suas especificidades, ela não a inclui nos Temas Transversais que visam integrar escola e cultura. Um certo ar de inconsistência permeia a sua interpretação também quanto à sistematização de sua existência ao longo da educação básica.

Para falar-se em arte-educação, é pertinente falar-se, também, na profissão docente, na formação dos arte-educadores, nas definições da própria arte e nas abordagens que esse ensino teve ao longo dos tempos.

A docência tornou-se profissão quando o Estado retirou da Igreja a tutela do ensino e a tomou para si. Simultaneamente, a imagem de humildade conveniente ao sacerdócio e a obediência devida ao funcionalismo público incorporaram-se à imagem do professor.

Envolve essa visão uma auréola mística de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa que ainda hoje se verifica em certos espaços culturais. “O professor não devia saber demais, nem de menos; não

devia ser pobre, nem rico; não era (bem) funcionário público, nem liberal” (NÓVOA, 1992, pg. 16).

Ainda atualmente, talvez pelos resquícios de uma história de país colonizado, um pensamento de ‘deixa para ver como é que fica’ parece amalgamar um sistema de ensino deteriorado: “baixos salários, condições ruins de trabalho, condições precárias das escolas e do gerenciamento do sistema de ensino” segundo Foerste⁵, denunciam que a educação (boa) continua privilégio de alguns e que os professores continuam sem saber “que saberes realmente compõem o seu fazer profissional” e sem uma dimensão político-profissional realmente aceita pela sociedade (GAUTHIER, 1998).

Desde quando a educação tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, permitia que qualquer indivíduo com algumas habilidades e conhecimentos na área de artes pudesse assumir as disciplinas de Desenho, Música, Geometria e Plástica (geralmente pintura), muita coisa mudou no ensino das artes.

No início do século passado, autores inovadores, segundo os PCNs, (1996), criam teorias inusitadas que valorizam “a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador(...)” (p.2), deixando ao arte-educador uma atuação inexpressiva, onde nada lhe cabia ensinar.

Isto resultou na descaracterização da área, principalmente pela apelação indiscriminada à criatividade do aluno, quando muitos objetivos tidos como da atividade artística, foram encampados por outras disciplinas e docentes de outras áreas consideraram-se aptos a ensinar arte; o empobrecimento nesse campo foi notório.

A abordagem dada ao ensino da arte na escola acompanhou o pensamento vigente sobre educação em seu sentido mais amplo; os

⁵ FÖERSTE, Gerda M.S. **Arte-Educação: um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos**, na obra de Ana Mae Barbosa. Disponível em: <www.arte.unb.br/anpap/foerste.htmj>. Acesso em: 01 junho de 2004.

movimentos culturais existentes fora da sala de aula, na década de 60, exigiram espaços também dentro dela.

Aqui, também se faz necessário ressaltar o que as descobertas tecnológicas trouxeram para o campo da arte e da arte-educação na modernidade e como isso se deu historicamente.

Quando a ciência e a arte se uniram sob o nome de arte cinética, materiais convencionais foram deixados de lado e novas buscas foram realizadas no sentido de encontrar-se caminhos, através das novas tecnologias, para sistematizar as artes visuais. Os professores, no entanto, em sua maioria, não tinham consciência de que *o quando, o como e o porquê* nas técnicas expressivas eram condições fundamentais no ensino da arte e de que as técnicas são um meio e não um fim em relação ao processo artístico.

Na educação, em geral, muitas vezes os professores se apressaram na aplicação da tecnologia educacional, agindo sem reflexão e sem teorias que validassem os seus fazer.

Outros, porém, posicionaram-se a favor dessas tecnologias mas articulando o processo de ensino com as necessidades dos estudantes; enfatizaram a urgência na inovação dos conteúdos e métodos de ensino e desenvolveram a pesquisa científica nesse estudo.

Em se tratando de uma educação com e pela arte, diz Rahde (2002), começou a impor-se a necessidade de conhecimentos mais plurais do professor, envolvendo as ciências, e a mídia e, agregada à idéia de que a livre expressão era o fundamental nas atividades artísticas, de ele tornar-se um pesquisador das tecnologias do cotidiano, principalmente o computador, para dar conta da pluralidade de informações que assediam o aluno no seu dia-a-dia.

Aparece, ainda nos anos 60, iniciando uma grande modificação nos parâmetros das artes e da própria estética, a Arte Conceitual, propondo uma ruptura com os suportes tradicionais e colocando em seu lugar idéias e até projetos ainda em esboço. Essa nova concepção de arte caracteriza-se pela

efemeridade, e muitas vezes só permanecerá pelo registro fotográfico do local.

As obras passam a instalar-se em locais amplos e traduzindo a necessidade de comunicação, de idéias e conceitos múltiplos, de acolhimento da diversidade.

Para Duchamp (*apud* FRANGE, 2002), a obra de arte contemporânea “só se completa na presença do espectador” (p.35). Com pensamento similar, Oiticica (*idem, ibidem*), diz que ela só se completa ao ser compreendida por outros.

Refletir sobre os sentidos e significados da arte é conduzi-la ao conhecimento do próprio processo artístico; é vinculá-la ao seu tempo (FUSARI & FERRAZ, 1992).

Para Sogabe (1996), ainda sobre a contemporaneidade da Arte:

Muitos conhecimentos surgem através de instrumentos que dão acesso a objetos de pesquisa, como no caso do telescópio e do microscópio, há muito tempo. Muitas vezes o avanço do conhecimento depende da construção de outros equipamentos compatíveis com as novas necessidades, (...) [e] acabam sendo úteis em outras áreas. A arte, principalmente, faz uso de diversos meios, muitas vezes com o objetivo de resolver alguma necessidade existente... (p. 51). Assim, foram surgindo vários meios de representar a realidade, tais como: pintura, a fotografia, o cinema, a televisão, a holografia e a realidade virtual (p. 52).

Pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a Educação Artística passa a ser obrigatória nos currículos escolares mas com *status* de atividade e não de disciplina e agora composta pelas artes Cênicas, Plásticas e Musicais e desenvolvidas pelo mesmo professor.

Os profissionais para esse ensino polivalente foram capacitados em cursos de curta duração, eminentemente técnicos e sem bases conceituais; guias curriculares e materiais didáticos elaborados por especialistas que cobrem o vazio deixado pela lei.

Embora reconhecida sua importância na formação dos indivíduos, pela defasagem de educadores habilitados, a arte continuou a ser ensinada na escola em uma abordagem escolanovista, ou com aportes técnicos que enfatizavam apenas a importância do *aprender fazendo*.

Nos anos 80, com o propósito de organizar e conscientizar os profissionais, o movimento Arte-Educação, encabeçado por professores formais e não formais de arte, inicia uma série de discussões em todo o Brasil sobre os conhecimentos pertinentes à área e o seu papel na formação do cidadão.

A LDB nº 9394/96 consolida esta aspiração e destina aos cursos de licenciatura a função de prover profissionais para o ensino da arte nos níveis fundamental e médio da educação nacional.

Esta lei, melhor explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à Arte, diz que:

(...) apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (1996).

Nos PCNs de 97 e 98, o tripé que aparece como sustento para o ensino da Arte e tem a ver com

• **a produção**, referindo-se “ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionados, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais da arte” (1ª a 4ª séries) e **produzir** referindo-se “ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações e ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu

percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas” (5ª a 8ª séries).

- **a fruição**, referindo-se “à apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção histórico-social em sua diversidade” (1ª a 4ª séries) e **apreciar** referindo-se “ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente” (5ª a 8ª séries).

- **a reflexão**, referindo-se “à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal e dos colegas, e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação continuada do cidadão” (1ª a 4ª séries) e **contextualizar** referindo-se “a situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades” (5ª a 8ª séries).

Em relação ao ensino médio, estes propõem como competências e habilidades a serem atingidas:

- **a representação e a comunicação**: significando *realizar* produções artísticas, individuais e/ou coletivas nas linguagens da arte e *apreciar* produtos de arte em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética;

- **a investigação e a compreensão**: pressupondo *analisar, refletir e conhecer* os diferentes processos da arte, com seus diferentes instrumentos

de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas e conhecer, analisar, refletir e conhecer critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros;

- **a contextualização sócio-cultural:** significando refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte - em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

Esta descrição aproxima-se muito da abordagem sugerida por Barbosa (1991), onde estão intrinsecamente relacionados os aspectos **fazer artístico, leitura de imagem e contextualização** e é específica para leitura de imagens.

Barbosa (ibidem) ressalta que temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas, estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Preparando-se a criança para o entendimento das artes visuais, estaremos ajudando no sentido de compreender as imagens quer seja de arte ou não.

Ela apresenta sugestão de currículo envolvendo três aspectos considerados básicos:

- **Fazer artístico** - esse fazer está centrado no processo criativo, entendido como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. “A criação artística é um processo mediado pelo contexto social, assim como é um fazer que se dá, também, de acordo com as possibilidades internas, relativas ao desenvolvimento das capacidades psico-motoras da criança” (ibidem, p.67). Assim sendo, diz respeito ao

processo criativo envolvendo a interpretação e representação pessoal de vivências do aluno através da linguagem plástica.

Pesquisadoras como Pillar e Vieira (1992), enfatizaram este aspecto dizendo que é somente através do fazer que a criança e o adolescente podem descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas de seus diferentes materiais e instrumentos. O fazer é uma das atividades que estimula a atividade da história da arte e a leitura de imagens.

Por outro lado, a produção associada às imagens pode colaborar para a construção de formas de maior força expressiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensar e a criação visual.

Da leitura de imagens de obras de arte no fazer artístico deriva uma nova prática: a releitura.

Este procedimento metodológico está diretamente ligado à proposta triangular. A releitura da obra de arte é processo que resulta da leitura da obra quando se propõe a decodificação do objeto artístico e sua interpretação na busca de novos horizontes estéticos, novos efeitos de sentido, desembocando numa reelaboração, numa apreensão da idéia que contém a obra e suas relações com o intérprete.

Disso resulta um novo trabalho que não deverá ser cópia, mas resultado de um diálogo com o trabalho do artista ou artesão. Reler uma obra é rerepresentar a idéia do artista, vinculada com a vida de quem a este interpretando. Assim posto, depreende-se que a releitura é uma possibilidade de produção no ensino da arte, não se constitui pois a única modalidade de criação, entendimento plenamente equivocado, que se transformou muitas vezes em mecanicismo centrado na cópia.

O pensamento barboseano enfatiza que a releitura é uma atividade possível e quanto mais problematizadora, mais criadora "(...) uma releitura divergente e/ou subjetiva amplia o universo da alteridade visual, exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha" (BARBOSA, 1991, p.40).

Ainda comenta que releitura, como procedimento constante, transforma o fazer artístico em mero procedimento escolar.

Barbosa (ibidem) constata que artistas se utilizam de procedimentos muito variados em suas pesquisas visuais e que a mesma diversidade de estímulos se deve exigir do professor de arte.

A concepção de produção artística envolve, logicamente, o fazer criativo, por isso, atividades de releitura terão prioritariamente que se desvincular da mera cópia. A obra de arte usada como estímulo, deverá ser apenas um referencial para a criação estética.

• **Leitura de imagens:** ao destacar a leitura da imagem como categoria central da Proposta Triangular, Barbosa enfatiza e justifica sua inclusão para educação em arte.

A ênfase dada à leitura da obra de arte, e imagens em geral, se justifica pela necessidade fundamental do nosso país, no que diz respeito à alfabetização. Num país onde políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, principalmente a leitura de imagem artística, humanizadora (ibidem).

Ainda considerando a necessidade de alfabetizar para a leitura da imagem, Barbosa enfatiza que através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento e, conclui, que esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado, pois se preparando para o entendimento das artes visuais, se prepara a criança para o entendimento da imagem, quer seja arte ou não.

• **Contextualização** – é notório que toda produção artística tem sua gênese em um determinado contexto histórico. Torna-se necessário compreender o contexto em que a obra foi produzida.

Contextualizar a obra de arte é explorar suas circunstâncias; não é tratá-la numa abordagem puramente cronológica mas é contextualizar o artista e sua obra no meio sócio cultural. Não se trata de analisar apenas a grande arte mas a produção artística como um todo.

No que concerne a metodologia triangular, Pillar e Vieira (*apud* CORRÊA, 2001), se posicionam dizendo:

Entendemos que a função primordial da arte educação na escola é a formação estética dos indivíduos que lhes permite conhecer uma linguagem artística, tanto através da produção como expressão quanto através do entendimento da gramática visual e da contextualização histórica das imagens. Desta forma é possível ao aluno a educação estética, pois torna-se capaz de realizar uma leitura de suas produções, bem como as imagens dos outros e de seu ambiente.

A Metodologia Triangular, denominada pela autora de Pedagogia Triangular ou Abordagem Triangular, é perfeitamente adequada à realidade brasileira, sendo um trabalho que se disseminou pelo Brasil, pois trabalhar com as imagens já produzidas, elaborando outras, desperta o senso estético e a capacidade crítica do aluno.

Acompanhando essa trajetória do ensino da arte, é importante ver como as abordagens contemporâneas estão conduzindo à necessidade de se rever os paradigmas até então aceitos (ou há muito tempo não mais e muitos educadores é que fazem questão de não ver?).

Rahde (2002) apresenta muito bem a condição contemporânea, que ela denomina pós-moderna, da arte na educação escolar.

Na educação pós-moderna, a primazia da complexidade demonstra a hibridação de tendências e paradigmas. Nas artes, o pós-modernismo acumula vários estilos e permite um convívio aceitável entre todos eles, demonstrando a complexidade, as contradições, a pluralidade, a dialética que caracterizam os tempos de hoje (*idem, ibidem*).

A pluralidade contemporânea das artes não aceita mais idéias únicas, acabadas, canonizadas e nem mais aceita o professor de Arte apenas como guia, como orientador, como nos tempos da modernidade. Bem mais que um estudioso, um pesquisador de novas tecnologias, da História da Arte, o professor de Arte emergente precisa refletir e reformular, construir e reconstruir com seus alunos conhecimentos mais amplos para melhor compreender a estética atual.

Para fundamentar sua posição diante da necessidade de atualizar a escola em instrumentos que a coloquem lado a lado ao mundo que circunda o aluno, ou de prepará-lo para dele fazer parte, Pimentel (2002) posiciona-se: “imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo” (p.114).

De forma semelhante posiciona-se Morin (2001), quando diz que a escola deveria promover o conhecimento de forma mais complexa, isto é, permitir que, a partir da particularização, do estudo através de disciplinas, também fosse possível uma reflexão sobre a universalização desse conhecimento, a integração desses saberes e, conseqüentemente, uma postura mais humana diante do mundo e do próprio homem.

3.1.1 A instituição educativa e a formação dos professores

O mundo atual está muito ágil e eficaz ao trabalhar as informações, diz Pimenta (1999), acenando para um dos possíveis fatores de desvalorização social da escola e dos professores.

Nesse confronto, mídia x escola, se considerarmos a educação não apenas como transmissão de informações, não será mais correto atribuir apenas eficiência às mídias de comunicação?

O certo é que, nos últimos tempos, a posse do saber tornou-se elemento de muita importância, diz Gauthier (1998), e a educação tem sido objeto de muita reflexão.

Uma crítica severa tem sido dirigida aos professores, mais especificamente, por serem eles os principais mediadores entre a escola e os alunos. Também são criticados aqueles que os formam, ou seja, as faculdades de educação ou as instituições que exercem tarefa semelhante (...). Questiona-se, assim, a qualidade da educação dispensada aos alunos, a competência dos professores e mesmo as instituições responsáveis por sua formação. A situação atual apresenta-se, assim, propícia a uma reflexão profunda a respeito da formação de professores e da profissão docente (...) que não deve se limitar às dimensões técnicas ou organizacionais. Ela deve considerar o próprio cerne da problemática (...), isto é, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporadas aos programas de formação de professores (ibidem, Prefácio).

Para Pimenta (1999), um novo olhar sobre a formação inicial e contínua fez-se necessária a partir dos anos 90. Na atualidade:

pesquisas mais recentes quanto à formação inicial têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (p.16).

No que se refere à formação contínua, diz ela, os programas elaborados para isso, ao não colocarem a prática docente-pedagógica escolar como ponto de partida e de chegada, pouco tem possibilitado ao

professor no sentido de articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (ibidem).

Quanto à formação permanente do professor experiente, Imbernón (2001, p. 69 e 70), destaca cinco grandes linhas de atuação para efetivá-la:

1. Aprender continuamente de forma colaborativa, juntamente com outros colegas ou membros da comunidade;
2. Ligar os conhecimentos derivados da socialização com novas informações para rejeitá-los ou aceitá-los em função do contexto;
3. Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática;
4. Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.

Ferreira, *apud* Corrêa, 2004), faz um elenco das premissas básicas para a educação contemporânea e que deverão ser disponibilizadas aos estudantes dos cursos de licenciatura:

- a) o saber e a vivência dos alunos como ponto de partida para a busca de novos conhecimentos; b) o desafio, a construção de uma atitude investigatória e a criatividade na solução dos problemas de interesse dos alunos; c) o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado desvelado e socializado como forma de libertação; d) a participação na organização da construção do conhecimento como forma de exercitar a cidadania e a democracia; e) o professor como catalizador do processo ensino-aprendizagem, onde o conhecimento da realidade por parte do sujeito epistêmico passa pela relação com os outros (p.16).

Na formação de um profissional competente, proporcionar estudos, elaborar artigos e livros já não basta. É preciso situar crenças, valores,

culturas dialeticamente dentro de um contexto social maior, afirma Nóvoa (1992).

“O professor é uma pessoa e parte da pessoa é o professor”, considera Nias (*apud* NÓVOA, 1995). Por isso é importante integrar as dimensões pessoais e profissionais, permitindo ao professor apropriar-se dos processos de formação e dar-lhes um sentido em suas vidas. A formação não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (*idem, ibidem*).

Para Shön (*apud* NÓVOA, 1992), reconstruir a identidade pessoal do professor, reconstruindo também as organizações educacionais e a sala de aula, parece a forma mais viável para tratar-se uma profissão complexa, carregada de incertezas, singularidades e conflitos.

Pimenta (1999), coloca a identidade como algo mutável e interno, como um processo de construção do sujeito historicamente situado. Ela [a identidade] se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, o que, inclusive, subentende a possibilidade da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas ou a sua substituição por outras renovadas.

Sobre a formação inicial dos professores em cursos de licenciatura, diz ela

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem-se e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (*ibidem, p.18*).

Essa formação, para Imbernón (2001), “assume um papel que vai além do ensino que pretenda uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (p.18).

Daí a importância da criação de redes de auto-formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo, ora no papel de formador, ora no de formando.

Coutinho (2002) se manifesta sobre a formação continuada dos professores de Arte dizendo que:

A formação do professor se intensifica à medida em que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca com seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade. O professor precisa de tempo e de recursos para pesquisa. O professor de Arte precisa sair de sua sala de aula e interagir com espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. (...) É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola (p. 158 e 159).

Leite e Ostetto (2004) ponderam que é fundamental a arte ser conclamada a contribuir na formação inicial dos professores porque ela “congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades (...), mexe com a totalidade” e, perguntam, “não é de totalidade que estamos em falta?” (ibidem, p.12).

Segundo as autoras, é importante que, mesmo “reconhecendo a dificuldade de conquistar novos espaços que engendrem novas práticas” (p.12), uma nova dimensão seja valorizada na formação de professores: “uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis,

despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com o corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia” (p.13), e que permita ao educador em formação *sentir* a importância da estética no processo de ensinar-aprender.

Refletir sobre a própria vivência em arte como elemento para a formação de professores parece-lhes ser possibilitar ao futuro docente um novo olhar para o outro lado do educar: a compreensão de como se dá o aprender.

Encontrar a epistemologia da arte através da própria aprendizagem da arte é fundamental nos cursos de formação de professores de Arte.

Também, buscando um ensino de qualidade, Corrêa (2004) diz ter sempre em vista a mudança, a transformação, acenando para a necessidade de uma formação de professores contextualizada social e culturalmente.

Embora consciente da diversidade de situações e contextos vivenciais, existe a possibilidade da construção de trabalhos de Artes Plásticas que sejam compatíveis com a contemporaneidade. Desta forma, o futuro docente que vai atuar na comunidade escolar deverá receber durante o período de sua formação subsídios necessários à prática pedagógica que irá desenvolver futuramente (...) considerando-se que esse futuro docente será o elo básico entre a Arte e a educação que se processa nas escolas (p.12 e 13).

