

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Fabiana De Souza Brandão

**O ENSINO DAS ARTES NAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO

2017

Fabiana De Souza Brandão

**O ENSINO DAS ARTES NAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação Stricto Senso da Universidade
Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Cardoso Gomes.

SÃO PAULO

2017

DE SOUZA BRANDÃO, FABIANA

O ensino das Artes nas escolas de ensino fundamental do Estado de São Paulo / FABIANA DE SOUZA BRANDÃO. -- São Paulo, 2017
139 f.

Dissertação (Ciências Humanas) - Universidade de Santo Amaro, 2017

Orientador(a): Álvaro Gomes Cardoso

1. Conceito de arte. 2. As artes e as escolas brasileiras. 3. Conceito de Currículo. 4. A grade curricular e os PCNs para o ensino de Arte. 5. Análise e reflexão sobre o ensino de Artes em material curricular oficial preparado pela SEE. I. Cardoso, Álvaro Gomes, orient.
II. Universidade de Santo Amaro III. Título

**Ficha catalográfica gerada automaticamente pelo
Sistema de Bibliotecas da Universidade de Santo Amaro - UNISA**

Fabiana De Souza Brandão

**O ENSINO DAS ARTES NAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da
Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Cardoso Gomes.

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

Conceito Final

DEDICATÓRIA

Aos professores e colegas do mestrado pela proveitosa convivência.

Aos meus filhos Sidney Brandão e Victória Brandão, pelo incentivo desde o começo.

À equipe gestora da E.E. Julia de Castro Carneiro, pelo apoio constante.

Aos meus pais, pela confiança e paciência ao apontar os caminhos a serem trilhados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Álvaro Cardoso Gomes pela confiança, paciência, força, dedicação e suas palavras de incentivo.

RESUMO

Neste trabalho objetivamos investigar e analisar o Currículo do Estado de São Paulo da disciplina de arte, bem como as questões políticas e pedagógicas que permeiam as relações do corpo docente das escolas com os recursos disponíveis para o desenvolvimento desse Currículo. Pretendemos, ainda, refletir sobre como foi a implantação dele nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Todavia as inovações trazidas por ele levantaram inúmeras inquietações e questionamentos acerca da viabilidade de sua implementação na disciplina de arte na prática docente. O eixo deste trabalho foi a verificação das condições de como o Currículo é aplicado e também os recursos disponíveis, averiguando as possíveis mudanças que ele trouxe para o ensino da disciplina ora investigada. Para coleta destas informações, selecionamos alguns depoimentos de docentes, e, por meio de tal mecanismo, pudemos tanto analisar as ações da política educacional do Estado de São Paulo, quanto a importância da formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: Ensino de Artes, Currículo do Estado de São Paulo de Arte, Parâmetros Curriculares Nacionais, Formação Inicial e Continuada

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate and analyze São Paulo's Art Discipline Curriculum, as well as political and pedagogical issues that permeate schools faculty relations with resources available for development of this curriculum. We also intend to reflect on how was implemented at Sao Paulo's State public school. However, the innovations brought by this curriculum have raised numerous concerns and questions about the feasibility of its implementation in the art discipline in teaching practice. The focus of it was to verify the conditions of how the curriculum is applied and available resources, ascertaining the possible changes that it brought to the teaching of investigated discipline. In order to collect this information, we selected some testimonials from teachers, and, through such a mechanism, we were able to analyze both the educational policy actions of the State of São Paulo and the importance of continuing teacher education.

Keywords: Arts Education, State of São Paulo Curriculum of Art National Curricular, Parameters, Initial and Continuing Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sumário	81
Figura 2 - Policarbonato e aço inox	82
Figura 3 - Mapeamento dos conteúdos direcionados no Currículo.....	83
Figura 4 - Conteúdos	85
Figura 5 - Conteúdos	88
Figura 6 - Conteúdos.....	90
Figura 7 - Conteúdos.....	92
Figura 8 - Celebration.....	97
Figura 9- Baile na roça	98
Figura 10 - Gota d' água	106
Figura 11 - Orquestra	113
Figura 12 - Instrumentos Musicais	117
Figura 13 - Instrumentos Musicais.....	118
Figura 14 - Situação de Aprendizagem	122
Figura 15 - Situação de Aprendizagem	122
Figura 16 - Paul Cézanne	126
Figura 17 - Natureza Morta	127
Figura18 – Maçãs de Origami	128
Figura 19 - Letras de forma e algarismos tipo bastão.....	130