Atentando para a forma *acrítica* como ainda hoje os docentes ensinam, muitos deles limitando-se à reprodução do saber produzido e selecionado apenas para a sua área específica de atuação e/ou utilizando-se de aparatos de tecnologia educacional e termos estrangeiros [e não só estrangeiros, acrescenta esta pesquisadora], sem ter conhecimento de sua significação, Corrêa aponta para a necessidade de uma dinâmica pedagógica

transformadora e crítica, desenvolvida a partir de situações da realidade concreta, visando uma formação mais consciente e associada “à visão de totalidade e ao tipo de homem que se pretende formar” (ibidem, p.14).

Na formação inicial dos professor de Arte ele coloca que, embora os futuro docentes, de certa forma, já estejam habituados a pesquisar, porque isso é inerente à construção artística, no que diz respeito à pesquisa educacional, eles só irão adquirir os conhecimentos necessários junto a seus professores.

Isso pressupõe a necessidade de uma postura sempre investigativa desses professores, o que, indiretamente, os colocará como motivadores na formação dos discentes-pesquisadores.

Uma vez que a arte na instituição escolar é vista como componente regular e apresenta conteúdos e procedimentos passíveis de ensino e de aprendizagem como qualquer outra disciplina, é importante que certas premissas acompanhem esse processo.

Para Coutinho (2002):

os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores. (...) A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos ou padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, posturas definidas por matizes ideológicas. (p.154 e 155).

Essa autora coloca alguns pontos a serem pensados quanto à formação inicial dos professor de Arte:

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos a imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo. (...) O conhecimento artístico e

estético historicamente acumulado tangencia várias outras áreas de conhecimento. (...) A inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. Seria aconselhável também que a pesquisa fosse o método de investigação privilegiado (...) relacionar e elaborar os conhecimentos (...) tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com a sua poética pessoal [e] a compreensão e a identificação das várias camadas culturais que se sobrepõem e se movimentam de maneira hierárquica tanto na constituição do sujeito quanto na coletividade (p.156).

O aspecto cultural/socializante tão focado no ensino das artes, atualmente, solicita que, nos cursos de formação de professor de Arte, além da contextualização dos conteúdos, da metodologia investigatória, produção de conhecimento através da reflexão sobre a própria práxis, da prática docente baseada na realidade concreta do aluno concreto, também se preste especial atenção ao fator *criatividade*.

Corrêa (2004) justifica a importância da criatividade na formação dos indivíduos, especialmente para os povos menos desenvolvidos, como elemento para a libertação das amarras que os mantêm em condição de desigualdade social.

Também Coutinho (2002), lembrando Paulo Freire, salienta que “a hegemonia cultural é uma arma que deve ser conhecida para ser combatida e desmascarada tanto quanto possível” (p.157).

Preocupação similar se apresenta em Barbosa⁶ ao colocar que a Arte permite que o aluno saiba quem é e, conhecendo a cultura a que pertence, possa atuar de forma positiva sobre ela.

⁶BARBOSA, Ana Mae. **A reconstrução social e a Arte**. Disponível em: <<http://www.artes.unb.br/anpap/barbosa>>. Acesso em: 27 de julho de 2004.

3.1.2 Os saberes e as competências docentes

Tendo-se em vista o que foi colocado no tópico anterior, não se pode deixar de considerar que, ao visualizar-se o perfil do egresso dos cursos de licenciatura, como em qualquer outra profissão, isso pressupõe competências e saberes que deverão sinalizá-lo em sua trajetória profissional e em sua vida particular também.

Que competências, que saberes devem acompanhar esse indivíduo/egresso/profissional?

Gauthier (1998), também pergunta: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino [e logicamente ao educador], que repertório é esse? De onde vem e como é constituído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?” (p. 28).

É importante lembrar, segundo esse autor, que “não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios do ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe”. Igualmente importante é conceber o ensino “como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteça para responder a exigências específicas de uma situação concreta de ensino” (ibidem, p.28).

Para ele, “no contexto escolar atual, esse trabalho de pesquisa e de reflexão surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino” (ibidem, p.19).

De forma muito similar posiciona-se Tardif (2002), ao dizer que não é possível falar em saberes de uma profissão ou de um ofício sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto de trabalho:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos

professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

Isso significa, para esse autor, que “o saber dos professores é essencialmente social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles), enquanto atores individuais empenhados numa prática” (ibidem, p.11).

É importante, coloca esse autor, ao abordar os saberes do professor, não cair no *mentalismo* e nem no *sociologismo*.

O primeiro termo significa “reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”, de uma forma subjetiva e individual. O segundo sugere a tendência a “eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo (...) independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a [fatores] sociais externos à escola” (ibidem, p.14).

Sobre os saberes docentes necessários à educação contemporânea, vários autores se posicionam de forma muito semelhante: Gauthier (1998); Tardif (2002); Pimenta (2001). Esta autora foi selecionada para a apresentação desses saberes por fazê-lo da forma mais sucinta (o que em nada desabona sua qualidade), o que muito se presta na formatação desse trabalho.

De acordo com essa autora, um dos saberes docentes importante constitui-se na *experiência*, ainda na formação inicial, quando o aluno passa a ver a docência do seu ponto de vista (como educador em formação) e não

mais como aluno. Em outro nível, os saberes da experiência são aqueles produzidos pelo professor num processo permanente sobre sua prática a pela reflexão sobre ela.

Um segundo saber, igualmente importante, é o produzido pelo *conhecimento*. Pimenta vale-se de Edgar Morin, em sua obra, para explicar o que entende por conhecimento: “Conhecer implica (...) trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as (...) e, [produzindo] novas formas de existência, de humanização” (p.22).

Os saberes *pedagógicos* consistem em reinventar a prática docente a partir dessa mesma prática, isto é, tomando-a como ponto de chegada e de partida.

Em resumo, a união desses saberes definiria uma competência fundamental para uma identidade necessária do professor: “Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (ibidem, p.28).

A formação de cidadãos integrados em sua realidade sócio-cultural-política e econômica, contextualizados com sua era, seu espaço, encontra no ensino da arte, humanizadora por excelência, a humanização também através das tecnologias digitais.

Se tomarmos como correta a posição de Santaella (1995) que considera a revolução eletrônica e a informática o marco do advento da pós-modernidade, com todas as alterações significativas que acarretou na comunicação, no trabalho, no lazer, na sociedade, na arte, na ciência, no cotidiano etc. é pertinente o desenvolvimento da habilidade de valer-se desse elemento como elemento constituinte do *cidadão emergente* e tão necessária quanto às demais competências contemporâneas para esse indivíduo.

Para Perrenoud (2001), competência docente consiste em saber ensinar agindo na urgência e decidindo na incerteza. Esse pensamento não difere do de Gauthier (1998) ao falar da necessidade de um reservatório de saberes a ser buscado pelo professor na ocasião apropriada e da reflexão sobre os saberes que se legitimam no fazer.

De acordo com o prefácio de Lino de Macedo à edição brasileira da obra de Perrenoud (2001), agir na urgência não é o mesmo que agir com urgência.

Agir na urgência significa que o professor, muitas vezes, precisa empreender ações no *sistema complexo* que é a escola sem desconsiderar que ela “é a expressão de antagonismos e presença – nem sempre coerente – de diversos fatores, que teimam em vencer a custa dos outros, esquecidos de que fazem parte de um mesmo sistema” (idem).

Agir na urgência é o desafio de realizarmos, na escola, o mesmo que fazem um bom cirurgião ou um cozinheiro: agem agora, não antes ou depois; agem de modo preciso, conforme as necessidades (isto é, rápido, lento, muito, pouco e todas as suas combinações), e determinado na direção daquilo que querem alcançar.(...) em um sistema complexo, tudo é urgente no sentido de que age simultaneamente. (...) Temos que fazer recortes, definir prioridades, correr riscos, integrar conhecimentos, sentimentos e compromissos. Urgência implica a idéia de que aqui e agora é tudo de que dispomos para agir em benefício de nossos alunos (ibidem, p.v-ix).

Na forma anterior de escola, as decisões eram tomadas por elementos que ocupavam o ápice de uma pirâmide hierárquica e operavam [as decisões] como certezas às quais estavam todos subordinados.

Na escola contemporânea, onde a educação objetiva em primeiro plano a formação de competências básicas dos alunos, também aos professores fazem-se necessárias competências como saber decidir na incerteza. Isso significa, para Macedo (2001), entre outras coisas:

(...) decidir num contexto parecido com o jogo: nele os objetivos, as regras, as peças e o tabuleiro são definidos, mas os resultados são indeterminados, porque o sucesso e a derrota não são decisíveis na véspera e, depois, já é tarde. Decidir na incerteza é saber mobilizar recursos, atualizar esquemas, tomar decisões no momento em que as coisas

se realizam, sabendo que, às vezes, é no sutil ou no pequeno que algo grande se realiza (ibidem, prefácio).

Para Perrenoud (1999), competência é uma capacidade para agir eficazmente em um tipo de situação, apoiado em conhecimentos mas sem limitar-se a eles. Em suma, significa que a criatividade é que determina a aplicação de competências adequadas à resolução de cada problema.

Para ser eficiente, a ação pedagógica demanda do educador o conhecimento e inteireza nas escolhas que estabelece.

A construção de uma ação pedagógica criativa delinea-se como a única possível e passível de sucesso, manifestação de todas as nossas crenças e sabedoria, de nossa atividade sensível e humana, enfim, de nós mesmos.

3.2 O espaço pedagógico

O ensino-aprendizagem da arte não acontece desvinculado de todo o processo sistemático da Educação em geral e é preciso que se organize dentro desse espaço para que tenha resultados efetivos.

Assim como acontece no ensino-aprendizagem dos demais componentes curriculares, o ensino-aprendizagem da arte se dá num espaço físico – temporal, por alguns chamado de “sala de aula”, aqui denominado *espaço pedagógico*.

Para Martins (1998, p.145), “a sala de aula é o lugar onde o professor e seu grupo de aprendizes habita, pois imprimem nela as marcas do convívio da vida pedagógica, (...) é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação”.

Diz ainda que, na sala de aula, “mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer oportunidade de aprendizagem, selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar” (ibidem, p. 145).

Porém, muitas vezes, ela precisa se tornar pequena e abrir suas portas para os arredores para abrir também “oportunidades de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção, da imaginação” (ibidem, p. 145). Visitas a museus, galerias, exposições artísticas, instituições culturais, onde a arte acontece, assim como a olarias, marcenarias, ateliers de artesãos, para conhecer de perto outras formas de trabalhar, assistir espetáculos em linguagens artísticas diversas também são extensões da sala de aula, espaço pedagógico que deve ter como característica fundamental a flexibilidade de seu próprio alcance.

Esse espaço específico, segundo Ralha e Araújo⁷⁶ no caso da arte, é de responsabilidade direta do professor de Arte, uma vez que, “a criatividade, a sensibilidade, percepção do mundo e a reflexão são capacidades que norteiam os caminhos e as abordagens pedagógicas da maioria dos programas da Arte, fazendo deste ensino-aprendizado em artes um estudo cotidiano sob a ótica da arte e da visão que cada um faz desta”.

Os saberes e as competências docentes estão pouco definidos, como já foi visto anteriormente. No campo da arte, um excesso de novos conhecimentos e novas abordagens estão exigindo tamanha gama de recursos que está tornando o professor de Arte “um generalista, um educador sem foco” (idem, ibidem).

Para Azevedo⁸, no dia-a-dia da escola “a mentalidade idealizada de arte se traduz através da coexistência de concepções não críticas de

6 RALHA, Jurema Luzia de F.S. & ARAUJO, Anna Rita F. de. **Arte e Educação: culturas do aprender e do ensinar. Desenvolvimento de competências no ensino de Arte. Soluções ou provocações?** Disponível em: < www.jurema-sampaio.pro.br/academicos.html>. Acesso em: 1º de maio de 2004.

7 AZEVEDO, Fernando Antônio G. de. **A Arte no ensino médio nas escolas públicas da grande João Pessoa.** Disponível em <www.arte.unb.br/anpap/azevedo/htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2004.

educação escolar, ora privilegiando a tendência da pedagogia tradicional (as aulas de arte se baseiam na cópia do natural (...) reforçando o fazer técnico de conteúdo reprodutivista), ora refletindo a tendência da pedagogia da escola nova”, o que não representa nenhuma vantagem em relação ao ensino da arte porque essa postura super valoriza o trabalho do aluno baseado na *livre expressão*.

É importante compreender que a responsabilidade primordial do professor de arte é com a construção de oportunidades de acesso dos alunos da escola pública aos bens estéticos e artístico historicamente instituídos pela humanidade sem perder de vista as formas resistentes das culturas minoritárias” (idem, *ibidem*).

Para Barbosa, *apud* Azevedo (nota de rodapé 7), “sonegação de informações das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns professores de Arte, acham que esta história de criatividade é para criança rica”, porque “a consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal explicitada”.

Em consonância com Barbosa⁹, essa é uma postura modernista que concebe a arte como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos de criatividade.

Ainda segundo Barbosa:

as metodologias que orientam o ensino da arte nos anos 80, como ensino pós-moderno nos Estados Unidos e como contemporâneo na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura de imagem. A Arte passou a ser concebida como cognição, uma cognição que inclui a emoção e não mais como unicamente expressão emocional e a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade (*ibidem*).

⁹ BARBOSA, Ana Mae. ***Pesquisa em Arte: Situação Atual. As teses sobre o ensino/aprendizagem da Arte.*** Disponível em: <www.arte.unb.br/anpap/barbosa.htm>. Acesso em 1º de junho de 2004.

Azevedo¹⁰ (ibidem) considera a postura correta do professor de Arte emergente a busca para si de uma maior informação (nos cursos de formação) e de um domínio da “gramática” da arte, já que sua difícil tarefa é tornar acessível os códigos, símbolos e regras da linguagem artística de sua competência.

Em outras palavras, e seu pensamento é semelhante ao de Barbosa (1996), ao dizer que é preciso que o professor de Arte se abasteça de condições para, no espaço onde fica iminentemente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem – no espaço pedagógico – possa dar conta do verdadeiro sentido ao que faz.

Como elementos do espaço pedagógico, é pertinente considerar, além dos conteúdos, da metodologia e da avaliação, os aspectos sociais que permeiam este espaço.

Vejam algumas considerações sobre cada um destes elementos:

• Conteúdos

A quantidade e a variedade de áreas de conhecimento exigidas na prática profissional atualmente (antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, psicanálise, pedagogia, crítica da arte, tendências estéticas) são

Para Zabala (1998), os conteúdos são:

(...) tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, com também incluem as demais capacidades”. (...) Assim, pois, será possível pôr sobre o papel o que se tem denominado currículo oculto, (...) aquelas aprendizagens que se realizam na escola mas que nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino. (...) à pergunta ‘o que se deve aprender?’ deveremos

¹⁰ AZEVEDO, Fernando Antônio G. de. ***A Arte no ensino médio nas escolas públicas da grande João Pessoa***. Disponível em <www.arte.unb.br/anpap/azevedo/htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2004.

falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc” (p. 30).

Ele agrupa os conteúdos em três tipos: conceituais/factuais, procedimentais e atitudinais.

Moretto (2003), tomando-o como referência, explica o que significa, de forma ampla, cada denominação.

Por *conteúdos factuais*, diz ele, “compreendemos os conhecimentos relativos a fatos, acontecimentos, situações, fenômenos socialmente construídos e diretamente observáveis.(...) Por *conceituais* entendemos aqueles que constituem o conjunto de conceitos e de definições relacionados aos saberes socialmente construídos”. (p. 87)

Para Zabala, *apud* Moretto (ibidem, p. 89), “um *conteúdo procedimental* – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos- é um conjunto de ações ordenadas a com um fim, que quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo”.

Nos conteúdos atitudinais, diz Moretto (ibidem), está embutida a idéia de formação para os valores, como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a honestidade, entre outros. Não são conteúdos a serem trabalhados isoladamente, mas num contexto junto a outros conteúdos.

Embora, pela forma irregular como a Arte é desenvolvida em cada escola e não exista unanimidade quanto à distribuição dos conteúdos na educação básica, é de bom tom que, em relação ao saber e ao fazer, os conteúdos sejam apresentados num crescendo de complexidade e atendam aos eixos delimitados pelos PCNs: o fazer, o apreciar e o contextualizar, integrados à vida dos alunos e de acordo com os objetivos propostos para o currículo em que se insere.

Porém, não devem ser relegados a segundo plano aqueles conteúdos e temas que se referem às atitudes e valores que devem nortear esse ensino em relação a questões sociais e a relações intersubjetivas na aprendizagem que, ligados aos sentimentos, humanizam as ações do

aprender, facilitados pelos conceitos e conteúdos artísticos (Ferraz e Fusari, 1999).

A fragmentação no desenvolvimento dos conteúdos faz com que a educação artística seja vista como um espaço onde sempre são apresentadas novidades, mas sem o devido aprofundamento.

Também, é bom que o aluno viva, dentro da escola, a arte produzida fora dela e/ou por eles mesmos, além da arte escolar, aquela estabelecida pela disciplina.

Nardin e Ferraro (2003), constatando que atualmente a arte contemporânea é muito pouco trabalhada/ensinada/aprendida entre os conteúdos artísticos da educação básica, atentam para a grande possibilidade metodológica que está se perdendo, uma vez que, principalmente referindo-se a adolescentes, existe um interesse imediato com a sua atualidade. Consideram que o escasso material teórico sobre o assunto dificulta o conhecimento sobre esse período.

No ensino médio, principalmente, colocam ambas, quando as características etárias dos alunos os predispõem para o debate e o estabelecimento de relações entre assuntos de diversas naturezas, o contato com a arte contemporânea poderia boa fonte de interesse e relação entre a cultura histórica e a vivida pelo aluno.

É certo que a escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos de Arte, mas precisa garantir uma bagagem que possibilite ao aluno continuar crescendo.

• Metodologias

São muitas as maneiras como podem ser organizados o ensino e a aprendizagem em Arte.

Nesse espaço, segundo os PCNs (1996), as propostas do professor podem combinar os momentos em que o aluno realiza tarefas – fazendo,

fruindo e contextualizando arte - com aqueles em que as intenções próprias dos alunos conduzem suas práticas artísticas.

Explorando imagens, conhecimentos, raciocínio lógico, tudo isto agregado aos fatores imaginários dos alunos, o professor estará permitindo a cognição, a contemplação e a capacidade de expressão do estudante. Estudando as imagens, desde as suas raízes até a contemporaneidade, o aluno realizará uma reflexão que o levará ao entendimento do sentido em que são recebidas no cotidiano e como são interpretadas, na arte ou em qualquer outro lugar (FUSARI e FERRAZ, 1992).

No ensino médio, é pertinente integrar as atividades de Arte com as outras disciplinas de outras áreas, principalmente àquelas que permitem o conhecimento e a utilização das atuais tecnologias (*idem, ibidem*).

A criatividade no estabelecimento de formas instigantes e dinâmicas de trabalhar os conteúdos e os métodos educacionais - tão no jeito dos adolescentes – possibilita que estes mantenham contato com a arte mesmo depois de saírem da escola.

Ao dizer que “vivemos hoje a civilização da imagem” e que “a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através dela”, Rossi (2003), compromete o sistema educacional nessa tarefa ao afirmar que “é papel do ensino da arte a colocação de algumas questões” sobre a forma como a escola está oferecendo esse ensino (p. 9 e 10).

Nisso tudo, continua a autora, é fundamental que o professor de Arte tenha conhecimento dos fatores múltiplos que influem no processo de aprendizagem e a realidade do aluno em toda a sua totalidade, individual e coletiva.

Citando Parsons e Blocker, “os professores deveriam compreender como os seus estudantes pensam sobre a arte e deveriam ouvir cuidadosamente o que eles dizem”, Rossi (*ibidem*) faz alusão à importância que deve ser dada à pesquisa como metodologia, para “aprender como ensiná-los” (p. 12).

Segundo Martins (1998), é importante que o professor de Arte nutra esteticamente as experiências artísticas de seus alunos com referências legítimas e adequadas para o aparecimento de novas formas de pensar e fazer.

Projetos interculturais, onde os alunos de ensino médio convivam e interajam com culturas, etnias, linguagens, estéticas diversificadas, permitem que eles se humanizem no coletivo, na realização de uma cidadania inteligente, sensível, consciente, criativa e responsável, na ética e no respeito pela diversidade como elemento de crescimento individual e social.

•Avaliação

”Avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos” (PCNs, 1998).

Em Arte, consiste, também, em conhecer a epistemologia do ensino da arte, os conteúdos, as metodologias e os critérios e instrumentos adequados para verificar o alcance dos objetivos e os encaminhamentos cabíveis após esse processo.

Quando avalia, o professor deve considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas no espaço pedagógico, valendo-se de seus registros. Sempre que possível, o aluno deve participar da avaliação, tanto sua como do processo do qual é parte importante.

Para Martins (1998), “Critérios de avaliação não surgem do nada. São frutos de uma sociedade, de uma ideologia, de determinada visão de mundo, de uma época ou país; cada um refletindo práticas, teorias e concepções pedagógicas diferentes.” (p. 142)

Os PCNs (1998), apresentam a necessidade da avaliação do processo ensino-aprendizagem ser embasado nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo na área e ser realizado em três etapas:

- avaliação prévia a uma atividade, para diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos;
- avaliação durante a própria situação de aprendizagem, para identificar como o aluno interage com os conteúdos, e transforma seu conhecimento;
- avaliação ao final de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

Uma avaliação moldada nestes termos permite ações prospectivas, uma vez que a construção de seqüências didáticas e projetos podem ser definidos com maior clareza.

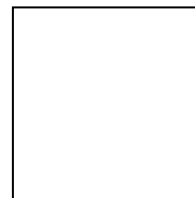
Também o professor deve ser avaliado sobre as avaliações que realiza, pois a prática pedagógica é social.

Agrada-me, sobremaneira, a forma como Machado (2002), fala do espaço pedagógico: “Trata-se de permitir um espaço para o exercício de recursos internos – perceptivos e intuitivos – para a aprendizagem, em uma ação de visitar como num passeio à paisana, sua própria paisagem interna” (p.178).

Rubem Alves (1982) também expõe com muita propriedade, e em conformidade com o que penso, que a roupagem que a escola deveria vestir em seu *modus faciend* precisaria ter um sabor que agradasse ao paladar, um gosto de *quero mais*.

E, para encerrar esse tópico, que tal parafrasear Machado (2002, p.175), e perguntar quanto ao espaço pedagógico: “-Se não fosse a borboleta, a lagarta teria razão ?”.

PARTE 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS



CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

As informações dessa pesquisa foram coletadas através de três instrumentos do trabalho de campo: entrevista semi-estruturada, questionário e análise documental.

Nesse último instrumento, além do material previsto para esse trabalho de pesquisa, também foram utilizados os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município e os obtidos através de pesquisa anterior realizada nas escolas da mesma cidade por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCAMP – Universidade da Região da Campanha, Campus Universitário de São Gabriel, conforme foi explicitado no capítulo anterior.

As entrevistas semi-estruturadas foram feitas com cinco professoras de Arte e com cinco direções de escolas.

O questionário aberto foi aplicado a doze alunos que também tiveram seus trabalhos analisados.

4.1 Sujeitos envolvidos na investigação:

4.1.1 Docentes

Em relação às cinco professoras de Arte entrevistadas, foi possível verificar em seus envolvimento com a arte:

- **quanto à formação profissional**

Apenas uma professora não é habilitada para a função que desempenha. Todas as outras são graduadas em cursos de Licenciatura em Artes Plásticas ou em Educação Artística, habilitação em Plástica.

Duas professoras têm curso Especialização, sendo que uma delas não é habilitada em Arte.

- **quanto ao cotidiano profissional**

Três das professoras (A, B, C e E) trabalham quarenta horas semanais ou mais, e uma delas(D) trabalha vinte horas.

Uma professora (A) trabalha apenas em uma escola, três (B, C e D) trabalham em duas escolas, e uma delas (E) atua em três escolas.

Duas (B e D) são professoras titulares no magistério municipal, observando que uma (B) atua também em instituição particular, duas (C e E) são contratadas temporariamente pelo Estado e uma (A) é nomeada pelo Estado.

Todas ensinam nos níveis Fundamental e Médio e uma delas (B) atua também no nível Superior.

- **quanto ao seu envolvimento pessoal com a Arte**

Três professoras de Arte (A, C e D) não têm contato algum com qualquer tipo de arte no sentido de fruição e de produção. Apenas na área de conhecimento do contexto histórico, ou na elaboração de materiais didáticos, é que acontece esse contato.

A professora B pinta profissionalmente de forma eventual, faz gravuras em metal e xilogravuras e trabalha com cerâmica apenas quando é titular da disciplina no ensino superior ou quando frequenta algum curso.

A professora E diz que a sua produção artística se faz juntamente com a de seus alunos, tamanho é o seu envolvimento e a sua participação efetiva em todos os projetos e realizações que desenvolvem na escola e fora dela. Ela procura empregar as linguagens musicais, teatrais, plásticas e audiovisuais em atividades que geralmente envolvem a comunidade, como elaboração de vídeos e peças teatrais.

• quanto ao referencial teórico que fundamenta sua prática pedagógica:

Nenhuma professora entrevistada justifica seu trabalho de ensinar Arte com argumentos consistentes. Citam locais onde encontram sugestões de atividades:

- na Internet (Professoras D e E);
- em livros seus e/ou da escola (Professoras A e C);
- em sua própria produção (Professora B e E).

ou artigos de autores sobre arte e/ou educação:

- Paulo Freire, Pedro Demo e Ana Mae Barbosa (Professora B).

• quanto à satisfação pessoal em relação ao seu trabalho

Apenas a professora C se diz insatisfeita com sua profissão porque não é em Arte que se graduou, sentindo muita dificuldade para realizar o seu trabalho, o que acarreta insatisfação pessoal.

As demais se consideram satisfeitas com suas vidas profissionais porque gostam de ensinar e gostam de arte.

• quanto ao desejo de realizar alguma utopia pedagógica em relação ao ensino da Arte

Duas professoras de Arte (A e D), disseram não ter nenhum projeto pedagógico em relação ao ensino artístico. A primeira porque já teve muita utopia que não deu certo e prefere não sonhar mais e, também, porque logo se aposentará. A segunda porque espera mudar de área de atuação em breve.

As demais estão idealizando uma cultura escolar na qual a arte seja, no mínimo, vista como um elemento indispensável à formação completa e à cidadania dos indivíduos.

QUADRO GERAL 4 – Características dos docentes pesquisadas

PROFESSORAS	TÓPICOS							
	a	b	c	d	e	f	g	h
A	sim	40h	1	F e M	não	não	não	não
B	sim	40h	2	F,M e S	eventual	não	sim	sim
C	sim	40h	2	M	não	não	sim	sim
D	não	20h	2	F e M	não	não	não	não
E	sim	60h	3	F e M	eventual	não	sim	sim

Tópicos investigados:

- a- Tem habilitação em Arte;
- b- Carga horária semanal de trabalho;
- c- N° de escolas em que trabalha;
- d- Nível de atuação;
- e- Produz arte;
- f- Atualização do referencial teórico;
- g- É satisfeita com seu desempenho docente;
- h- Tem algum sonho profissional/artístico.

4.1.2 Discentes

No início da pesquisa, dois alunos de cada professor foram considerados uma representação satisfatória para o pretendido. Porém,

quando verificamos que em alguns cursos o componente curricular Arte é desenvolvido em mais de uma série, e pela mesma docente, foi investigada a opinião de um aluno em cada série.

A descrição dos alunos estudados fica melhor explicitada no quadro abaixo:

QUADRO GERAL nº 5 – Características dos discentes pesquisados

Nº dos ALUNOS	DOCENTES	Quantidade de ALUNOS	MODALIDADE CURSOS	SÉRIES
1 e 2	A	2	Regular	1ª
3, 4 e 5	B	3	Regular	1ª, 2ª e 3ª
6 e 7	C	2	Normal	1ª e 2ª
8 e 9	D	2	Técnico	1ª
10, 11 e 12	E	3	EJA	1ª, 2ª e 3ª

Analisados os discentes segundo uma FICHA DE DADOS BÁSICOS, os resultados passam a ser descritos pelos aspectos referendados abaixo, além dos já apresentados no quadro:

• **Idade**

Três estudantes têm entre 10 e 15 anos; três têm entre 16 e 20 anos; quatro têm entre 21 a 30 anos e dois têm mais de 30 anos.

• **Sexo**

Oito alunos pesquisados são mulheres e, quatro são homens.

• **Perguntas respondidas**

• **Gosta das aulas de Arte? Por quê?**

Dos doze (12) alunos questionados, disseram gostar das aula de Arte porque:

- São criativas e interessantes - (6);
- O “clima” é agradável, mas pouco criativas e muito repetitivas - (1);
- Fazem bem ao espírito e relaxam – (3);
- Só gosta da teoria (História da Arte) – (1);
- Vê nas atividades desenvolvidas possibilidades para a sua futura carreira de professor – (1).

Disseram não gostar dessas aulas porque:

- Não gosta da prática – (1);
- São desinteressantes e não ensinam nada para a vida – (1);
- Não são úteis e não adianta estudar assuntos que ‘não são pedidos no vestibular’ – (1).

• ***Gostaria de alterar alguma coisa nessas aulas? O quê? Por quê?***

Quatro alunos não gostariam que as aulas de Arte mudassem de formato porque são boas.

• ***Gostariam de alterar essas aulas porque:***

- Deveriam ser mais ‘criativas’ (conteúdo diversificado) – (4)
- O conteúdo deveria ser mais ‘amplo’(profundo), ‘servindo mais para a vida’ – (3)
- A avaliação não é correta – (1)

É pertinente a constatação, até como argumento para as considerações finais, que os alunos que disseram não encontrar finalidade no ensino da arte para a vida fora da escola e nem para a profissional pertencem à escola privada, têm aulas em dois turnos diurnos e não necessitam trabalhar para o sustento próprio.

A aceitação foi total, em todos os aspectos, pelos alunos que freqüentam a modalidade EJA, em escola pública, no turno noturno e são

responsáveis, através de seus trabalhos, pelo seu sustento e/ou de familiares.

Os dados socioeconômicos dos alunos foram passados por seus professores, informalmente, através de contatos para a realização da pesquisa.

4.1.3 Direções

Conforme colocações anteriores, as manifestações das direções das escolas pesquisadas foram fundamentais para o entrelaçamento mais eficiente dos dados e a análise dos resultados.

Observa-se, inclusive, que o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira dá margem a várias interpretações em diversos aspectos, é reconhecida a importância da direção da escola na estruturação do(s) curso(s) que oferece, através de sua Proposta Pedagógica, ou Projeto Político Pedagógico (PPP), como é conhecido pelas direções.

Os diretores, em entrevista semi-estruturada, falaram sobre as seguintes questões quanto às suas escolas:

- ***Posição do Componente Curricular Arte no PPP da escola***

- A Arte é muito valorizada na Base Curricular do Ensino Médio por suas funções sociais e no desenvolvimento da cidadania (Escolas 2 e 3);

- O papel da arte na educação dos indivíduos, através da escola, deveria ser mais valorizado. Não o é por falta de espaço físico adequado e de profissionais engajados nisso (Escola 1);

- A Arte não é valorizada por desconhecimento dos professores que elaboram a Base Curricular e por falta de alguém que vista a camiseta da

Arte e a coloque em pé de igualdade com as demais através de argumentação convincente quanto à sua importância na Educação (Escola 4);

- A Arte tem a mesma importância das demais disciplinas no currículo (Direção da Escola 5).

- ***Critérios para definição***

- **da carga horária de Arte para o Curso;**

Em todas as escolas é a Base Curricular do Curso que define a sua carga horária e é o corpo docente da escola, junto à coordenação/supervisão que justificam a sua necessidade.

- **das séries que terão Arte**

- Três escolas têm 1 h/a em cada série do Ensino Médio (Escolas 2,3 e 5);

- Duas escolas disponibilizam 2 h/a apenas na 1ª série do curso (Escolas 1 e 4).

- **dos professores para esse componente do currículo**

• As cinco escolas têm como critério principal a formação adequada do professor para o seu trabalho e a afinidade com a disciplina como critério igualmente importante.

• Espaços (tempo/físico) para articulação de trabalho inter/multi/trans disciplinares

• Não há espaço físico e nem tempo para os trabalhos interdisciplinares. **Apenas nas mostras pedagógicas é que todos trabalham em conjunto. Falta também criatividade e disposição dos professores para isso** (Escola 1).

• **A escola apresenta espaço adequado em todos os sentidos para as atividades desenvolvidas interdisciplinarmente com a Arte e o faz** (Escola 2).

• O espaço físico existe; falta disponibilidade de tempo para os professores. **É na decoração da escola em datas comemorativas e eventos festivos que as disciplinas encontram espaço de atuação conjunta** (Escola 3).

• Não há espaço físico e nem tempo para os trabalhos interdisciplinares. **As várias linguagens da Arte só são trabalhadas nas gincanas, quando os alunos dramatizam, criam coreografias, cantam, dançam, tocam instrumentos musicais, criam materiais de divulgação e comunicação...** (Escola 4).

• Mesmo que o espaço físico não seja adequado, as disciplinas são envolvidas permanentemente em projetos interdisciplinares (Escola 5).

• Clareza da LDB 9394/96 quanto ao ensino da Arte

• A atual LDB não é clara quanto aos conteúdos, como é nas outras disciplinas, **tornando-se, superficial e repetitiva ao longo das séries** (Direção da Escola 1).

- Não tem conhecimento da lei (Direção da Escola 2).

- É clara quanto à **valorização do sentimento da vida, não só na área do conhecimento, mas muito inviável para muitas escolas** (Direção da Escola 3).

- **Não é clara quanto a carga horária, clientela e conteúdos, ficando sujeita à interpretações (e utilizações!) incorretas** (Direção da Escola 4).

- É clara como o é para as demais disciplinas (Direção da Escola 5).

Especificamente sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs), nenhuma das direções têm conhecimento do seu teor, apenas fazem alusão ao fato de ser ensino obrigatório em todos os níveis da educação fundamental e média.

Também em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira o conhecimento é limitado.

- ***Existência de projeto especial de Arte na sua gestão***

- Duas direções (Escolas 4 e 5) não tem projetos especiais/específicos para Arte em suas escolas, durante as suas gestões.

- Tem a **esperança de colocar a Arte na posição importante que ela realmente tem e não lhe é dado por inúmeros fatores** (Direção da Escola 1 e 2).

- Pretende **desenvolver junto à coordenação do curso e a supervisão geral um projeto de decoração da escola e elaboração de festividades em todas as datas comemorativas importantes** (Direção da Escola 3).

Como é possível verificar pelo posicionamento das direções das escolas pesquisadas, embora se percebam da inadequação do formato da disciplina Arte no meio escolar, não existe unidade quanto ao papel legítimo da Arte na educação escolar contemporânea.

Sobre esta realidade, posiciona-se muito bem Foerste¹¹, mostrando que o verificado nesse trabalho investigativo não é exclusividade do contexto gabrielense:

O ensino de Arte hoje no Brasil sofre com os problemas que, não sendo restritos apenas a esta área, mas pertinentes a todo o sistema de ensino deteriorado, traduzem-se em baixos salários, péssimas condições de trabalho, problemas de funcionamento precário das escolas e gerenciamento do sistema de ensino. Além das questões específicas desta área que, entre outros aspectos, tem disposto de profissionais não qualificados para o exercício da atividade docente nas artes, precisa distribuir o estrito espaço de tempo que dispõe, em termos de carga horária, entre as atividades nas mais diversas formas expressivas nas Artes assim como, não pode dispor de um espaço adequado ao desenvolvimento de um trabalho de atelier. Na verdade, apesar do reconhecimento da necessidade de construção das bases teóricas e práticas desta área de cognição, persiste a grande distância entre a prática docente dos professores nas escolas e as propostas teóricas feitas por pesquisadores nesta área.

4.2 Documentos analisados

A intenção, ao analisar documentos, foi encontrar mais subsídios para a elaboração de um panorama o mais real possível do ensino das Artes

¹¹ FÖERSTE, Gerda M.S. *Arte-Educação: um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*. Disponível em: <www.arte.unb.br/anpap/foerste.htmj>. Acesso em: 01 junho de 2004.

Visuais no Ensino Médio em São Gabriel. Ao mesmo tempo, foi buscar elementos oficiais para comparar essa realidade e poder traçar um perfil fidedigno da situação.

Amparada nos tópicos previamente estabelecidos, ficou melhor organizada essa análise.

Os primeiros materiais buscados foram as propostas pedagógicas das escolas, ou Projetos Político Pedagógicos (PPP), como são conhecidos nas escolas, para verificar como é formatado o ensino nas escolas em questão e tendo em vista algumas questões colocadas para as direções e professores nas entrevistas com eles realizadas.

Os PPP de todas as escolas se referem a Arte, mas de uma maneira sucinta e pouco clara.

Três escolas (1, 3 e 4) se referem a arte como elemento importante para formação geral do aluno na medida em que os envolve com suas **atividades criativas, expressivas, agradáveis, o que é necessário para que ele (principalmente o adolescente) não se envolva em outras atividades negativas**. Algumas deram o exemplo do uso de drogas como uma fuga para a falta de prazer e solução de problemas, muitas vezes existenciais (até próprios da idade, disse uma diretora), e que a arte seria capaz de suprir. Uma escola (5) coloca a Arte em seu projeto pedagógico como **elemento integrador e facilitador das demais disciplinas**. Outra escola (2) vê a Arte como **área de conhecimento e de formação para a cidadania**. Duas escolas (3 e 4) contemplam o componente curricular principalmente **em função das datas comemorativas e decoração da escola**.

Com relação à carga horária, três escolas (2, 3 e 5) determinam 1 h/a semanal para Arte por série, sendo que duas delas (2 e 3) tem a disciplina em três séries do curso.

Duas propostas pedagógicas explicitam o seu caráter profissionalizante (escolas 3 e 4) ou propedêutico (escola 2), mas quatro delas subentendam esse mote de continuidade educacional.

Diante de tão pouca sintonia com os documentos oficiais, procurei junto à Secretaria Estadual de Educação e a Coordenadoria Estadual de Educação responsável por nossa região alguma proposta curricular para o ensino da Arte no Ensino Médio. Em nenhum órgão existe esse documento, ficando o programa a cargo dos professores.

Outros materiais analisados foram o documento PCNEM (1999) e PCN + Ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002), objetivando uma melhor compreensão dos documentos a serem analisados. Nos PPP das escolas analisadas eles fazem parte dos mesmos apenas nos papéis, apenas no que é indispensável para a elaboração formal dos documentos. Esse desconhecimento fica visível nas colocações de alguns profissionais. Um citou, por exemplo, que o descrédito a Arte é porque ela é **uma matéria que não roda** e outro fala em **trabalho interdisciplinar e por projetos** referindo-se somente às Mostras Pedagógicas anuais que acontecem na escola.

Nos Planos de Estudo para o Ensino Médio das escolas, o que foi percebido é que não existe coerência nos aspectos analisados - conteúdos, metodologia e avaliação - e nem relações lógicas entre eles, com exceção de uma única escola (2). Dois foram copiados de planejamentos elaborados por outros professores.

As competências listadas para o ensino da Arte no nível em questão muito pouco têm a ver com os objetivos e conteúdos programados.

4.3 Relato interpretativo das entrevistas com os professores

As entrevistas com os professores foram agendadas previamente para os períodos disponíveis de cada um. Foram gravadas as colocações

individuais. Posteriormente, as informações foram transcritas fidedignamente, agrupadas por categorias, mapeadas e analisadas.

Segue-se o que foi considerado relevante nas informações obtidas.

PROFESSORA A

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no país

Embora esteja já se aposentando, ou talvez por isso mesmo, essa arte-educadora disse estar **um pouco fora disso**. Mostrou-se bastante suscinta e reticente quanto a qualquer um dos tópicos da entrevista, no que foi respeitada.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no município

Também nesse tópico a professora disse desconhecer a situação da arte por não participar de nada e não ficar sabendo do que é feito na cidade e **nem nas outras escolas**.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na sua escola

Essa professora tem um regime de 40 horas semanais de trabalho. Atua no Ensino Fundamental e no Médio, completando o horário de trabalho

na Biblioteca da escola, bem diferente de quando começou a lecionar, quando tinha muitas turmas. **Aos poucos foi diminuindo.**

Diz que no Ensino Médio **está muito difícil, (...) eles só pensam no vestibular. Até a Religião já saiu, foi tirada e a Educação Artística continua. Mas eles** (os alunos) **não estão nem aí.**

Os mais interessados são os de 5ª e 6ª séries.