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AAP – Avaliação Aprendizagem em processo

ATPC-Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPL-Atividades de Trabalho Pedagógico Livre

CENP- Coordenadoria de Normas Pedagógicas

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SA – Situação de Aprendizagem

SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE- Secretaria de Educação

SE/CENP- Secretária de Educação/Coordenadoria de Estudos Normas Pedagógicas

SEE/SP- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Sumário

Introdução	11
1. Conceitos de Arte	14
2. As artes e as escolas brasileiras.....	39
2.1 Novas técnicas para o Ensino de Artes a partir de 1980	50
2.2 Desafios que o ensino de Artes deve enfrentar	53
3. Conceito de Currículo	58
3.1 O Currículo de Artes e a construção integral do educando	60
4. A grade curricular e os PCN para o ensino de Arte	71
5. Análise e reflexão sobre ensino de Artes em material curricular oficial preparado e distribuído pela SEE	80
5.1 Dança	96
5.2 Teatro	103
5.3 Música	110
5.4 Artes Visuais.....	120
Considerações Finais.....	132
Referências	134

Introdução

Este trabalho tem o propósito principal de realizar um estudo acerca do ensino de Artes na escola pública do Estado de São Paulo, sobretudo no que se refere ao Currículo.

O objetivo geral desta monografia é estudar as políticas públicas educacionais voltadas ao Currículo do Estado de São Paulo para o ensino da Arte das séries finais e dar voz aos professores, no que diz respeito às condições necessárias para o desenvolvimento das aulas e de como é a realidade das escolas em termos gerais. Outro ponto importante para refletirmos gira em torno de como está a formação do docente para a aplicação das quatro linguagens exigidas pela disciplina ora em análise.

A prática de Educação Artística ou o ensino de Arte na rede pública não era um componente curricular obrigatório até bem pouco tempo. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.º 9394/96, a Arte deixa de ser mera atividade e passa a ser componente curricular oficial. No ano de 1996, essa matéria tornou-se disciplina obrigatória da Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN) definem que ela é composta de quatro linguagens: artes visuais, música, dança e teatro.

A área de Arte está inserida nos conjuntos de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as áreas de Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Língua Portuguesa e Educação Física. Nesse documento, encontramos a importância dessa disciplina na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Dessa maneira, este trabalho busca clarificar conceitos sobre a Arte e seu ensino. Para tanto, a dissertação faz a ligação entre a formação do ser humano por meio do ensino da Arte, sua condição de cidadania diante dessa área de conhecimento e as políticas educacionais que afetam diretamente para o desenvolvimento da sociedade.

Assim, pretendemos estudar o seguinte problema: as condições das escolas para o desenvolvimento do Currículo de Arte.

Para fazermos uma análise que pudesse ser considerada satisfatória, começamos o trabalho por estabelecer objetivos. Assim, como objetivo específico

contextualizamos e analisamos algumas situações de aprendizagem (doravante identificadas simplesmente por SA) e quais os problemas enfrentados pelos docentes para realizar a contento o desenvolvimento das quatro linguagens dessa área do ensino, a saber, artes-visuais, dança, teatro e música.

Planejamos a dissertação a partir de um levantamento bibliográfico do Currículo do Estado de São Paulo bem como de outros materiais, detalhados mais adiante, que tornam ricas as ideias apresentadas nestas reflexões. Sabemos que um documento curricular não será o único caminho para despertarem as mudanças na prática pedagógica do professor.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos: o primeiro aborda as reflexões de autores sobre o conceito de Arte. Esse discurso é encontrado nas reflexões de Jorge Coli, Ana Mae Barbosa, Ernest Gombrich, Arnold Hauser, Enciclopédia Britânica, Ferraz e Fusari entre outros. Os autores discutem que Arte tem objetivos, conteúdo e saberes próprios, ou seja, a Arte é conhecimento. Ela, como linguagem, permite conhecer o passado, viver o presente e deslumbrar o futuro, como poderemos conferir mais a seguir no capítulo mencionado.