Os dois períodos semanais de aulas acontecem separados, o que acha até melhor, uma vez que **não têm sala para nada, pintura é difícil e então trabalham muito com desenho, com colagem, coisas assim. (...) a escola é a sala de aula, a mesa e a cadeira e são 45 minutos de aula (...) e aí chega o próximo professor...** O ideal é que fossem duas horas aulas, diz a professora, considerando que **isso daria mais estímulo aos alunos, caso eles pudessem ter uma sala especial para trabalhar, (...) pincel, tintas (...) e poderem trabalhar com argila e com tudo.**

Várias vezes a docente salientou que **é muito difícil trabalhar com arte** na sua escola pelo espaço físico e o desinteresse dos alunos do nível médio.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na vida de seus alunos

Para essa arte-educadora os alunos não têm qualquer contato com arte por que não vêem finalidade alguma nela. É só na criatividade que incentiva nos trabalhos dos alunos que se forma um elo de aproximação entre ambos. **E é só isso, não tem muito...**

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Conforme explicitado anteriormente, a professora apenas desenvolve conteúdos de fácil e rápida execução com seus alunos, justificados pela falta de tempo e de espaço adequados, onde o aspecto criatividade é muito valorizado

Fazem desenhos, releituras de imagens, desenho geométrico, colagens.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Através de trabalhos em grupos ou individuais, e sempre no espaço da sala de aula, é a forma como essa profissional ensina arte. Exposições esporádicas acontecem dos trabalhos realizados pelos alunos, principalmente em Mostras Pedagógicas.

Não acontecem pesquisas teóricas em materiais mais atualizados, como em periódicos ou na Internet; não realizam trabalho de campo na comunidade ou em qualquer outro local; não utilizam qualquer tecnologia mais atual, como computador, câmeras fotográficas, máquinas fotocopadoras ou duplicadoras, vídeo; não experimentam atividades e nem materiais mais complexos; não contextualizam e nem refletem sobre arte, conforme foi dito pela professora.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

A avaliação é aquilo que a professora avalia diariamente: **vendo os que trabalham e os que não fazem nada. Só que**, conforme coloca a professora, **a disciplina requer uma nota, ela não pode deixar o aluno sem nota, então ela tem que dar o mínimo para que o aluno passe de série (...)** e até os que não fazem nada têm média 50.

Infelizmente, comenta, **Educação Artística é isso aí...**

PROFESSORA B

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no país

Essa professora considera que a **mídia está contribuindo para a divulgação da arte em todos os meios, o que faz a escola também valorizá-la** porque, **até um tempo atrás, era coisa restrita aos colégios**. Educação Artística era muito trabalho artesanal e, de uns anos para cá, tudo mudou, tudo envolve arte.

Cita uma reportagem televisiva onde era salientada a importância da arte desde o nascimento da criança para o seu desenvolvimento completo.

Embora reconheça ter **lido pouco sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas especificidades quanto a Arte**, considera-a como elemento fundamental para essa mudança, uma vez que exige esse Componente Curricular na estrutura da Educação Básica, junto a outros componentes, e a formação adequada para os profissionais da área.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no município

Assim como no resto do país, diz a profissional, **também aqui em São Gabriel a arte está começando a ser valorizada. As escolas estão vendo a diferença entre o trabalho do professor que é habilitado e o do que não é habilitado.**

Até pouco tempo não havia professor formado em Arte; era o de Português, o de Religião, que se encarregavam desse ensino por conta da defasagem existente.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na sua escola

Nas escolas em que esta professora atua a arte é muito valorizada. Em uma delas, desde a Educação Infantil, a arte é trabalhada para o desenvolvimento da criatividade da criança. Oficinas de arte são oferecidas, **paralelas ao ensino**, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, diz a professora, **com o objetivo de ir preparando a criança** através de modelagem em argila, de pintura, do conhecimento das cores, do desenvolvimento da coordenação motora.

No Ensino Médio, alvo do nosso interesse nesse estudo, a arte-educadora nota **que alguns alunos acham ainda que arte é bobagem e é preciso, então, de uma maneira ou de outra, mostrar** (a real importância da Arte).

A escola, no entanto, em todos os segmentos, abraça com muita garra e entusiasmo as propostas artísticas, interdisciplinares ou não, por sentirem o quanto a arte pode colaborar na formação do indivíduo.

Para ela **a arte, no todo, seria o conhecimento e a criatividade.**

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na vida de seus alunos

Essa professora considera que a arte está distanciada da vida de seus alunos só na escola; na vida fora dela a arte aparece como música, dança, cinema, mas falta o conhecimento que caberia à escola possibilitar. O nível

sócio-cultural dos seus alunos da escola particular permite que o contato seja mais próximo, embora eles nem sequer se apercebam disso.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

A professora acompanha os períodos históricos estabelecidos como marco para aprendizagem de cada série, mas toda a vez que um aluno reclama do conteúdo, fica insegura, considerando se não seria melhor ocupar esse espaço com mais **técnicas, com mais prática.**

Como a arte-educadora **pegou** o plano de trabalho do curso já pronto, e nele o conteúdo acompanha os da disciplina História, ela diz ficar pensando “(...) **se não seria bom mudá-lo. (...) teria que ver como mudar (...) porque no meu ponto de vista está muito bom porque dentro disso tu trabalha a prática, (...) pintura, releitura, (...) muita coisa.**”

A arte-educadora coloca que **os alunos querem aprender a desenhar, a pintar direito. a usar uma escala** (Estas colocações dos alunos referem-se a um projeto de construção de maquetes de prédios antigos da cidade, mandados fazer pela professora com os materiais variados).

Repete as palavras dos alunos dizendo: “(...) **essa História da Arte que a senhora dá prá nós, a gente vê na 7ª série, vê na 8ª, sempre a mesma coisa, (...) sempre os mesmos pintores que a senhora nos dá.**”

Ao mesmo tempo, pensa que a contextualização histórica também é fundamental porque **isso faz falta para eles, (...) eles não conhecem quase nada, (...) eles vêm muito crus do Ensino Fundamental em relação à História da Arte.**

Muitas vezes, eles reclamam, conta essa professora, **da inutilidade dos projetos que ela faz para as suas vidas pessoais.** Alguns projetos são citados pela professora como iniciativas em que ela *desobedeceu* a

seqüência estabelecida pelo Plano de Estudo da escola, considerando de bom tom aproveitar uma data que não se encaixava no período histórico estudado pela turma para tentar satisfazer as três séries em suas reivindicações.

A data importante em questão foi 18 de agosto, Dia do Fotógrafo, quando estudaram como eram feitas as fotografias na época de sua invenção, o material que era usado e como é o processo atual. **Cada um fez suas fotos, sua montagem e o projeto terminou com um concurso de criatividade em fotografias entre os alunos. Um fotógrafo foi chamado para registrar o resultado dos trabalhos.**

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Mesmo quando realiza trabalhos, que são considerados adequados e agradáveis, a professora nota, na maioria deles, um desinteresse muito grande por parte dos alunos.

Disse trabalhar com vídeo, com projetos, com releitura de imagem, pesquisa de campo e sempre faz exposição dos trabalhos dos alunos. Também oportuniza a auto-crítica dos trabalhos e a inter-relação com os conteúdos da disciplina História.

Friza, mais uma vez, que gostaria de trabalhar **com mais prática**, mas ainda não sabe como, pela escassez de tempo disponível para as aulas.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

A avaliação é feita com base em aspectos conceituais (80%) e procedimentais e atitudinais (20%), conforme prescreve o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Realiza testes, trabalhos e avaliações escritas (no máximo 3) e a parte dos procedimentos e atitudes é avaliada diariamente.

PROFESSORA C

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no país

A professora considera o ensino das Artes Visuais muito complicado, muito difícil, pela falta de profissionais habilitados e pelo descrédito da arte até mesmo no meio educacional.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no município

Também é difícil, embora já esteja sendo mais valorizado nas escolas.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na sua escola

Em relação à escola em estudo e em que atua, a professora diz encontrar **três realidades distintas no Ensino Médio: a dos alunos que gostam de arte, vêem nela subsídios didático-pedagógicos para a sua**

futura profissão de educador e trazem o material necessário para as aulas [característica do aluno que estuda durante o dia e tem tempo diário para isso]; **a dos alunos que gostam de arte mas não apresentam as condições adequadas para a sua aprendizagem** [alunos que estudam a noite e trabalham durante todo o dia] e a dos que não gostam e não colaboram na aprendizagem [alunos diurnos que apenas estudam mas não gostam de fazê-lo, pelo menos em relação à arte].

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na vida de seus alunos

O contato dos alunos com as Artes Visuais acontece, apenas na sala de aula, em sua quase totalidade.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Os conteúdos já vêm relacionados na estrutura do curso. Como geralmente são ‘trabalhinhos’ para eles [alunos/normalistas] **usarem com as crianças, os modelos são retirados de livros de arte e do que a professora aprendeu no curso superior de Educação Artística.**

No curso regular de nível médio, o professor tem que fazer o que pode para agradar os alunos.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

A forma geral de trabalhar os conteúdos de Arte é explicando a teoria, escrevendo no quadro branco ou através de material xerocado

sobre o assunto, demonstrando quando necessário, e a parte da execução ficando para os alunos realizarem.

Como a escola tem sala especial para trabalhar com Arte, tem auditório, tem quadra coberta com palco, tem laboratório de informática, ficaria fácil o espaço físico para as atividades artísticas fora da sala de aula, porém não é o que acontece regularmente. Apenas na elaboração de cartazes, painéis, materiais de maiores dimensões, é que a sala de Arte é usada por essa professora e seus alunos.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

A avaliação é feita pela participação em aula, pela pontualidade na entrega dos trabalhos, pelos trabalhos em si (capricho, organização...).

A professora C demonstrou desagrado ao falar de seu próprio trabalho. O que pode ser percebido durante o contato é que muitos aspectos nunca foram refletidos pela profissional.

PROFESSORA D

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no país

A professora não sabe o que acontece em arte no país porque não é a área de sua formação. **Talvez até as coisas lhe passem despercebidas** porque tem pouco conhecimento sobre arte.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no município

No município, a profissional vê **a arte muito pouco divulgada, muito pouco valorizada, tanto é que não existe contato entre os professores das escolas.**

O trabalho de arte é praticamente individual nas escolas e até o próprio professor de Arte é meio colocado de lado, meio excluído em sua própria escola, tendo que se virar sozinho.

Ela acrescenta que mesmo no conteúdo não existe unidade, cada um desenvolvendo o que sabe e que considera o melhor programa.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na sua escola

A escola da professora D não apresenta as mínimas condições para o ensino da Arte; apenas não deixa de cumprir a lei maior da educação.

O horário é inadequado, iniciando as aulas quando os alunos, na grande maioria, ainda está no trabalho. Muitas vezes o trabalho iniciado em uma semana precisa ser continuado em outra, e isso significando que todo o material individual precisa voltar para a sala de aula porque não existe local para guardá-lo na escola.

Esta dificuldade é colocada pela professora enquanto se referia a um trabalho com tintas e/ou outras atividades que representavam muita

dificuldade para a clientela que atende, em 2 horas –aulas semanais em uma série do ensino médio/técnico.

Não existe qualquer material didático de apoio ao arte-educador e nem para os alunos. A biblioteca é desprovida de qualquer referência em arte.

A professora busca subsídios para o seu trabalho junto a Internet e às acadêmicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da universidade local.

É importante lembrar que *competência e afinidade* foram os critérios principais na escolha do professor de Arte para essa escola, conforme colocação anterior de sua direção.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na vida de seus alunos

Os alunos dessa professora, em sua quase totalidade trabalham durante todo o dia e têm, como objetivo maior, um emprego melhor remunerado.

A situação sócio-econômica e cultural da maioria é defasada, o que não permite contato com bibliografias, viagens ou outros meios que os coloquem mais próximos da arte. O que existe nesse entorno é o que trazem do Ensino Fundamental e/ou o que vivem em lazer e artesanato na estética do cotidiano.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

O Curso Médio/Técnico da escola em estudo tem uma relação de conteúdos mínimos que deverão ser desenvolvidos. É embasada nessa

listagem que a professora de Arte dessa escola disse procurar formas adequadas para ensinar.

Ela busca em livros e na Internet a teoria necessária, principalmente sobre História da Arte, para fundamentar o ensino-aprendizagem sobre o assunto e então faz alguma atividade prática.

Ela apresenta esse fazer como uma possibilidade de expressão pessoal, uma interpretação particular do que foi visto e isso é comunicado depois, através de exposição das realizações.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

A arte-educadora **considera uma sorte ter feito a Escola Normal**, o que lhe desenvolveu grande **habilidade na elaboração de metodologias para as aulas**.

Ela diz iniciar os assuntos/temas com teoria e partir para a prática. **Essa turma começou com a História da Arte, para eles (os alunos) conhecerem toda a base e agora estão na parte prática, fizeram maquetes e trabalhos com vários materiais, como isopor e outros. Depois elaboraram caricaturas, até dos colegas e dos professores e ficaram ótimas. Agora estão em pinturas, o que está trazendo um pouco de dificuldade para terem o material na aula... mas vai indo.**

Se tivesse melhor preparação para isso, dos materiais de ensino da arte, e tivesse aprendido mais sobre arte, pondera ela, seria bem melhor.

Nas gincanas é que aflora a criatividade dos alunos, quando eles querem mostrar o melhor e vencer pela beleza e pela qualidade em cada quesito. Aí tem todos os aspectos da arte: música, dança, teatro, coreografia, postura corporal e expressão facial no desfile das rainhas...

É explícita posição dessa educadora quanto à **importância da arte na vida mais completa de seus alunos.**

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

A avaliação é sempre feita pelo conhecimento manifestado da teoria e pela qualidade dos trabalhos realizados, em grupos ou individualmente.

Os aspectos avaliados são conhecidos anteriormente por todos. A disciplina observa a mesma regulamentação das demais disciplinas no currículo do curso.

PROFESSORA E

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no país

Para essa arte-educadora a **mídia e alguns projetos sociais são os responsáveis pela valorização da arte na educação dos indivíduos.**

A qualidade da propaganda, do cinema, do teatro, da música, no Brasil está crescendo muito. E esses elementos, colocados principalmente pela televisão, servem de instrumentos acessíveis para o ensino-aprendizagem da arte.

Falta, ainda, diz a professora, é mais cultura artística escolar no país e isso depende de todos e de cada um na organização de uma política educacional menos superficial no ensino da arte.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais no município

Essa professora vê **com otimismo a situação da Arte nas escolas de São Gabriel pelo aumento de profissionais habilitados disponibilizados pela universidade local.**

Agora existe a possibilidade de um trabalho mais adequado junto aos alunos, conforme disposição de direções e supervisões de escolas que desejarem, mesmo que seja através de contratos emergenciais junto às Secretarias de Educação, uma vez que os concursos ainda são muito esporádicos.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na sua escola

Das três escolas em que trabalha, apenas uma demonstra pouco valorizar o ensino da arte, e isso lhe parece-reflexo do posicionamento da direção dessa escola.

Nas demais sente receptividade geral de todos os segmentos e a Arte é um componente curricular igual aos demais.

Nessa escola, a própria organização curricular do curso (EJA), assim como as características específicas de sua clientela, permitem um trabalho muito significativo em Arte.

As promoções dependem do rendimento e aproveitamento do aluno, e em cada totalidade [série/ciclo] tem 1h/a de Arte, quando são elaborados os projetos interdisciplinares. Grande parte desses projetos são desenvolvidos em horários extra classe, em grupos ou individualmente pelos alunos. Muitos professores também disponibilizam um tempo extra para auxiliarem os alunos nessas atividades.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: O ensino das Artes Visuais na vida de seus alunos

As atividades artísticas realizadas por essa professora e por seus alunos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acontecem em meio a grande envolvimento de todas as partes, conforme colocação da primeira.

Talvez porque esses alunos, na grande maioria, já tenham parado de freqüentar a escola, e tenham retornado por verem nisso a possibilidade de realizarem seus ideais particulares, sente-se o prazer com que essa oportunidade é vivenciada.

Talvez as metodologias mais liberais e agradáveis que geralmente conduzem o ensino da arte, resultem na grande aceitação da disciplina com todas as suas especificidades nesse contexto. Lazer, diversão, relaxamento, contato com a parte mais subjetiva de cada um são os aspectos positivos mais salientados pelos alunos para as atividades de Arte.

Mas a surpresa em cada conhecimento, o crescimento da auto-estima, a forma diferenciada como lêem/vêem o mundo, a verificação de uma responsabilidade social de cada um no grupo, o respeito às diferenças e à pluralidade, também são conquistas dessa vivência artística e refletidas junto aos alunos pela professora.

Fora esse espaço, acha que a vivência em arte restringe-se ao cotidiano, quando, naturalmente, afloram os valores estéticos do subconsciente coletivo.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Na estruturação do curso são listados conteúdos que precisam ser aprendidos pelo aluno como condição de promoção no mesmo. Essa listagem de conteúdos de Arte é elaborada por professores de Arte.

Em encontros de estudo e organização do trabalho, os professores, junto aos alunos, aproveitam datas e temas significativos para elaborarem o ensino-aprendizagem desses conteúdos sob a forma de projetos interdisciplinares.

No EJA os conteúdos de todas as linguagens artísticas interagem; dança, música, teatro, plástica, propaganda, audiovisual, dependendo da capacitação do professor para isso e da disponibilidade de profissionais em cada área. No caso da Professora E, formada em Educação Artística, ela mesma faz as inter-relações entre as linguagens e conteúdos.

Pelo que foi observado, os alunos contextualizam a arte na História e na atualidade, refletindo sobre ela, sobre seus próprios trabalhos, os de seus colegas e os de artistas importantes. Fazem desenhos, pinturas, montagens, apresentações teatrais, pesquisas na Internet (quando alguém tem computador em casa ou no local onde trabalha) e em bibliografias da escola, relêem imagens estáticas e em movimento e criam sobre materiais alternativos, embora isso não seja referendado nos planos de trabalho da professora.

Quando, anteriormente, a professora confessou só conseguir produzir Arte através do trabalho de seus alunos, pela falta de tempo diário que dispõe fora do trabalho docente, parece claro que isso realmente acontece e pode ser percebido pelo olhar brilhante e perspicaz, pelo dinamismo que imprime a cada atividade, pelo engajamento alegre como acompanha a trajetória de cada aluno. Sua obra, diz ela, **são seus próprios alunos**.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Existe um envolvimento muito grande da professora com o trabalho dos alunos, conforme ela já salientou. Após uma introdução, que pode ser teórica ou não, o desenvolvimento do trabalho de estudo fica para o aluno, sempre acompanhado de sua orientação, em aula ou fora dela.

A professora diz que sempre ‘sonda’ o que o aluno traz de bagagem e que é indispensável para a próxima aprendizagem e, a partir daí, inicia o novo conteúdo.

Reflete com eles a questão dos talentos e das inteligências múltiplas, possibilitando um auto-conhecimento e o crescimento da auto-estima e do respeito aos demais.

Na data e horário que essa professora combinou para a entrevista eu estive em sua casa. Entre um chimarrão e outro, eu ouvia gritos, palavrões, barulhos de pancadarias e comecei a demonstrar uma certa inquietação. Foi aí que a professora, calmamente, pediu para uns alunos seus, que organizavam na cozinha uma apresentação teatral, que ensaiassem no pátio para não prejudicar a entrevista. Susto que uma pesquisa pode vivenciar, felizmente agradável !

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

A avaliação do aluno em Arte é feita diariamente, acompanhando o processo da aprendizagem, quando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais podem ser ensinados de forma presencial. Os instrumentos para essa avaliação são trabalhos teóricos e/ou práticos, individuais ou grupais, exposições, observação direta e indireta, auto-avaliações, enfim, aquilo que a professora considera adequado para verificar o alcance de seus objetivos.

4.4 Relato interpretativo do questionário aplicado aos alunos:

ALUNOS DO PROFESSOR A

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Receptividade às aulas de Artes Visuais

Aluna 1 – Essa aluna considera as aulas de Arte boas, embora pudessem **ser mais criativas, porque aquilo que estão ‘trabalhando’ no período atual, já foi visto nos anos anteriores.**

Aluno 2 – Gosta muito de Arte **porque ela surge da criatividade de cada pessoa e interpreta os sentimentos desejados.**

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Desejo de mudança nas aulas de Artes Visuais

Aluno 1 – A aluna acha **que as duas horas semanais de aulas de Arte deveriam ser juntas** para um melhor aproveitamento. Ela gostaria **que as aulas fossem mais criativas e não ficassem sempre na mesma coisa. Assim seriam mais interessantes...**

Aluno 2 – O aluno diz que, **com certeza, gostaria de trabalhar com teatro, reciclagem e novas técnicas de desenho.**

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Aluna 1 – A estudante diz que **o que mais fazem é desenho livre**, embora algumas vezes tenham **trabalhado com figuras geométricas**. Também fazem **releitura de gravuras que a professora mostra** (cópia das imagens com material de preferência pessoal, segundo a aluna).

Aluno 2 – Desenho livre é o que mais fazem, diz esse aluno, **e de uma forma muito ‘primitiva’**. Interpelado posteriormente, ficou claro que essa expressão quis significar ‘de forma espontânea’, **sem técnica** ou aprendizagem para aperfeiçoar o procedimento.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Aluna 1 – **São realizados trabalhos individuais e em grupos, após as explicações da professora.**

Aluno 2 – **O aluno coloca as mesmas formas de ensino-aprendizagem citadas pela colega.** Acrescenta que **as aulas não são produtivas por falta de materiais. Há pouco interesse de alguns porque é pouco o conteúdo dado.**

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

Aluna 1 – **A professora observa quem trabalha em sala de aula e olha os cadernos** e assim faz as médias de todos, diz essa estudante.