Como maneira de contextualizar a educação e as políticas da atualidade, o segundo capítulo trata do ensino da Arte no Brasil, tendo como principal autora Ana Mae Barbosa, mas também fundamentado em documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Discorreremos acerca dos grandes desafios desta disciplina desde a época dos Jesuítas até os dias atuais. Essa mudança faz compreender a importância do Ensino de Artes e propõe conceitos e conteúdos geradores de processo educativo.

No terceiro capítulo discutiremos a especificidade das ideias de autores sobre o conceito de Currículo e as suas funções. Com o intuito de chegar a uma compreensão sobre o que é Currículo, analisaremos várias definições sobre tal termo. O autor de base é Gimeno Sacristán que faz referência a i) o currículo oculto; ii) o currículo real; e iii) o currículo formal ou prescrito. No decorrer do trabalho, citamos outros autores como: Saviani, Roldão, Sarmiento, Forquin e LDB 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No quarto capítulo, verificaremos que a interdisciplinaridade pode ser entendida como um movimento de interação no processo de ensino e aprendizagem, como forma

de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento. Conforme apresentadas pelos PCN`s que contribui para o aprendizado do aluno. É neste sentido que a necessidade da interdisciplinaridade na construção e socialização do conhecimento vem sendo discutida por vários autores, como Ivani Fazenda, Rodão, Forquin, Moraes, Brandao e Godson. Estes autores buscam responder para termos uma visão ampla da construção do conhecimento e não conteúdos fragmentados.

No último capítulo, dadas essas reflexões anteriores, o presente trabalho buscou realizar uma reflexão com algumas situações de aprendizagens do Currículo do Estado de São Paulo do Caderno do Professor e o do Aluno do 9.º ano (antiga 8.ª série) e comparar com livros didáticos de outros anos e verificar como eram desenvolvidas as atividades da disciplina de Arte. E também o estudo bibliográfico e histórico, documental, da legislação, na análise dos relatos, entrevistas e depoimentos – tudo isso foi aproveitado no penúltimo capítulo deste trabalho.

Em continuidade ainda a essa seção de nosso trabalho, buscamos uma reflexão de como foi o processo da introdução do Currículo, e como os professores fizeram parte da elaboração dele e da discussão ideológica, social e política envolvendo-o. Seguem-se a isso alguns depoimentos de professores de como aplicar as SA nas estruturas que temos hoje e de como foi realizada a apropriação desses conjuntos de ações.

Como maneira de contextualizar as observações dos levantamentos, o resultado é um texto explicativo e analítico, uma vez que identifica os fatos para a ocorrência dos fenômenos e, em seguida, apresenta as descrições e interpretações dos relatos dos professores.

1. Conceitos de Arte

Definir o que é arte é algo extremamente complexo. As pessoas, em geral, consideram a arte uma coisa supérflua e não compreendem a subjetividade estética do objeto artístico, que é dar prazer. Para cada pessoa existe uma prioridade em sua existência humana, porém, ao se emocionar com uma composição de Tarsila do Amaral ou de Candido Portinari, por exemplo, essa pessoa terá tido a oportunidade de conhecer a capacidade humana de sentir, pensar, interpretar e recriar o seu mundo com sensibilidade e criatividade.

A cultura de um povo é preservada por meio de sua arte. Essa, por sua vez, seja popular seja erudita, possibilita estudar e compreender aquelas civilizações que não mais existem e cria um sentido para as que ainda hoje fazem a sua história. Diversos povos são conhecidos pelo resgate de seus objetos artísticos, como: cerâmicas, esculturas, pinturas, entre outros.

É possível, assim, observar que a arte pode ser considerada uma forma de superação por fazer com que o ser humano sobrepuje seus limites, vença um novo desafio ao criar, elevar o nível de conhecimento, de ideias. Desde o início de nossa trajetória histórica, existe a necessidade de criar e o vínculo com a tal criação. Isso fez e continua fazendo a diferença para o desenvolvimento de nossa espécie. A arte nos permite a oportunidade de discutir e refletir uma questão essencial: como essa expressão humana maior, de conhecimento e necessidade, contribui para a sensibilização humana nos processos de formação de aprendizagem e cidadania?