Aluno 2 – Para esse aluno, **como Educação Artística ‘não roda’ ela não é bem avaliada.**

ALUNOS DO PROFESSOR B

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Receptividade às aulas de Artes Visuais

Aluna 3 – Essa aluna diz não gostar das aulas de Arte porque só trabalham **a parte teórica** (significando conceitual) e não **a prática** (significando técnicas), conforme explicou em conversa informal posteriormente, o que seria mais útil no futuro.

Aluno 4 – Esse aluno gosta das aulas teóricas de Arte e não gosta das práticas, **porque exigem muito trabalho e custos na realização** das atividades.

Aluno 5 – O estudante não definiu se gosta ou não das aulas de Arte, apenas disse que **elas não são úteis** e ele acha **perda de tempo estudar assuntos que não são pedidos em um vestibular ou, se o são, é em pequena parte.**

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Desejo de mudança nas aulas de Artes Visuais

Aluna 3 – A aluna respondeu no questionário que **gostaria de aprender coisas que lhe servissem no futuro. Dá como exemplo, trabalhos com EVA, entre várias outras coisas.**

Aluno 4 – Sim, o aluno gostaria de mudar as aulas de Arte, **tornando-as apenas teóricas e menos cansativas.**

Aluno 5 – O aluno não gostaria de mudar nada porque **as aulas de Arte tem que seguir esse padrão mesmo** que elas têm.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Aluna 3 – A aluna diz que o conteúdo é, basicamente, teoria (História da Arte) e trabalhos referentes aos períodos estudados.

Aluno 4 – O aluno confirma as informações da colega, acrescentando que os trabalhos acontecem ao final de cada trimestre sobre o período artístico-histórico estudado. Enriquece a resposta detalhando as atividades: **desenhos indígenas em bandeja de isopor, trabalhos em caixas de madeira como suporte, fotomontagens.**

Aluno 5 – São passadas as definições dos movimentos artísticos em seus respectivos períodos. Sobre o assunto, seguindo a tendência estudada, é feito um trabalho em gravura, pintura, trabalhos manuais...

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Aluna 3 – A aluna diz que **a professora coloca o resumo do conteúdo no quadro e explica-o**. Os alunos ampliam o assunto fazendo pesquisa na biblioteca e/ou na Internet e apresentam-no, em grupos, para a turma. Depois é feito um trabalho prático sobre o que foi visto teoricamente.

“Às vezes acontecem uns projetos até bem interessantes, mas não conseguimos entender o que estamos fazendo e nem porquê”, comenta ela.

Aluno 4 – Quanto à forma de trabalhar, o estudante diz que **existe a parte teórica, copiada do quadro, e um trabalho prático sobre cada assunto estudado**.

São feitas pesquisas pelos alunos e apresentadas em grupos para os colegas. Fazem exposições dos trabalhos para que todas as pessoas que passam pelo saguão da escola possam ver.

Aluno 5 – **São analisadas obras de pintores e fazem trabalhos manuais, como pintar gravuras, seguindo as tendências estudadas**, explica o aluno.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

Aluna 3 – **A avaliação**, conforme colocado por essa aluna, **é muito aberta e falta muita responsabilidade** (dos alunos).

Aluno 4 – Esse aluno diz que na avaliação **são observadas as limitações de cada aluno e seu esforço para fazer os trabalhos práticos**, acrescentando que só os trabalhos práticos são avaliados nos trimestres mas, no final do ano letivo, a avaliação geral é feita por um trabalho teórico.

Aluno 4 – Todas as atividades do trimestre são avaliadas pela professora, é o que coloca esse aluno.

ALUNOS DO PROFESSOR C

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Receptividade às aulas de Artes Visuais

Aluna 6 – Essa aluna gosta das aulas de Arte porque são interessantes e variadas, além de serem muito importantes na formação dos futuros professores.

Aluna 7 – A estudante diz que gosta muito porque um dia quer ser professora de Arte.

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Desejo de mudança nas aulas de Artes Visuais

Aluna 6 – A aluna não vê motivos para alterar a forma como são desenvolvidas as aulas de Arte. São agradáveis em relação aos conteúdos e às metodologias.

Aluna 7 – Essa estudante gostaria de alterar os conteúdos das aulas porque em um curso como o Magistério poderia aprender muito mais coisas sobre arte. Essa matéria não é só desenho; envolve outras culturas e tipos de arte. Também gostaria de ter acesso a procedimentos e materiais didáticos, bibliografias, que conduzissem o seu trabalho com as crianças.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Aluna 6 – Segundo essa aluna, nesta série, **é ensinado traçado e sombreamento de letras, técnicas de reprodução de desenhos, regras para elaboração de recursos audiovisuais, técnicas de pinturas etc.**

Aluna 7 – A estudante confirma as colocações anteriores da colega, mas ressalta que acha os conteúdos **pouco intensos** (superficiais) e que poderiam **explorar muito mais os alunos** (permitir que os alunos sejam sujeitos de sua própria aprendizagem).

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Aluna 6 – A parte teórica é colocada no quadro ou apresentada em folhas e explicada pela professora. Segue-se um modelo apresentado pela docente e, só então, os alunos fazem um trabalho prático sobre o conteúdo.

Aluna 7 – A aluna acha que as aulas poderiam ser mais alegres e produtivas, não usando só o caderno, mas também outros elementos, estimulando, assim, muito mais os alunos.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

Aluna 6 – São avaliados os trabalhos (produtos finais), o caderno com o conteúdo estudado **em dia** e a participação, como produção em aula e apresentação do material solicitado para a execução dos trabalhos.

Aluna 7 – Para essa aluna a avaliação é muito simples: **é só ter a matéria em dia e terá uma boa avaliação.**

ALUNOS DO PROFESSOR D

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Receptividade às aulas de Artes Visuais

Aluna 8 – Essa aluna gosta das aulas **porque nelas aprende coisas criativas e interessantes.**

Aluna 9 – A estudante gosta das aulas de Arte **porque elas são interessantes.**

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Desejo de mudança nas aulas de Artes Visuais

Aluna 8 – A aluna gostaria **que houvesse trabalhos artesanais nas aulas.**

Aluna 9 – Considera que as aulas estão ótimas e não há necessidade de mudanças.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Aluna 8 – O conteúdo de Arte é interessante e acessível, diz a aluna. Fazem pinturas, painéis, maquetes, releituras...

Aluna 9 – Para essa estudante, o conteúdo é criativo, acessível, adequado, importante e muito bom de trabalhar. Têm aulas teóricas e práticas.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Aluna 8 – As formas de trabalhar são várias. Podem ser em grupos ou individuais.

Aluna 9 – As aulas acontecem através de teoria e de prática.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

Alunas 8 e 9 – As respostas das alunas foram idênticas: as avaliações são feitas pelos trabalhos.

ALUNOS DO PROFESSOR E

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Receptividade às aulas de Artes Visuais

Os três alunos que responderam o questionário por essa pesquisadora para saber o que pensam sobre e como acontece o ensino-aprendizagem de Arte em sua turma consideram que as aulas “**são muito criativas**” (alunos 11 e 12), “**exercitantes para o cérebro e relaxante para a alma**” (aluno 11), “**fazem bem para o espírito**” (aluna 10).

Categoria: O ensino das Artes Visuais

Indicadores: Desejo de mudança nas aulas de Artes Visuais

Aluna 10 – Acha que não deve haver mudanças nas aulas de Arte, não especificando o porquê dessa opinião.

Não foi possível contatar novamente a aluna para maiores esclarecimentos porque ela não esteve presente quando procurada na escola.

Aluno 11 – **O que está sendo feito em aula está dentro da imaginação de cada um** e por isso não se deve alterar as aulas de Arte.

Aluna 12 – Não deseja modificar nada nas aulas de Arte. Está satisfeita, pois **tem tido momentos prazerosos no período em que são dadas essas aulas.**

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Conteúdos

Aluna 10 – **Os conteúdos são muito diversificados.**

Aluna 11 – Por serem diversos e criativos [os conteúdos] é que são tão prazerosos de assistir.

Aluna 12 – O conteúdo é bastante variado. Trabalhamos com diversas técnicas de criatividade, como pintura, escultura etc...

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Metodologias

Aluna 10 – Usamos muito a criatividade e a imaginação.

Aluna 11 – É tudo muito à vontade para que a criatividade e a imaginação tome conta de todos.

Aluna 12 – Os trabalhos são feitos em grupos e individualmente.

Categoria: O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais

Indicadores: Avaliação

Aluna 10 – A avaliação é feita pela entrega pontual dos trabalhos.

Aluna 11 – Participação, interesse, pontualidade na entrega dos trabalhos e principalmente, criatividade.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS INFORMAÇÕES

Nesse capítulo serão analisadas as informações obtidas junto às professoras de Arte e aos seus alunos selecionados para a investigação, assim como documentos, elementos considerados importantes por esta pesquisadora.

5.1 Análise das informações agrupadas por segmentos

5.1.1 Segmento dos professores

Uma vez definido o elenco de docentes que participariam do estudo investigatório, a primeira iniciativa para a coleta das informações foi o contato direto através de uma conversa informal. Nessa oportunidade, foram estabelecidos local, data e horário para realização da entrevista semi-estruturada com cada professora, baseada em matriz elaborada (Anexo A). As falas das cinco docentes foram gravadas e transcritas na íntegra para análise qualitativa e posterior categorização dos dados.

Duas categorias, *O ensino das Artes Visuais* e *O espaço pedagógico escolar para as Artes Visuais*, através dos indicadores específicos de cada uma, organizaram essa parte do trabalho.

Na categoria *O ensino das Artes Visuais* ficaram estabelecidos os indicadores: ensino das Artes Visuais no país, na comunidade, na escola, na vida do professor e na vida de seus alunos.

Na categoria *O espaço pedagógico para o ensino das Artes Visuais* foram considerados pertinentes os indicadores: conteúdos, metodologia e avaliação.

Quanto à primeira categoria, as colocações das professoras de Arte traduziram-se no que se segue:

- **quanto à forma como vêm o ensino da Arte**

- **no mundo**

Duas professoras (B e E) consideram que a mídia está contribuindo para a divulgação da arte em todos os meios, o que faz a escola também valorizá-la. Consideram a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estimulante para esse ensino, uma vez que exige esse Componente Curricular na estrutura da Educação Básica, assim como a formação adequada para os profissionais da área.

Ninguém pode, realmente, negar que a escola, do Brasil contemporâneo, anda sempre atrás das descobertas e iniciativas dos demais segmentos sócio-culturais. O enorme desenvolvimento dos meios de comunicação e o trabalho apresentado por associações não governamentais têm conseguido muito mais para a educação dos brasileiros, através da arte do que a própria escola. Diariamente tem-se notícia, pela imprensa, de grupos de pessoas que, através do ensino da dança, da música, do teatro, da plástica, recuperam crianças e adolescentes envolvidas em situações sociais problemáticas, ou previnem esse envolvimento.

Ana Mae Barbosa, figura de destaque na arte e na educação, tanto em nível nacional como internacional, e ferrenha defensora da sua qualidade no currículo escolar, constata que:

(...) um problema está se criando. As ONGs, sem compromisso com a camisa de força escolar representada pelo currículo, recuperam as crianças para entregá-las a uma escola cujo maior valor é hoje o currículo e os instrumentos de controle do Estado (ENEM, Provão, PCNs) e não o estímulo para aprender a aprender. As chances dessas crianças serem rejeitadas pela escola e voltarem à rua, que é muito mais atraente, são muitas¹².

E enfatiza que, com muito menos dinheiro do que o MEC vem gastando em Educação, conseguem (as ONGs) educar melhor e combater muito mais eficientemente a exclusão e a violência e até estão ensinando as escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar “o que há de humano no ser humano” (ibidem).

Porém, há que se ter cuidado com esses projetos, pois muitas vezes são manipulações dos pobres e excluídos, em promoção pessoal ou política (ibidem).

Esse pensamento de Barbosa coincide com o dessas professoras (B e E), quando fazem essa comparação com o desempenho das duas instituições e também concorda com o pensamento de alguns diretores, quando dizem que a Arte deveria ter um papel de socialização *na escola*.

A importância dada a Arte pela LDB atual, e apontada como positiva pelas mesmas professoras, é clara na posição dos responsáveis pelo cumprimento da mesma, uma vez que permitem que profissionais não qualificados para o exercício da docência em Arte ocupem essas funções, que a carga horária seja tão *flexível*, que os espaços e materiais quase inexistam etc.

¹² BARBOSA, Ana Mae. **A reconstrução Social e a Arte**. Disponível em <www.artenaescola>. Acesso em: 27 de julho de 2004.

Essa realidade não parece ser reconhecida pelas entrevistadas acima, visto o parecer que apresentaram.

Duas (A e D) não têm conhecimento de como acontece o ensino da arte no mundo porque não têm interesse em saber; uma não é da área (D) e a outra (A) espera aposentar-se em breve para não mais trabalhar nela.

Segundo Foerste,¹³ compreender como um professor de Arte pensa e executa a sua prática não é fácil, uma vez que o pensamento de uma pessoa não se apresenta linear, homogêneo, nem sem conflitos de várias ordens. Faz-se necessária uma interlocução contextualizada, permeada por uma fundamentação teórica e crítica sobre as questões em pauta.

Uma das entrevistadas (C) apontou o seu descontentamento com alguns *professores universitários* (o grifo é meu para salientar a conotação pejorativa dada por ela quando se referiu a alguns docentes responsáveis pela sua formação profissional inicial) como o elemento responsável pelo seu desencanto com o ensino e, conseqüentemente, com o seu desempenho pessoal.

Embora não tenha ficado explícita a relação desse argumento com o posicionamento da docente sobre o contexto mundial da arte-educação, o depoimento fica registrado porque originou os próximos parágrafos, considerados importantes.

Ainda citando Föeste (ibidem), a Arte, como área de conhecimento e de culturação do indivíduo, tem como objetivo preparar esse mesmo indivíduo com conhecimentos que o tornem um cidadão capaz de inserir-se na realidade de forma crítica e criadora. Cabe ao professor, através de sua competência teórico-metodológica, encarar esse desafio. Isso exige qualificação e constante atualização [e reflexão sistemática sobre a própria ação,].

13 FÖERSTE, Gerda M.S. **Arte-Educação: um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa.** Disponível em: <www.artes.unb.br/anpap/foerste.htmj>. Acesso em: 01 junho de 2004.

Na colocação da professora em estudo, está clara a ausência de uma competência naqueles profissionais que originaram o seu desencanto. Competência essa que, segundo Camargo¹⁴:

(...) deve ir bem além daquela referida aos saberes específicos às áreas do conhecimento. A estes se deve somar o conhecimento e a capacidade de lidar com o aluno, de trabalhar a informação que chega à sala de aula por vias diversas, de responder às expectativas inerentes a uma nova abordagem do currículo, tanto no que diz respeito à seleção e ao tratamento conceitual e integrador dos conteúdos, quanto ao tratamento metodológico adotado.

• na comunidade

Duas professoras (A e D) não têm qualquer contato com a realidade da comunidade em relação às práticas educacionais artísticas, realizando seus trabalhos completamente descontextualizados do entorno.

Duas (B e E) consideram-se entusiasmadas com o diferencial de qualidade que constata na comunidade escolar quanto à arte em relação a um tempo anterior em suas trajetórias profissionais. Apontam a existência de cursos de licenciatura em Artes Visuais na universidade local e as atividades de extensão universitária como os fatores preponderantes para esse crescimento horizontal e vertical.

Lüdke¹⁵, ao questionar os saberes que caracterizam o trabalho dos professores, pondera que “como grupo profissional, os professores compartilham de um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural que torna possível a integração de cada indivíduo, geradora de identidade grupal. (...) É o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional”.

¹⁴ CAMARGO, Maria de Fátima A. A. *O perfil docente na atualidade educacional*. Disponível em <www.pedagogico.com.br>. Acesso em: 24 de janeiro de 2005.

¹⁵ LÜDKE, Menga. *O professor, seu saber e a pesquisa*. Disponível em <www.scielo.com.br>. Acesso em 10 de julho de 2004.

No caso do professor, continua ela, o processo de socialização profissional ainda está pouco estudado.

Se isso dificulta o entendimento de posicionamentos como os das docentes anteriores, ao mesmo tempo, justifica-os, uma vez que, conforme o verificado, o trabalho das professoras de Arte pesquisadas é muito solitário.

Imbernón (2001, p. 70), referindo-se à formação permanente do educador, pondera a necessidade de

Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas; abandono do individualismo e do celularismo na cultura profissional docente; busca do significado das ações educativas(...) compartilhadas com outras equipes docentes tendo em conta o contexto em que se forma (...) e elaboração de um projeto educativo conjunto que preveja (...) atividades educativas mais adequadas à mudança na educação”.

A quinta professora (C) considerou comunidade apenas os espaços escolares onde atua. Vê nela três realidades distintas quanto ao ensino da arte: a dos alunos dos cursos diurnos, que gostam das atividades artísticas e possibilitam a sua vivência, participando das aulas e conseguindo materiais para as mesmas; a dos alunos do turno noturno, onde o professor “tem que improvisar, agradar a todos e não pedir material algum” e a dos alunos do Curso Normal que gostam das propostas artísticas porque vêem nelas possibilidades futuras junto às crianças que irão educar.

Esta educadora, assim como as duas primeiras citadas neste item, desconhecem o que acontece nos demais estabelecimentos educacionais ou outros segmentos da sociedade local.

• **na sua escola**

Duas professoras (A e D) consideram que ensinar arte está muito difícil em suas escolas pelo espaço físico e instalações de que dispõem e pelo tempo/horário em que acontecem essas aulas. Ambas têm duas horas-aulas semanais em cada turma onde atuam. Para uma (D), é o horário de início das aulas, 18h 15min até 19h 45min que atrapalha bastante, visto que, embora aconteçam consecutivamente, é somente no segundo período que iniciam regularmente as outras disciplinas e os alunos que trabalham não conseguem chegar antes. Esses alunos, diz ela, “(...) *embora não disponham de muitas alternativas materiais, demonstram gosto pelo que fazem*”.

Para a outra (A), são as aulas que se realizam em períodos separados e a falta de mais espaço físico e de materiais as grandes dificuldades. Soma a isso o enorme desinteresse dos alunos do Ensino Médio que, além de não verem finalidade no Componente Arte: “*Educação Artística pra quê?*” (Aluno da Prof^a. A). Ela própria parece subordinar-se a esse pensamento quando completa_ “(...) *porque não contribui em nada para o vestibular e sabem que a disciplina requer uma nota e que a média a professora é obrigada a dar*” (Prof^a A).

As colocações dessas professoras concordam com Föerste (ibidem), quando considera que os problemas vividos pelos professores de Arte são complexos e relacionam-se às questões estruturais de nossa sociedade e do sistema escolar brasileiro.

A professora B acha que as escolas onde atua estão dando muito valor para o professor de Arte:

(...) paralelo ao ensino eles (as escolas) oferecem oficinas de arte (...) eles estão vendo que a arte é muito importante para a criatividade da criança, para o seu desenvolvimento. (...) estão começando a trabalhar desde a Pré-escola. (...) O objetivo da oficina é esse, de ir preparando a criança.

Também a professora E considera que seu trabalho está tendo boa aceitação de todos e vê isso pela participação efetiva dos dirigentes da escola, dos colegas de trabalho, dos alunos e da própria comunidade, o que se traduz em resultados muito satisfatórios para todos.

Para a professora C “(...) a escola oferece o maior que pode para um bom ensino da arte.” Como esse curso em que ensina prepara para o magistério nas séries iniciais, as atividades pedagógicas se valem muito da linguagem artística e a incentiva. Também comprova isso o fato de a carga horária de Arte no mesmo ser 240 h/a.

Ao considerar as mudanças ocorridas no ensino da Arte nas duas últimas décadas, Meneghetti¹⁶ coloca que, embora muita coisa tenha acontecido na arte-educação brasileira a partir dos anos 80, pesquisas realizadas dão conta de que “A mudança tem ocorrido de um modo muito lento” pois “Muitos professores ainda praticam um ensino exclusivamente ligado à expressão, sem qualquer contextualização” (ibidem).