Para entendermos melhor a arte, é preciso compreendê-la dentro do contexto de sua produção cultural. Dessa maneira, podemos refletir que toda obra de arte é produto de uma época, de uma cultura, e de artistas individualmente. É também razoável notarmos essa conceituação no artigo *Ensino de arte: Contribuições para uma aprendizagem*:

Sabe-se que é difícil conceituar Arte, mas como é descrita na Enciclopédia Britânica, é imprescindível destacar três aspectos que a caracteriza: a arte é o produto de um ato criativo; a cada momento, ela corresponde às concepções ideológicas da

sociedade em que aparece. Isso se torna perceptível já que a Arte surge de acordo com os anseios históricos pelos quais passa cada sociedade. Além disso, as transformações observadas, seja no âmbito social, seja no econômico ou no cultural, acham-se ligadas ao domínio artístico. A Arte é universal e intrínseca ao ser humano. Por mais isolada e primitiva que seja uma sociedade, ela apresenta gostos estéticos ligados à beleza e, apesar dos gostos diferirem de povo para povo, isso não nega a veracidade da universalização da Arte. (NASCIMENTO,2002, p. 81)

Quando declaramos que a arte é quase tão antiga quanto o ser humano, isso remete aos tempos da caverna, quando o homem se utilizava das pinturas que conhecemos hoje como arte rupestre. No início, era o homem utilizando as paredes das cavernas, a fim de se comunicar em meio à sociedade da época. A arte era a necessidade de expressar, por exemplo, como o foi o dia de caça, o que o homem encontrou e o que ele fez, por exemplo, como instrumento de caça, como foi construído, projetado. Eis a arte como fazer, construir como necessidade de trabalho.

É positivo compreendermos que as obras, desde a pré-história, são muito importantes para a compreensão do mundo interior do artista, de sua época, de seus padrões e paradigmas. Conforme Hauser:

As obras de arte da idade pré-histórica que sobreviveram até os dias de hoje são de extraordinária importância para a sociologia da arte – não porque sejam porventura dependentes, num grau mais elevado, das condições sociais, mas porque nos permite discernir as relações existentes entre padrões sociais e formas artísticas com muito maior clareza do que a arte de períodos ulteriores. (HAUSER, 1998, p.22)

Gombrich também se refere aos primeiros desenhos de animais feitos por homens pré-históricos nas suas cavernas, o que hoje concluímos é que essa arte era uma espécie de ritual, no qual o animal, por meio do desenho, seria dominado quando do momento da caça. Contudo, ele acrescenta que ainda se traz esse sentimento:

Tudo o que precisamos é sermos profundamente honestos conosco e apurarmos se em nosso próprio íntimo não se conserva também algo do “primitivo”. Em vez de começarmos com a Época Glacial, principiemos por nós mesmos. Suponha-se que recortamos um retrato do nosso campeão favorito no jornal de hoje: sentiríamos prazer em apanhar uma agulha e picotar-lhe os olhos? Isso nos seria tão indiferente quanto se os furos tivessem sido feitos em qualquer outra parte do jornal? Penso que não. (GOMBRICH, 1985, p.20)

Isso com certeza, apesar do decorrer do tempo, não ficou para trás, ou seja, ainda está encravado no pensamento humano atualmente. A esse respeito Gombrich alega que: “Embora eu saiba, com os meus pensamentos despertados, que o que eu fizer ao seu retrato não fará diferença alguma ao meu amigo ou herói, sinto, não obstante, uma vaga relutância em causar danos à sua imagem.” (GOMBRICH, 1985).