Meneghetti (ibidem) constata que os argumentos que geralmente justificam a ação pedagógica dos professores de Arte “não têm fundamentação educacionalmente sólida para o ensino dessa área de estudo” e “não refletem as transformações de concepções que orientaram o ensino de Arte nas últimas décadas”. Continua essa constatação dizendo:

Se a institucionalização de um campo de conhecimento oferece sérios riscos à abrangência e à profundidade de temas e experiências que cada campo compreende, no caso da Arte, além da despolitização deste ensino, assistimos, de maneira intensa, (...) à descontextualização da atividade (adoção de certos ‘cânones’ artísticos para o ‘fazer’ e o ‘apreciar’ Arte) e à desculturalização da aprendizagem e do próprio ensino - ausência de conhecimento teórico e prático da Arte e de sua função pedagógica como base para o planejamento, realização e avaliação do processo educativo” (ibidem).

¹⁶ MENEGHETTI, Sylvia B. **Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores**. Boletim N° 20. Março de 1996. Disponível em: <www.artenaescola.org.br>. Acesso em: 12 de junho de 2004.

• **na vida de seus alunos:**

Duas professoras (A e D) consideram que a arte poderia e deveria ser importante na vida dos alunos mas que, da forma como é trabalhada na escola, isso está longe de acontecer. A Professora A diz que, nas atividades que realizam, gosta que “(...) *eles criem para desenvolverem as atividades deles e é só isso*”, referindo-se às releituras de reproduções de obras de arte que ela traz para a sala. Essas releituras, pelo que foi visto no trabalho dos alunos, consistem na expressão da criatividade do aluno ao modificar a técnica ou o material para copiar a obra.

Nenhuma explica claramente o que daria essa importância à arte.

A professora C vê as relações dos alunos com a arte apenas no que tange aos “trabalhinhos” que aprendem a fazer nas suas aulas e poderão ser aproveitados para confeccionar materiais didáticos (traçado de letras, desenhos didáticos, elaboração de cartazes, painéis e similares) e em atividades artísticas e/ou de recreação com as crianças.

A professora B apresenta contradições em suas colocações sobre as relações do ensino da arte com a vida de seus alunos.

Em certos momentos, relata que seus alunos reclamam da falta de finalidade dos conteúdos teórico-práticos vistos nas aulas de Arte:

- Professora, é muito bonito esses trabalhos que a senhora faz, aqueles projetos como o dos índios, *das caixas que a gente fez*, mas nós saímos daqui sem aprender nada, não tem nada prático. Eu queria saber desenhar (...) e essa História da Arte que a senhora dá pra nós, a gente vê na 7ª, na 8ª série, sempre a mesma coisa, os mesmos pintores, que a professora de História também nos dá.

O trabalho na caixa, sobre os índios, a que o aluno se refere, são imagens e objetos que lembrassem os indígenas, colocados dentro de caixas confeccionadas pelos próprios alunos (ou mandadas fazer), e

significando a nossa própria memória que foi colocada em exposição na saguão da escola para apreciação de todos.

Logo após coloca que, ao apresentar Picasso para uma turma, levou os alunos para o atelier de gravura, comentou a vida do artista como gravurista, explicando as variadas técnicas e materiais que poderiam ser exploradas e possibilitou a elaboração de gravuras com eles. O comentário dos alunos então teria sido: *"Eu não sabia que era assim, nem sabia o que era isso"*, demonstrando que agora a apreciação fora diferente.

As colocações contraditórias da professora B quanto à sua prática não estão de acordo com os argumentos de Foerste¹⁷ ao dizer que a crise de paradigmas atual exige que tornemos claras nossas concepções teóricas e pensemos criticamente a respeito do projeto de ensino e de sociedade que procuramos construir.

Também, continua Foerste, é preciso uma reflexão sistemática sobre nossas concepções políticas e ideológicas "para que as contradições sejam explicitadas, a partir da conscientização decorrente da reflexão-ação" (ibidem).

Foerste ainda lembra Lefebvre quando diz que "se a sociedade em que vivemos é dinâmica e contraditória, então nosso pensamento também deve colocar-se em movimento e consciente dessa contradição" (ibidem).

A professora E encontra nas relações com o cotidiano do aluno e sua cultura o ponto de partida para o crescimento desta cultura, da criatividade, da percepção e da reflexão do aluno sobre a sua própria vida e sobre as conexões que ela tem com a arte.

¹⁷ FÖERSTE, Gerda M.S. **Arte-Educação: um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa.** Disponível em: <www.arte.unb.br/anpap/foerste.htmj>. Acesso em: 01 junho de 2004.

• **quanto ao referencial teórico que fundamenta sua prática pedagógica:**

Nenhuma professora entrevistada justifica seu trabalho de ensinar arte com argumentos científicos. Citam locais onde encontram sugestões de atividades

- na Internet (Professoras D e E);
- em livros seus e/ou da escola (Professoras A e C);
- em sua própria produção (Professora B e E.)
- em artigos de autores sobre arte e/ou educação, como Paulo Freire, Pedro Demo e Ana Mae Barbosa (Professora B).

Quanto à segunda categoria, *O espaço pedagógico para o ensino das Artes Visuais*, para maior clareza das informações trazidas pelas professoras, foram analisados os planejamentos das escolas e dos respectivos docentes para o ensino da Arte¹⁸.

As informações nessa categoria foram obtidas através dos indicadores *conteúdos, metodologias e avaliação*.

Na análise dos posicionamentos pessoais de cada professora ficou constatado:

• **quanto aos conteúdos**

Nas colocações das professoras de Arte entrevistadas e nos documentos analisados, não existe unidade nos conteúdos quanto aos níveis/complexidades adequados entre as escolas da comunidade e nem entre as séries de atuação de um mesmo professor. Embora os próprios docentes, muitas vezes, elaborem, sozinhos, as ementas dos cursos nas escolas em que atuam (talvez pela escassez de outros profissionais na mesma escola, por muitas vezes atuar em mais de uma escola e por não

¹⁸ Verificar tópico **DOCUMENTOS**, no capítulo anterior.

haver uma forma sincrônica de organização dos currículos pedagógicos na comunidade), eles não apresentam uma organização que justifique o seu trabalho [ou não apresentam uma justificação para a organização de seu trabalho?].

Todas as professoras apresentaram dificuldade em definir e classificar os conteúdos, considerando-se a classificação adotada por Zabala (1998): conceituais/factuais, procedimentais e atitudinais.

Também os PCNs¹⁹, assim tratam os conteúdos curriculares.

Barbosa, *apud* Meneghetti²⁰, desafia os arte-educadores quanto à necessidade de tratar a Arte como área de conhecimentos específicos, com conteúdos como as demais. Isso pressupõe a coerência entre objetivos, metodologia e avaliação, também cobrada aos outros componentes do currículo.

• quanto às metodologias

Diz Barbosa (2002), mais uma vez com muita pertinência, que “Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e agente na construção de sua própria nação” (p.14).

A vida do aluno não é ponto de partida e nem de chegada na elaboração dos projetos de trabalho das professoras (4), o que contraria os termos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

¹⁹ BRASIL.. *PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <www.mec.org.br/pcn>. Acesso em: 2 de janeiro de 2005.

²⁰ MENEGHETTI, Sylvia B. *Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores*. Boletim N° 20. Março de 1996. Disponível em: <www.artenaescola.org.br>. Acesso em: 12 de junho de 2004.

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador (1996, p.13).

As metodologias evidenciadas também não satisfazem interesse e/ou necessidades da clientela: **“Enquanto a gente tá fazendo até que é legal, mas prá que isso?”** (Aluno 2).

Sobre isso se posiciona Barbosa, apud Bastos²¹, dizendo que, sem a experiência do prazer da arte, por parte dos mediadores e alunos, nenhuma teoria de Arte será reconstrutora.

• quanto à avaliação

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais realizada é desligada dos conteúdos e inadequada em relação a metodologia, apresentando objetivos excessivamente amplos e pouco claros.

São priorizados os aspectos atitudinais nos instrumentos formais da avaliação mas eles não são trabalhados convenientemente durante os outros períodos do processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos de avaliação dos conhecimentos conceituais e factuais apresentam-se ineficientes e ineficazes.

A avaliação realizada pelas professoras de Arte participantes da pesquisa se dá pela apresentação de trabalhos (pesquisas, micro-aulas,

²¹ BASTOS, Flávia M. C. *A Arte-educação no Brasil e a análise crítica da escola*. Disponível em: <www.arte.unb.br/anpap/bastos.htm>. Acesso em: 1º de junho de 2004.

exposições), geralmente em grupos (5 professoras); pelas produções artísticas como produtos finais (vale aí limpeza, capricho, pontualidade, criatividade), quase sempre individuais (5 professoras); pela apresentação em dia do conteúdo teórico, em cadernos ou folhas (2 professoras) e pela participação em aula (interesse, apresentação do material solicitado, respeito, obediência, produção), sempre individual (5 professoras). Esses aspectos têm pesos diferenciados para cada professora, em cada ocasião, com exceção de uma docente (Escola B), que tem critérios pré-definidos para a avaliação dos alunos.

Para Feldman (*apud* FERRAZ e FUSARI, 1999), "o valor de uma experiência não se torna subitamente visível no final" (p.123). Isso significa, em Arte, quanto às atividades expressivas, que o ato avaliativo não pode ser uma simples mensuração dos produtos finalizados, porque o aluno está aprendendo desde o início do seu trabalho e a sua finalização nem sempre reflete as motivações e procedimentos presentes desde o seu surgimento.

Porém, como a avaliação não se restringe apenas a esse aspecto, existindo conhecimentos de outra natureza que precisam ser verificados como parte da aprendizagem, Ferraz e Fusari (*ibidem*) sugerem um contínuo reconhecimento de *indicadores* das transformações existentes e das que ainda precisam acontecer nos modos de fazer e de pensar com relação à arte.

Para Moretto (2003), é a epistemologia do professor, a sua concepção em relação ao conhecimento que determinará o seu processo de ensino e, conseqüentemente, de avaliar o resultado que é a aprendizagem do aluno.

A avaliação da aprendizagem, segundo este autor:

é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos 'de cor', de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo como recurso de repressão, como meio de

garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse (2003, p.93).

No campo da arte aplicada à educação, essa tarefa parece ainda mais dolorosa. O fato das novas concepções dos objetivos da Arte na escola não terem sido absorvidas pela quase totalidade dos professores como área de conhecimento específico, como as demais disciplinas, torna os professores indecisos e incoerentes ao avaliar seus alunos e até de realizar uma auto-análise crítica de sua prática.

5.1.2 Segmento dos alunos

Após a seleção dos professores para a pesquisa, dois alunos de cada um deles (ou delas), já que não foi encontrado nenhum homem na função, foi considerada uma representação adequada do segmento. Porém, durante o trabalho de campo, pareceu melhor investigar um aluno por série de cada profissional quando ele atuasse em mais de uma série no curso.

Solicitados a participarem, foram escolhidos pela disposição e pela disponibilidade apresentadas no momento da escolha.

Analisando as colocações desses alunos, muito material para confronto com teorias e reflexão foi encontrado.

Em relação à categoria *Ensino da Arte* é pertinente a constatação que os alunos que disseram não verem a finalidade (subentenda-se não gostam) do ensino da arte para a vida fora da escola e nem para a profissional pertencem à escola privada, têm aulas em dois turnos diurnos e não necessitam trabalhar para o sustento próprio.

A aceitação foi total, em todos os aspectos, pelos alunos que freqüentam a modalidade EJA, em escola pública, no turno noturno e são

responsáveis, através de seus trabalhos, pelo seu sustento e/ou de familiares.

Os dados socioeconômicos dos alunos foram passados por seus professores, informalmente, através de contatos para a realização da pesquisa.

A partir dos anos 80, diz Barbosa²², “Arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte (...) como cognição, uma cognição que inclui a emoção e não mais como unicamente expressão emocional e a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade”.

As colocações dos alunos, analisadas sob o aspecto de suas faixas socioeconômicas e culturais, concordam com a citação acima. O grupo da escola particular, explicitamente preparatória para o ensino superior através do vestibular, pertence à classe média-alta economicamente ou que tem nível cultural que objetiva isso. Esses alunos vêm na aquisição de conhecimentos conceituais/factuais a única finalidade aceitável (por eles!) para o curso.

Pela vivência/experiência social, esses alunos podem ter mais contato com locais e realizações artísticas, muitas vezes inacessíveis, por *ene* motivos, à classe mais desfavorecida economicamente. Isso faz com que vejam as aulas de Arte como desinteressantes, descontextualizadas, desconceitualizadas. Falta a esses alunos uma alfabetização artística que lhes possibilitaria entender a arte como elemento de valor por si só e dentro de uma cultura geral.

A descontextualização para esses alunos se faz pela superficialidade e repetição dos conteúdos, fora de suas realidades e interesses, (e eu ainda acrescento necessidades). Toda a tecnologia contemporânea e informações de que dispõem em seu cotidiano (*softwares*, vídeo, câmeras digitais, *scanner*, computador, Internet, fotocópia etc.), não são bem aproveitadas para a aprendizagem das Artes Visuais na escola.

²² BARBOSA, Ana Mae. **Pesquisa em Arte: Situação atual. As teses sobre o ensino/aprendizagem da Arte.** Anais da ANPAP, 1996. Disponível em <www.arte.unb.br/anpap/barbosa.htm>. Acesso em 1º de junho de 2004.

Para esse mesmo grupo, a socialização, advinda da contextualização, poderia gerar a compreensão e o respeito à multiculturalidade, à solidariedade, à ecologia, ao respeito humano, fatores importantes em suas futuras profissões (buscadas até com ansiedade no seu momento atual).

Para o outro grupo, o que declarou por unanimidade apreciar as atividades artísticas desenvolvidas na escola, porque são criativas e interessantes (7 alunos); acalmam (2 alunas); são expressão dos sentimentos (2), a Arte está promovendo a socialização, a culturação, mas ainda deixando muito a desejar em relação à contextualização, uma vez que não dá acesso às vivências/informações de outros contextos sociais, além do histórico.

Os instrumentos, materiais, metodologias destacam-se como diferenciadores sociais nas produções analisadas de ambos grupos. Talvez isso justifique a vontade explicitada de alguns alunos (Alunos 1, 2, 3, 4, 6 e 7) de modificar o ensino e a aprendizagem da Arte em suas escolas, ou a resignação do Aluno 5, quando diz que “as aulas de Arte têm que seguir esse padrão, mas gostaria mesmo é de não tê-las”.

No documento PCN+Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais²³, é lembrado que, em qualquer contexto educativo, o mais pertinente é eleger conteúdos que mobilizem o gosto por aprender e o desejo de continuar aprendendo Arte, mesmo depois de finda a escolaridade básica.

No mesmo documento aparece que a aprendizagem requer tanto quantidade quanto à variedade de conteúdos. Além disso, requer profundidade na abordagem dos conteúdos selecionados, de modo que estes, de fato, contribuam para a construção do conhecimento.

Os conteúdos, que deveriam ser estabelecidos nos planejamentos de trabalho dos discentes somente após conhecimento da realidade onde será

²³ BRASIL.. **PCN +Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <www.mec.org.br/pcn>. Acesso em: 2 de janeiro de 2005.

aplicado, são, muitas vezes, conforme constatação da pesquisadora, apenas fotocopiados de anteriores, com modificações de datas.

Nos processos de aprendizagem artística são trabalhados, principalmente, os conteúdos procedimentais (desenhar, montar, pintar, pesquisar, modelar, recortar, colar, inventar.) e algum factual/conceitual em relação às Artes Visuais (História da Arte e/ou relacionado a alguma técnica).

As metodologias encontradas são decorrentes de concepções tradicionais dos objetivos da educação e do ensino da arte dos professores: as atividades são explicadas pelos professores, colocadas em execução pelos alunos e avaliadas pelo primeiro.

Ainda no PCN+Ensino Médio, em relação aos conteúdos de Arte, é colocado que a formação do estudante envolve distintos atos de aprendizagem: cognitivos, de interpretação ou criação artística e de posicionamento pessoal.

Quanto à avaliação da aprendizagem realizada pelos professores, é apontada por seus alunos como arbitrária, pouco séria e desestimulante.

São apresentados como instrumentos para essa aferição de conceito/valor resultante da avaliação: trabalhos realizados, como desenhos, pinturas, fotomontagens, pesquisas, maquetes - (4 alunos); organização, produção, interesse, participação em aula – (4 alunos); material e caderno em dia – (2 alunos); pontualidade na entrega dos trabalhos (2 alunos) e criatividade (1 aluno).

“Se para o professor esse processo gera ansiedade, podemos imaginar o que representa para os alunos”, diz Moretti (2003, p. 94).

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. Depende da epistemologia do professor que, por sua vez, também configura as demais etapas do ensino que realiza: objetivos, seleção de conteúdos e de metodologias, formas de avaliação.

A visão tradicional, revestida por uma terminologia mais atualizada, ainda se faz presente na formas e nos objetivos de avaliar encontrados nos

contextos e sujeitos averiguados. Nessa visão, ainda conforme Moretti (ibidem), a avaliação se presta para medir “a aquisição de conteúdos, selecionados das diferentes ciências, tendo um critério essencialmente acadêmico, com grande desvinculação das representações trazidas pelo aluno e de seu contexto social e político” (p.16).

Apenas na modalidade Educação de Jovens e Adultos vê-se os alunos participando mais do processo de sua própria educação; a estruturação do curso se faz assim, documental e conceitualmente. Na avaliação, os alunos percebem que sua nota/conceito é resultante de uma postura global frente ao contexto educacional/escolar.

Na avaliação proposta pelas novas diretrizes curriculares nacionais, o foco é verificar se o ensino proporcionou o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conteúdos relevantes para a concretização das competências desejadas, concordando com a forma como é efetuada a avaliação nesse espaço pesquisado.

Luckesi (*apud* FERRAZ e FUSARI, 2004) sugere que:

A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários (...) de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber (p.123).

5.1.3 O segmento das direções

Conforme já foi colocada no trabalho, a participação das direções das escolas em estudo foi vista, de início, no projeto de pesquisa, apenas como mais um elemento *clareador* das situações *nebulosas* que poderiam surgir.

No decorrer da pesquisa, no entanto, e principalmente após a constatação da pequena participação dos professores na elaboração dos documentos da escola, como o currículo dos cursos e o PPP, e no cotidiano da entidade, como elemento definidor de caminhos, as colocações desses indivíduos adquiriram outras significações.

Kehrwald e Pillotto²⁴, encontrando resultados semelhantes em sua pesquisa, concluem que “A participação ativa e atenta dos professores e professoras de Arte é que fará a diferença”. Essas palavras remetem à colocação do diretor da Escola D, já destacada no item *Diretores*, nesse mesmo capítulo.

O material elaborado por Tourinho (2002), também foi muito importante para o entrelaçamento de dados com teorias e compreensão da realidade escolar em Arte que investigo.

Através de pesquisa feita por ela e um grupo de professores para verificar as transformações no ensino da Arte e possíveis reflexões sobre isso, Tourinho (ibidem) encontrou posicionamentos muito semelhantes aos das direções citadas neste trabalho: - “A aprendizagem da Arte é para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo”; -“A Arte é uma forma de recreação, de lazer e de divertimento”; -“Arte é um artifício para a decoração da escola e para a animação de celebrações cívicas ou familiares na escola”; -“Arte é contribuição para a aprendizagem e memorização de conteúdos de outras áreas de estudo” e -“É benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das aulas consideradas ‘sérias’, importantes e difíceis”.

Colocações muito semelhantes partiram dos entrevistados: - “A Arte é muito valorizada na Base Curricular do Ensino Médio (...) na medida em que entretém os alunos em atividades que eles gostam e são saudáveis, desviando-os de caminhos nefastos” (Escolas 1 e 3); -“A Arte é importante nos currículos porque desenvolve a criatividade dos alunos” (Escolas 2 e 3);

²⁴ KEHRWALD, Isabel P & PILLOTTO, Silvia Seli D. **Projeto Político-pedagógico da Escola: o ideal realizável**. Boletim Arte na Escola nº 27. Disponível em: <www.artenaescola.org.br>. Acesso em 24 de agosto de 2004.

-“O papel da Arte na educação dos indivíduos, através da escola, deveria ser mais valorizado. Não o é por falta (...) de profissionais engajados nisso” (Escola 1); -“ A Arte não é valorizada por falta de fundamentação dos professores que elaboram a Base Curricular e por falta de professores que vistam a camiseta da Arte e a coloque em pé de igualdade com as demais através de argumentação convincente quanto à sua importância na Educação. Por enquanto, a sua função principal é valorizar as atividades comemorativas da escola” (Escola 4).

Se, como diz Zabala (1998, p.27) “Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino”, e os professores parecem pensar tão pouco a respeito disso, acredito ter sido muito relevante a participação dos diretores no estudo, tendo em vista o poder de decisão que apresentam no contexto pedagógico escolar em relação a esse tópico.

Especificamente sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs), nenhuma das direções têm conhecimento do seu teor, apenas fazem alusão ao fato de ser ensino obrigatório em todos os níveis da educação fundamental e média.

Também quanto ao que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sobre o ensino da Arte, o conhecimento é pouco.

5.2 Os documentos analisados

Qualquer ação educativa se realiza através de um planejamento, uma aplicação e uma avaliação.

A prática docente inicia no seu planejamento e o Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se na primeira etapa para a sua viabilização.

No depoimento dos docentes é bastante perceptível a falta de direcionamento em seu trabalho e na análise dos documentos isso se confirma.

Segundo Kehrwald e Pillotto²⁵, o PPP, como “documento legítimo, deve representar os interesses da comunidade escolar onde se insere, definindo a concepção filosófica de mundo, de sociedade, de ser humano e de escola que se tem (o que existe) e que se pretende ter (o que se almeja, a projeção daquilo que queremos, a utopia)”.

No processo de elaboração do PPP, ao sistematizar conceitos e princípios legais e pedagógicos de forma participativa, os educadores alcançam uma melhor compreensão acerca de suas prioridades e estratégias de ação, afastam-se do senso comum e aproximam-se da consciência crítica, da autonomia e da interação com as demais áreas do conhecimento (idem, ibidem).

Kehrwald ainda enfatiza que:

(...) nesta fase de discussões coletivas e de planejamento, a consulta a textos de autores comprometidos com um novo olhar educativo sócio-cultural deverá ser estimulada. Exemplos disso são os textos sobre educação emancipatória, gestão democrática, função e identidade do professor, tendências pedagógicas e propostas de ensino e aprendizagem, currículo, diversidade cultural, e processos de avaliação, entre outros. Esses aportes teóricos trazendo o estudo de diferentes linhas de pensamento são fundamentais para qualificar as discussões, o documento do PPP e as ações posteriores. Em todo esse processo é imprescindível a presença do professor de Arte (ibidem).

As palavras dessas autoras, confrontadas com as colocações de alguns diretores e professores sujeitos desse estudo, denotam a

²⁵ KEHRWALD, Isabel P & PILLOTTO, Silvia Seli D. **Projeto Político-pedagógico da Escola: o ideal realizável**. Boletim Arte na Escola nº 27. Disponível em: <www.artenaescola.org.br>. Acesso em 24 de agosto de 2004.

descontextualização dos documentos e das práticas encontrados nas escolas pesquisadas.

Em relação à participação dos professores de Arte nesse projeto, é importante salientar a menção feita por um diretor (Escola D) à responsabilidade dos docentes dessa área para a sua valorização diante do currículo e da comunidade escolar.

O que pode ser constatado, então, é que a LDB (nº 9394/96) em vigor, ao delegar as escolas a tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Art.12), em relação ao componente curricular Arte, que é o foco desse estudo, dá total liberdade ao professor de Arte no traçado de suas atividades pedagógicas na escola.

Isso pode ser bom ou não, dependendo do posicionamento da escola e dos profissionais diante dela.

Sem proporcionar aos professores a formação continuada, e muitas vezes nem a formação inicial prevista no Plano Estadual de Educação, a política educacional induz a escola, em toda a sua conjuntura, a uma atuação descontextualizada e inadequada, ineficiente e ineficaz quanto a seus propósitos maiores.

Barbosa²⁶ coloca que:

O ensino/aprendizagem da Arte é obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases _ 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 seu ensino é obrigatório em todas as séries. Daí a necessidade de esclarecimento, e até mesmo de uma campanha, em favor da Arte na escola, muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham reconhecido seu lugar de destaque no currículo, ao darem à Arte a mesma importância que deram às outras áreas do conhecimento. Entretanto, como vemos, nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade,

²⁶ Ana Mae Barbosa. Introdução ao *Programa Salto para o Futuro*. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/default.htm>. Acesso em: 1º de jun de 2004.

são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.

Nos Planos de Estudo para o Ensino Médio das escolas, o que foi percebido é que não existe coerência nos aspectos analisados, competências, conteúdos, metodologia e avaliação, e nem relações lógicas entre eles.

As professoras em questão na pesquisa, e os documentos elaborados por elas (Plano de Ensino ou com sua ajuda - PPP), pouco conhecem sobre os documentos oficiais que traçam diretrizes, parâmetros e orientações sobre a sua área de atuação.

Nos PCN+EM (2002), quanto ao ensino da Arte²⁷, três eixos baseiam a divisão de competências e habilidades, dando suporte aos conteúdos de cada uma das linguagens: *representação e comunicação*, *investigação e compreensão* e *contextualização sócio-cultural*. Esse documento delinea sugestões para a organização do trabalho docente no Ensino Médio, adequando conteúdos às competências, metodologias e avaliação.

É certo que não temos grandes propostas/diretrizes no nosso estado, mas por que os professores de Arte não fazem uso dos já existentes, assim como de resultados de pesquisas na área? Talvez esse se configure um bom assunto para futuras pesquisas.

²⁷ Maria Heloísa C. Ferraz e Rosa Iavelberg elaboraram o espaço relativo a Arte no documento **PCN+Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <www.mec.org.br/pcn>. Acesso em: 2 de janeiro de 2005.

5.3 Cruzamento dos dados

Nessa etapa serão cruzadas as informações e os posicionamentos dos professores e dos alunos, coletados através de entrevista semi-estruturada com os primeiros, e de questionário aberto respondido pelos últimos.

Esses sujeitos foram considerados os elementos principais da pesquisa porque vivem mais efetivamente o processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais no espaço pedagógico da sala de aula. Isso não impedirá, no entanto, que os outros segmentos se façam presentes nas entrelinhas desse espaço.

PROFESSORA A x ALUNOS 1 e 2

As colocações da Professora A quanto aos conteúdos de Artes Visuais no curso onde atua no Ensino Médio, denotam que a seleção dos mesmos se faz **visando a criatividade dos alunos através de atividades expressivas e delimitada pelo espaço deficiente que a escola possibilita**, em tempo, espaço físico e materiais. Segundo ela, **não existe o mínimo interesse dos alunos** nesse nível, que **não realizam o que é solicitado e nem trazem o material que é necessário** para a aula porque sabem que a disciplina **não roda e que no final, apesar de tudo, qualquer um tem que ser passado pelo professor**.

Para seus alunos, os conteúdos desenvolvidos pela professora são **fracos, repetidos e pouco interessantes**, o que gera o desinteresse de quase todos os alunos. Também **a forma como é feita a avaliação contribui para isso** (Aluno 1).

As releituras constituem-se de pinturas e desenhos interpretativos de reproduções de obras de autores famosos que a professora traz para a aula, geralmente encontradas em livros da biblioteca ou da própria professora.

O desenvolvimento da capacidade de desenhar os objetos que ela expõe não tem nada a ver com os interesses dos alunos, e, muito menos, os desenhos geométricos que fazem (figuras e faixas decorativas). – **“Enquanto a gente tá fazendo até que é legal, mas prá que isso?”**, indaga o Aluno 2.

Relativo à forma como se realiza a avaliação, o resultado está explícito nos parágrafos anteriores e os dois grupos/segmentos concordam: ela é ineficiente, ineficaz, arbitrária. Ineficiente porque os instrumentos usados não são adequados; ineficaz porque não permitem verificar se os objetivos foram realmente atingidos; arbitrária porque atribui conceitos/notas semelhantes a resultados diferentes em nome de normas já em desuso oficialmente.

PROFESSORA B x ALUNOS 3, 4 e 5

Essa professora diz que seus alunos não conseguem ver a relevância dos conteúdos trabalhados em seus encaminhamentos pedagógicos. Consideram-nos desnecessários para suas vidas profissional e pessoal. A própria professora apresenta contradições quanto a esse assunto. Ora diz que o plano de trabalho foi copiado de outro já existente e de outra professora e que deveria ser modificado para atender as solicitações dos alunos. Ora concorda com tal projeto por considerá-lo pertinente ao currículo do curso e aos objetivos almejados e considera que os estudantes é que vêm sem base (conhecimentos) suficientes para entender a importância da Arte para suas vidas.

A fragilidade dessa postura é sentida pelos alunos que também passam a ver os conteúdos de Arte desnecessários.

Eles **gostariam de aprender outras coisas, mais produtivas** (alunos 3 e 5) mas sentem, e suas experiências anteriores indicam, que nada pode ser mudado, porque esse é o **padrão de aulas de Arte** (Aluno 5).

O Aluno 4 também gostaria só de aulas **teóricas porque o resto parece tão desnecessário e gasta-se tanto em coisas inúteis e tão chatas de serem feitas.**

É perceptível, então, que os conteúdos estão descontextualizados da realidade desse grupo.

A colocação anterior abona as palavras de Lanier (*apud* FERRAZ e FUSARI, 1999):

Evidentemente, cada aluno em particular – criança ou adulto – terá seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual pode ser levado para um envolvimento mais amplo.(...) Devemos explorar esses interesses pessoais. Entretanto, os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e, portanto, é importante identificar (...) aquelas artes populares que podem servir como o denominador comum mais abrangente do interesse da juventude (p. 21 e 22).

Ele ainda lembra, segundo as mesmas autoras, que não basta praticarmos atividades soltas; elas devem estar vinculadas a um projeto educativo na área. Elas precisam mobilizar o estudo e o desenvolvimento de vivências e conceituações mais definidas. Atividades educativas esparsas e não originárias de conceitos, de idéias artísticas e estéticas, podem concorrer para o desaparecimento do estudo da arte propriamente dito.

As metodologias de trabalho em sala de aula são baseadas em concepções tradicionais de ensino, embora o discurso apresentado, inclusive nos documentos, termos próprios de uma tendência crítico-progressista sejam aplicados: projetos como metodologia, respeito à multiculturalidade e às idiossincrasias, entre outros aspectos.

Projetos, aqui, são trabalhados como conjunto de atividades referentes a uma unidade do Plano de Trabalho docente, algumas vezes multidisciplinares, e comunicados aos alunos para que os realizem.

As teorias são explicadas pela professora, geralmente com o uso do quadro branco, e aos alunos compete sua colocação em prática, comumente em grupos, conforme solicitado.

Os estudantes confirmam essa metodologia de trabalho.

A avaliação é determinada pelo PPP da escola: 80% é sobre conteúdos conceituais/factuais e 20% para os atitudinais. Os instrumentos para aferição dos pareceres individuais são análise de trabalhos apresentados ao final do trimestre letivo e da participação em aula.

As colocações dos alunos são coerentes às da professora nesse aspecto.

PROFESSORA C x ALUNOS 6 e 7

A professora C ensina técnicas artísticas para os alunos aplicarem em **trabalhinhos** em suas práticas educativas posteriores, como profissionais da educação.

Seus alunos corroboram suas colocações sobre os conteúdos ensinados: **regras para a elaboração e uso de recursos audiovisuais, confecção desses recursos, técnicas de desenho e de pintura, atividades criativas com recorte e colagem ...** (Alunos 6 e 7).

As metodologias explicitadas pelas duas partes são coesas. A professora apresenta a tarefa, explica, usando o quadro para giz e/ou modelos para melhor entenderem, e os estudantes fazem similares. Poucas vezes **saíram da sala para desenhar na rua, o que foi legal** (Aluna 7).

A avaliação é bimestral, pela observação do rendimento, da apresentação dos materiais necessários, pela presença do conteúdo em dia no caderno, pela pontualidade na entrega dos trabalhos.

Os estudantes concordam com o que diz a professora: **“Tendo o caderno em dia, ta feito!”** (Aluna 6); **“ A professora olha se o aluno tem tudo que ela ensinou em dia e dá a nota”** (Aluna 7).

PROFESSORA D x ALUNOS 8 e 9

Essa profissional segue uma listagem de conteúdos já estipulados por outro professor e repassada pela coordenação da escola onde está atuando como arte-educadora. Como não é da área de arte, busca referências junto a outros profissionais e na Internet. Procura diversificá-los bastante para agradar aos alunos e para que tenham mais conhecimento artístico. **“Geralmente (diz ela), dou os conteúdos sobre História da Arte, bem resumido, porque o tempo é curto, e depois ensino trabalhos práticos, técnicas que aprendi no Normal.** Cita fotomontagens, maquetes, desenhos criativos.

As alunas que responderam ao questionário, neste aspecto concordaram com ela. Gostam muito das atividades (conteúdos) criativas, acessíveis, importantes (Aluna 8) e interessantes e importantes (Aluna 9).

Quanto às formas como essas aulas se desenvolvem, a professora manifesta facilidade em encontrar metodologias adequadas para ensinar qualquer conteúdo porque, como já dissera anteriormente, o curso Normal contribuiu para isso.

A docente apresenta a teoria através de textos que são lidos pelos alunos, explica ou demonstra e daí surge uma atividade prática, ou o texto é aprofundado pelos alunos através de pesquisa e apresentado em grupos para a turma. Essa é a sua metodologia costumeira.

Os alunos concordam com a professora quanto a isso.

No que tange à avaliação, a professora avalia o que aprenderam da parte teórica através da apresentação dos grupos sobre os assuntos. A parte

prática é avaliada pela realização dos trabalhos, respeitando as dificuldades de cada um e o empenho em fazê-los a contento.

Essa mesma forma de avaliar é citada pela suas alunas, o que indica uma unidade na maneira como percebem o desenrolar do ensino-aprendizagem artística.

PROFESSORA E x ALUNOS 10, 11 e 12

Os conteúdos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que essa professora ensina são colocados como pré-requisito para o avanço do aluno no curso. Ela revê conhecimentos anteriores e básicos que o aluno deve ter para então apresentar conteúdos novos. Como trabalham por projetos interdisciplinares, concebidos e realizados junto aos alunos, ela diz sentir o entusiasmo com que aprendem. Talvez pelo fato de estarem retornando a escola em idade não regular, dêem tanto valor a tudo que ali se passa.

Conhecimentos sobre a História da Arte, movimentos estilísticos, autores, obras, são apresentados através de textos, vídeos, livros. Debates sobre os conteúdos e aproximações com suas realidades também fora da escola acompanham os estudos, gerando conclusões e posicionamentos mais fundamentados. Assim também são colocados os conteúdos atitudinais, quando valores são questionados e refletidos no grupo.

Pesquisas são realizadas pelos alunos e apresentadas aos colegas da turma. Muitas vezes precisam sair da sala de aula para buscarem informações fora, ou fazerem desenhos, observar a perspectiva, cores etc. Não raro aparecem atividades teatrais, músicas e danças para darem conta das propostas pedagógicas. Nesses dois aspectos, conteúdos e metodologia, os dois segmentos concordam na íntegra. É tamanha a relação

entre esses elementos que ficou impossível distingui-los aqui sem risco de perdas ou excesso de explicações.

Esse mesmo embricamento acontece com a avaliação da aprendizagem, em relação às demais etapas do ensino. Como tem muitos alunos (34 turmas!), e com receio de não conseguir identificar alunos pelo nome, ou de trocá-los, essa professora avalia a produção já na aula mesmo, no momento de sua realização, quando já vai auxiliando-os nas dificuldades, aproveitando os trabalhos deles mesmos para análises e crescimento das possibilidades pessoais, tanto individual como coletivamente.

Só leva para ler em casa os trabalhos que apresentam conhecimento conceitual, onde é indispensável mais tempo para a análise, e uma vez que esse mesmo material será apresentado para os outros alunos, em textos orais ou escritos. Os alunos participam desse processo de avaliação efetivamente, muitas vezes retomando a própria aprendizagem com mais amadurecimento.

Os alunos concordam com a professora sobre a avaliação, salientando como é **prazeroso** (Aluno 10) lidar com a arte quando não precisam demonstrar aptidões naturais para se saírem bem na escola e aprender coisas que não sabiam.

O resultado do cruzamento entre as manifestações das professoras e seus alunos denotou uma concordância muito significativa.

Como o entrelaçamento com os teóricos que nortearam esse trabalho investigativo já se deu ao longo da análise e do cruzamento das informações, similares em quase tudo e de uma forma que permitiu uma fundamentação consistente para o entendimento do contexto pedagógico em estudo (objetivo da pesquisa), essa aproximação não será feita separadamente.

Evitar a repetição de argumentos, assim como a monotonia na leitura também foi uma das intenções dessa decisão.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esse trabalho investigatório iniciou, gerado pela necessidade que eu tinha, como arte-educadora, de conhecer mais a miúdo o espaço para onde minhas alunas estavam se dirigindo profissionalmente, julguei que não encontraria muitas surpresas no que eu supunha ser a realidade.

Pensei conhecer bem o contexto, pois fui professora em várias escolas dessa cidade, escolas públicas e particulares, nos níveis fundamental, médio e superior, no qual ainda ensino. Supervisionando estágios e coordenando práticas pedagógicas curriculares, atualmente exigidas pelas diretrizes dos cursos de licenciaturas, o conhecimento da realidade pareceu-me algo muito óbvio.

Aconteceu exatamente como coloca Camargo (1989, p.18): “A experiência só existe em relação a um referencial. Na falta desse, os fatos passam despercebidos, não são percebidos como fatos – não entram em nosso campo de visão”, referindo-se àquelas teorias, mesmo não explícitas, que sempre acompanham uma prática.

Essa era a minha teoria sobre o meu conhecimento da realidade mas não era a realidade na sua concretude, agora eu sei.

Parti das minhas próprias indagações sobre como acontece efetivamente o processo de ensino das Artes Visuais nas escolas de Ensino Médio e das questões específicas da pesquisa.

Quis saber quem/como são esses profissionais e que conhecimento têm da realidade nacional e local, das suas escolas e da vida de seus alunos, quais são os seus pressupostos teórico-práticos sobre o assunto Arte-Educação. Quis saber quem são seus alunos, objetivo desse fazer/ser

docente. Quis saber como são as escolas onde esses encontros se dão e sobre seus dirigentes.

Levei como teoria a minha própria prática docente e a elaborada por outros autores e que me pareceram pertinentes, mas especialmente Ana Mae Barbosa, a quem credito os principais avanços acontecidos em Arte-Educação no Brasil, sem demérito a outros também importantes.

Tomei como referências oficiais a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os PCN+EM (2002), documento gerado pelo anterior.

O nível de ensino a ser investigado foi o médio, porque esse é o nível em que temos escola de aplicação na Universidade da Região da Campanha, onde trabalho, e onde os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais podem realizar suas práticas e estágios. Também outras escolas, da periferia e centrais, municipais, estaduais e particulares, servem de campo de pesquisa e atuação dos estudantes.

Determina essa lei, sob nº 9394/96, que “o ensino da Arte se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26; 2º par.).

Isso significa dizer que a Arte passa a comprometer-se com a educação dos brasileiros como qualquer outro componente curricular do sistema educacional do país.

Para os iniciantes, para os mais ingênuos, ou para os que não acompanharam a história da educação em nosso meio, especialmente na vertente da arte, o que consta no documento já é motivo de alegria antecipada, como vimos, em algumas manifestações, no estudo realizado.

Para os professores de Arte mais experientes e/ou já não tão otimistas, o que se vê é que a Arte precisará encontrar e fazer valer suportes conceituais e legais para legitimar e garantir um ensino com reconhecimento e força junto das demais disciplinas que, em outros momentos, certamente

também tiveram que lutar para conservar as condições necessárias para o seu desenvolvimento e respeito.

Assim também pensa Barbosa (2002) ao descrever, em seus muitos trabalhos, a caminhada lenta, porém sem volta, no domínio da Arte-Educação.

Coloca essa arte-educadora, enquanto fala sobre as mutações do conceito e da prática do ensino da Arte nas escolas:

No Brasil, (...) nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tampouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea (p.14).

Das cinco professoras de Arte investigadas, de um total de oito professoras que atuam no Ensino Médio em nossa cidade, quatro têm habilitação para o que fazem (80%), o que configura um bom percentual, tendo-se em vista a situação geral do país e da região.

Três professoras (60%) já ensinam há bastante tempo (mais de 15 anos), conforme informação obtida em conversa informal.

Apenas uma, entre as profissionais habilitadas, é oriunda dos cursos universitários locais de Arte - Licenciatura em Artes Visuais e Educação Artística: habilitação em Artes Plásticas (em extinção). Talvez isso se justifique pelos cursos serem recentes e receberem alunos de uma grande área do entorno e que, formados, retornam às suas cidades para preencherem as vagas existentes na área de Arte e ao fato de os concursos para preenchimentos das vagas serem escassos, permitindo que os espaços sejam ocupados por elementos não habilitados e que, geralmente, já estão trabalhando nas escolas.

Mesmo assim, parece-me, há que se investigar a cultura local e suas representações sobre Artes Visuais.

Das professoras entrevistadas, a maioria (80%) não reproduz na íntegra o que diz a LDBEN sobre o ensino da Arte ou identifica modificações nas concepções e conceitos advindas dela nesse sentido. Também nenhuma delas fundamenta consistentemente o seu trabalho.

Algumas professoras (40%) citaram cursos e eventos oferecidos pela universidade local como fonte de atualização; duas delas encontram na Internet referências para o seu trabalho; uma professora faz de eventos artísticos e livros de Filosofia as fontes do seu embasamento; outra professora citou alguns autores da área de Educação (Pedro Demo e Paulo Freire) e da Arte-Educação (Ana Mae Barbosa) e os eventos de Arte que assiste para sinalizar a sua ação docente; outra docente busca recursos (modelos) para as suas aulas junto a professores e/ou acadêmicos de Arte; duas delas utilizam o que aprenderam durante a graduação.

Percebe-se, então que, embora algumas profissionais (40%) tenham cursos de especialização em alguma área (nenhuma é em Arte), eles (os cursos) não são referenciados como aportes para as suas práticas.

Para Barbosa (2002), são insuficientes os cursos de pós-graduação em Arte-Educação no Brasil, mesmo que a quantidade de dissertações sobre o tema seja bem mais expressiva, e isso é completamente visível nesse estudo.

A gama de dissertações, artigos e livros existentes, e apontados na colocação anterior, pode facilmente ser comprovada nos *sites* sobre o assunto, na Internet e/ou nos locais mais tradicionais, como bibliotecas e livrarias.

A maioria das professoras entrevistadas (60%), não sabe o que acontece em relação ao ensino da Arte nas escolas do país, na comunidade ou nas vidas de seus alunos.

Isso poderá ser atribuído a seus regimes de trabalho? 80% das professoras entrevistadas trabalham 40 h/a semanais, em vários níveis e em mais de uma escola; uma trabalha 60% h/a semanais em três escolas; apenas uma tem 20 h/a em uma só escola.

A situação que permeia o trabalho das educadoras envolvidas na investigação fica bem explicitada nas colocações de Föerste²⁸ sobre a deterioração do nosso sistema educacional:

O ensino de Arte hoje, no Brasil, sofre com os problemas que (...) traduzem-se em baixos salários, péssimas condições de trabalho, problemas de funcionamento precário das escolas e gerenciamento do sistema de ensino. (...) Além das questões específicas dessa área (...) precisa [o docente] distribuir o estrito espaço de tempo que de dispõe, em termos de carga horária, nas mais diversas formas expressivas nas Artes, assim como não pode dispor de um espaço adequado ao desenvolvimento de um trabalho de atelier.

As condições sob as quais trabalham os professores e o tempo avançado em que se deram suas formações iniciais não possibilitam uma contemporaneidade de seus saberes, segundo suas próprias colocações.

Imbernón (2001), discordando desse posicionamento das docentes, pensa que isso pode trazer certas vantagens. Considera ele que um profissional “ativo e não passivo e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo”, a partir de uma certa experiência (entenda-se amadurecimento):

(...) incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentalização já elaborada. (...) O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento de informações, análise e reflexão crítica em sobre e durante a

²⁸ FÖERSTE, Gerda M.S. *Arte-Educação: um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*. Disponível em: <www.arte.unb.br/anpap/foerste.htmj>. Acesso em: 01 junho de 2004.

ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (p.71).

Vendo-se a prática pedagógica como resultado/objeto de uma postura filosófica, epistemológica, política, conceitual, procede o que afirma Barbosa (2002) sobre a necessidade de uma reflexão crítica e de aquisição de conhecimentos teóricos elaborados por outros elementos, quando diz que:

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 as Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização (p. 15).

Martins (2002), considera pertinente que os professores, ao invés de questionar o que é a Arte, se perguntem: “A Arte entrou mesmo na escola? Que Arte é essa que está entrando na escola, através da nova LDB? Que conceitos mudaram? Como são abertos os caminhos para essa entrada? Os educadores são fruidores de Arte? O quê, por quê e como construir um projeto pedagógico embasado na nova lei?” (p. 53 e 55).

Os dados coletados nesse trabalho respondem, em parte, essas perguntas, quanto a esses aspectos. Surgem, ao mesmo tempo, indagações caladas que, certamente, em outro momento, se farão ouvir.

Embora hoje as concepções sobre o que é a Arte não tenham um paradigma predominante, Stumm (2004), apresenta considerações muito pertinentes sobre isso:

Na Arte, (...) podemos apenas afirmar a sua infinita diversidade expressiva, principalmente em termos físicos (materiais utilizados) e estéticos (discursos). A produção contemporânea ressoou questões internas do processo artístico. (...) acontece um baque conceitual quando

desaparece o significado da manufatura. Novas técnicas são usadas lado a lado com as técnicas tradicionais como possibilidades criativas. O espaço tridimensional não mais apresenta um campo definido da abrangência, juntando-se a isso o aspecto da efemeridade, das sensações e questionamentos em relação à vida. A Arte sofre então uma diluição estrutural que se abre para o espaço e para a participação do espectador. Isso acabou com o mito de artista único e absoluto, pela idéia de que a obra não tem sentido sem a participação ativa do apreciador. (...) inicia-se uma fusão das linguagens, não se limitando mais às fronteiras entre escultura, pintura ou cerâmica. O artista contemporâneo procura se expressar envolvido numa problematização cultural, criando diferentes estratégias de trabalho (p.360).

Conforme colocações anteriores, o ensinar denota a epistemologia do professor e as suas conceituações e concepções sobre o objeto de ensino.

Esse pensamento é corroborado por Zabala (1998), ao dizer que, nos últimos tempos, uma desconfiança muito grande acompanha as teorias da psicologia da aprendizagem, gerando concepções que andam paralelas no processo de ensino-aprendizagem. Coloca ele:

O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de que quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos ao nos referir à função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende” (p. 33).

Algumas das indagações que permearam essa investigação foram: o que pensam nossas entrevistadas sobre a Arte? O que elas produzem? Quais as suas representações sobre a educação escolar?

Do contexto docente estudado, 40% das professoras de Arte produzem arte; o restante apenas leciona/ensina.

Ensina o quê? Como? Por quê? Para quê? Essas respostas e outras mudanças, esperadas pelo surgimento da nova LDBEN não são ainda perceptíveis no espaço escolar investigado.

O que foi encontrado, na totalidade, é uma forma eclética de ensinar dos professores sujeitos: pedagogias liberal e progressista convivem no mesmo espaço escolar. Isso até justificaria uma tendência atual, não fossem as distorções encontradas nos documentos e a incoerência na fala dos profissionais (professores e diretores).

O que é colocado a seguir exemplifica melhor o que foi encontrado em 90% da investigação sobre as formas de realização do ensino da Arte.

Contexto educacional: obras e artistas famosos, estilos, datas, fatos, são conhecidos através de imagens (quase sempre pequenas para o uso coletivo, ou escassas para o manuseio individual), de livros ilustrados (geralmente raros e difíceis de manusear), e de textos extraídos/recortados/colados de material didático oficial, ainda encontrado nas bibliotecas de algumas escolas (xerocado ou escrito no quadro branco/para giz). Retro-projetores até existem, mas na maioria, estão sempre estragados. Assistir a algum filme, documentário até seria possível, se o aparelho de TV não estivesse sem funcionamento ou se o horário da atividade não acontecesse espremida entre outras (geralmente em módulos separados de 40 min).

Pesquisas bibliográficas também são feitas pelos alunos, sobre esses assuntos, geralmente nos livros descritos acima, e apresentados para a turma, individualmente ou em grupos.

Ansioso pela sua vez de apresentar o trabalho/pedaço que lhe tocara, tentando decorar o texto (muitas vezes feito por outro colega *bonzinho* e que lhe permitiu acrescentar o nome na participação e que lhe fora entregue apenas no início da aula), fora o nervosismo que marca esse tipo de atividade, que aluno ouve, sequer, o que os colegas estão colocando? O que é feito, após, com o conhecimento que foi (deveria ser) socializado? Como o professor detecta a aprendizagem desse conteúdo?

Nenhuma das professoras de Arte declarou realizar, exercício para memorização, reflexão, debate, jogo ou similar para tornar mais consistente a aprendizagem do conteúdo. Nenhuma faz uso de prova escrita ou oral, teste ou outro instrumento para avaliar o que foi aprendido do conteúdo e/ou para retomar o que não foi.

A avaliação (entenda-se nota), no caso desse tipo de conteúdo, refere-se sempre à *apresentação* do conteúdo e não a sua aprendizagem. O conteúdo, na verdade, é atitudinal e não conceitual/factual.

As competências e habilidades referendadas no Plano de Trabalho do professor não coincidem em nada com as exigidas na prática (80%).

A releitura (termo muito encontrado) da imagem/obra geralmente é feita a seguir. Aos alunos é dada toda a liberdade de criar: inovar em materiais e técnicas, cores, formas, texturas, linhas, superfícies, (saberão eles o que significa cada um desses termos?) e entregar na data marcada. Isso é ponto fundamental. Desenhos livres e de observação, sem qualquer direcionamento maior, são atividades constantes. O procedimento regular de ensino, nesse caso, é o docente mostrar (refazer) como o objeto se apresenta na realidade e como deve ser representado. É como se, pela repetição, a habilidade deva se manifestar.

Também a forma como essas atividades se desenrolam é importante na avaliação final: materiais necessários e matéria no caderno *em dia*, capricho, coleguismo, autonomia (?), criatividade.

Como é avaliada a aprendizagem de cada aluno? Observação direta na aula + trabalho exposto/entregue = Nota.

Essa fórmula foi apresentada pelos docentes e seus alunos como sendo a forma instituída para a avaliação (de quê mesmo?) para indicar se o aluno está apto à promoção para a próxima etapa. Se não estiver, o que acontecerá com ele? (“Não poderá *rodar*, disse uma professora, porque Arte *não roda*. Então temos que dar a nota mínima e passá-lo. *Por isso* é que eles [os alunos] não se interessam pelas aulas”).

Concordo com ela nesta última pontuação. Concordam seus alunos e os alunos de outros professores: 60% dos estudantes se manifestaram a favor de mudanças no desenho das aulas de Arte: o conteúdo é *fraco* (60%); a metodologia é pouco variada (30%); a avaliação é incoerente (10%). A leveza do clima das aulas lhes agrada 80%, mas muitos não vêem finalidade nenhuma no seu conteúdo (20%).

Também concorda Barbosa²⁹, ao constatar que “A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a Arte-Educação hoje”.

Martins (2002) abona os posicionamentos anteriores:

O objetivo maior [desses ensinamentos], então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (p.57).

Ou, com outras palavras, permite-nos constatar que a realidade que essas professoras de Arte explicitam, através dessa pesquisa, não é exclusividade nossa. Encobertos, espaços semelhantes guardam a desesperança de muitos outros profissionais que, mesmo percebendo a descontextualização de sua prática, não sabem o que fazer, ou a arrogância daqueles que, embevecidos na própria atuação, jogam no vazio toda uma ação pedagógica ineficiente e ineficaz.

Ainda hoje, como antes, vemos trabalhos iguais, que não guardam qualquer individualidade. (...) trabalhos que exercitam o contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única de sujeitos que têm

²⁹ BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Artigo inaugural da Revista Art&. Disponível em <www.revistadigitalart.com.br>. Acesso em: 5 de setembro de 2004.

algo a dizer. (...) Aprende-se as regras gramaticais, mas tem-se dificuldade em escrever um texto que exponha o que é pensado [e sentido] (idem, ibidem, p.53).

A análise dos documentos Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e Plano de Trabalho do professor demonstra, de forma muito clara, as concepções e conceitos que as pessoas envolvidas nas suas elaborações trazem.

Nas colocações feitas pelos diretores e pelos professores, nas entrevistas com eles realizadas, a Arte na Educação se apresenta como atividade *importante* para o desenvolvimento da criatividade; prática necessária para ocupar o tempo dos alunos em situações agradáveis e impedir o envolvimento em situações sociais de risco (40%); como oportunidade de embelezar o ambiente, principalmente em datas comemorativas na escola (40%); como cultura geral (20%).

Os aspectos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, nesses documentos, acontecem desvinculados entre si. São apresentados sob um enfoque crítico-progressista, embasados em autores como Paulo Freire, mas a prática diária é tradicional.

Os conteúdos apresentados nos ementários de Arte não apresentam uma complexificação progressiva.

Desconsideram as novas tecnologias como um elemento valioso nesse ensino-aprendizagem e a Arte tecnológica como modalidade contemporânea, tão importante como qualquer outra modalidade.

A avaliação da aprendizagem é produto/objetivo final e não ponto de partida ou de retomada do processo de ensino-aprendizagem da Arte.

Ponderando sobre as informações obtidas, acredito que o motivo principal da defasagem do ensino das Artes Visuais no Ensino Médio em São Gabriel, assim como de todas as outras modalidades, é a formação (des)continuada dos professores da área.

Diante da realidade constatada, pus-me a refletir, em consonância com Pillotto³⁰, ao constatar que:

(...) talvez o único espaço que os meninos e as meninas possam ter para fazer arte, ler apropriando-se do objeto artístico, pensar e fruir arte, seja a escola”, qual tem sido a minha contribuição através do “ensino da arte no contexto da escola, para que meninos e meninas desenvolvam suas capacidades emocional, sensível, perceptível e cognitiva, visando (...) levá-los a ser e estar cada vez mais humanos? (ibidem).

E ainda, seguindo as colocações da mesma autora, se a sociedade e a escola, até mesmo através de suas normatizações legais “entendem a Arte como componente curricular, com conteúdos, metodologias e filosofia própria” (ibidem) e que epistemologia tenho evidenciado como arte-educadora ao preparar pessoas para essa mesma tarefa ?

Parece-me pertinente, ao findar esse estudo, até pelo engajamento que sempre marcou minha trajetória profissional, pensar alguns procedimentos que colaborem no aprimoramento do ensino das Artes Visuais no espaço pedagógico em questão.

A primeira, e talvez a maior, iniciativa deveria ser a formação de um grupo de professores de Arte para pensar as questões da Arte, que possibilite a seus integrantes:

- a fruição, a produção e a atualização do conhecimento em Arte;
- a reflexão da própria prática docente;
- a participação em eventos artísticos e/ou pedagógicos;
- a organização de eventos artísticos e/ou pedagógicos nas escolas e na comunidade;

³⁰ PILLOTTO. Silvia Sell D. ***Epistemologia no ensino-aprendizagem da Arte: uma questão de reflexão.*** Disponível em: <www.artenaescola.org.br>. Acesso em 20 de setembro de 2004.

- buscar apoio de grupos com objetivos análogos e patrocínio de entidades governamentais ou não para a viabilização de projetos na área da Arte;

- integrar-se a universidade local através da disponibilização do acervo artístico/bibliográfico, na organização/participação de cursos, seminários, semanas acadêmicas, oficinas e similares;

- rever constantemente o currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da universidade local;

- organizar, junto a Secretaria Municipal de Educação, o currículo de Arte na Educação Básica para as escolas da comunidade;

- investigar as representações sociais sobre Artes Visuais na comunidade e entorno;

- realizar pesquisas em Arte-Educação que permitam aos professores a reconstrução permanente de sua práxis.

Com o conhecimento resultante dessa pesquisa e as ações que certamente advirão dele, acredito estar aperfeiçoando a minha prática docente e, concomitantemente, estar contribuindo para o melhoramento do espaço pedagógico escolar no ensino das Artes Visuais, especialmente no contexto estudado.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1982.

ANDRÉ, Marly. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, Fundação lochpe, 1991.

_____. **Recorte e \colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

_____. **Arte-Educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. In: **Educação em revista**. Ano In. 4, março/abril 97. Porto Alegre: Sinepe/RS, 1997, p. 3-39.

_____. **Parâmetros Curriculares- Arte**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**. São Paulo, Cortez, 1995.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: ARTMED,2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, Ayrton D.(org.) **Ensino de Artes: trajetórias de vida como relevância para a Arte-Educação no Brasil**. Projeto de pesquisa para pós-doutorado. São Paulo: ECA, 2001.

CORRÊA, Ayrton D. (org.). **Ensino de Artes – Múltiplos olhares**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2004.

COSTA, Marisa V. Escola Básica na virada do século. **Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, Rejane G. A formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 153-160.

DOMINGUES, Diana (org.). **A Arte no Século XXI**. São Paulo: UNESP, 1997.

DUARTE, Jr. João Francisco. **Por quê Arte-Educação?** São Paulo: Papyrus, 1985.

_____. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas,SP: Papyrus, 1994.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR : Criar Editores, 2001.

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, 2002, p.35 a 48.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores**. São Paulo: Guerra e Paz, 1982, p.17 a 90.

FERRAZ, Maria Heloíza C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria F.de R. & FERRAZ, Maria Heloíza C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro, Uma Abordagem Cognitiva da Criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1993.

HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes.** Porto Alegre: ARTMED, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

JAPIASSU, Ricardo O.V. Criatividade, Criação e Apreciação Artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.). **Criatividade – Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo.** S.Paulo: Ed. Moderna, 2000, p.43 a 58.

JOHANN, Maria R. **Arte, Conhecimento, Educação e a proposta Triangular.** Dissertação de Mestrado. RS: PPGE. UNIV. DE IJUI, 2001.

LAROSSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Leitura SME – número 4. julho. Campinas: FUMES, 2001.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. **Arte, Infância e Formação de Professores.** Campinas: São Paulo: Papirus, 2004.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Prefácio ao livro de PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MACHADO, Regina. Razas Razões. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002, p.175 a 181.

MARTINS, Mirian C; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Marly. Construindo trajetórias. In: RS/SEC. **Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade do ensino.** RS: SEC, 1992, p. 18-25.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **PCN + EM – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

MORETTO, Vasco P. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. São Paulo: Bertrand, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília : UNESCO, 2001.

NARDIN, Heliana O.; FERRARO, Mara Rosângela. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das Artes Visuais**. São Paulo: Papyrus, 2003, p.181 a 224.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. Lúcia de. Contribuições da Psicanálise para a compreensão da Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.). **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo**. S.Paulo: Moderna, 2001, p.21 a 42.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre : ARTMED, 1999.

_____. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PILLAR, Analise D. **Desenho e Construção de Conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analise; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia Triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

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

PIMENTA, Selma Garrido et al. Formação de professores: identidade e saberes da docência. p. 15 a 34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p.113 a 122.

_____. **Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

RAHDE, Maria B.F. O Professor e a Arte na Modernidade e na Pós-Modernidade. In: ENRICONE, Délcia (org.) **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 125 a 141.

RIZZI, Cristina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63 a 70.

ROSSI, Maria Helena R. **Imagens que falam - leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Arte & cultura. Equívocos do elitismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOGABE, Milton T. **Além do Olhar**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. São Paulo: PUC, 1996.

STUMM, Rebeca Lenize. O contexto sócio-cultural na formação do artista plástico. In: CORRÊA, Ayrton D. (org.) **Ensino de Artes – Múltiplos olhares**. Ijuí: RS: UNIJUÍ, 2004, p. 357-380.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão. p. 27 a 34. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ANEXOS:

ANEXO A

Roteiro para entrevista com os docentes

1. Sua formação;
2. Seu cotidiano profissional (local, níveis e séries em que atua, carga horária...);
3. Sua definição de arte;
4. Como vê o ensino da arte no contexto:
 - educacional do país,
 - de sua comunidade,
 - de sua escola, em particular,
 - de vida de seus alunos;
5. Suas relações com a arte em sua vida particular;
6. Organização de seu trabalho em relação
 - a conteúdos,
 - a metodologias,
 - avaliação;
7. Qual é e onde busca referencial teórico;
8. Grau de satisfação com sua vida profissional;
9. Alguma utopia pedagógica em relação ao ensino da arte;
10. Outras considerações.

ANEXO B

Roteiro para entrevista com os a direção da escola

1. Posição/importância da Arte (componente curricular) no Projeto Pedagógico da escola;

2. Em relação ao ensino da arte, como é determinado
 - as séries que terão esse ensino,
 - a carga horária do componente no curso,
 - os professores de Arte para essas turmas;

3. Espaço (tempo/local) para que os professores articulem trabalhos inter/trans/multi disciplinares;

4. Algum projeto pedagógico relativo à arte-educação a realizar-se ainda na sua gestão;

5. Outras considerações.

ANEXO C**Questionário para os alunos****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Escola:.....

Curso:.....

Série:.....Idade:.....Sexo:.....

2. OUTRAS QUESTÕES:

a) Você acha que as aulas de Arte são boas ou ruins? Por quê?

b) Como são essas aulas em relação

✓ ao conteúdo ?

✓ às formas de trabalhar ?

✓ à avaliação ?

c) Você gostaria de alterar alguma coisa nessas aulas? (O quê?) Por quê?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)