Ainda com relação aos desenhos de animais nas paredes e teto das cavernas, Gombrich apresenta sua explicação da seguinte maneira:

A explicação mais provável para essas descobertas ainda é a de que se trata das mais antigas relíquias dessa crença universal no poder da produção de imagens; por outras palavras, que o pensamento desses caçadores primitivos era que, se fizessem uma imagem de sua presa – e talvez a surrassem com suas lanças e machados de pedra – os animais verdadeiros também sucumbiriam ao poder deles. (GOMBRICH, 1985, p.22)

Da mesma forma que, no início, a comunicação era feita nas paredes das cavernas, no mundo contemporâneo o processo não é diferente. Existe a necessidade de um ícone, por exemplo, para a comercialização de um determinado produto. Há os comerciais de TV, comerciais em *outdoors*, em sites, *folders*. Por trás desses objetos, há um criador, uma construção, uma projeção, uma linguagem.

A necessidade de criar, durante o processo de elaboração de um artefato, a escolha das cores, dos objetos como instrumento de trabalho, nas cores, formas, todo

esse processo é a manifestação da arte. Por isso, é difícil conceituarmos arte apenas como forma de construção, percepção de emoções ou ideias, pois, durante a sua construção, o sujeito expressa seus sentimentos. Quem faz o uso do instrumento, do objeto criado compreende esse sentimento. Cada obra de arte – a música, as pinturas, peças teatrais – possui um significado único e diferente para cada criador e espectador. Podemos refletir a partir deste trecho, de Goodman:

A teoria Simbólica de Goodman (1906-1998), professor de Harvard, não pergunta o que é arte, mas quando há arte. É arte quando provoca sensibilidade, conhecimento e questionamento de padrões estéticos. Para Goodman (1995), todos os objetos podem funcionar como símbolos estéticos; a arte assume vários modos de ser, assim como o mundo. Não há uma única definição de arte porque muitas descrições podem dizer a arte. (Artes-Estudo e Ensino de professores, p.46).

Na sociedade, atualmente divergente e contraditória, se limitarmos a arte e o seu ensino a uma concepção ao estilo “Arte é”, limitaremos, também, seu papel na vida das pessoas. De acordo com Duarte Jr. (1986), é necessário fazermos uma reflexão epistemológica: o que não é arte, o que pode ser, e buscar métodos para pesquisar, para ensinar. E assim levar as pessoas, a vivenciar experiências estéticas.

Para João Francisco Duarte Junior, no livro *O que é beleza*, “Experiência estética é a experiência que temos frente a um objeto ao senti-lo como belo” (1998, p.94). Isso indica que a arte é o reflexo do ser humano, representando, assim, sua condição social e sua capacidade de pensamento. Seus ideais, seus sentimentos, são expressos pela arte. O homem sempre busca formas de expressar o que sente e o que pensa. A arte como linguagem é a expressão, o registro; é uma forma de tornar acessíveis a outrem os seus sentimentos, os seus pensamentos, as suas ideias. A linguagem artística é um modo único de o homem refletir, comprovar sua existência.

Ao nos expressarmos por intermédio de músicas, poema, gestos, dança pinturas entre outras formas, tentamos atribuir um significado. Na escolha de sons, ritmos, cores, formas, luz e sombra, também temos a intenção de manifestar os sentimentos. Essas são todas manifestações artísticas.

A arte como linguagem permite conhecer o passado, viver o presente e deslumbrar o futuro. Na escola, a situação de aprendizagem com os conhecimentos das técnicas contribui para o conhecimento de outros estilos artísticos.

Acrescentemos a reflexão de Pareyson:

Para ele, mais importante do que apresentar uma definição de arte é compreender que arte é construção, conhecimento e expressão. Construção, pois a palavra latina *ars* gera em português *arte*, e ambas estão na raiz do verbo articular: unir partes de um todo, construir um todo. Arte é produção que exige técnica, mas não se reduz à técnica. Supõe trabalho de transformação e criação, e não de mera cópia do real, pois mesmo as cópias recriam, transformam matérias e formas. Arte é um fazer que contempla regras de linguagem, técnicas de criação para superação de limites, em diálogo com a realidade para criar outras realidades. (Artes- Estudo e Ensino de professores, p.47. "Grifos nossos").

Ferraz e Fusari falam sobre a importância e a função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas. Desde os primórdios, a arte se constitui como fator essencial de humanização:

Os seres da natureza, bem como os objetos culturalmente produzidos, despertam em todos nós diversas emoções e sentimentos, agradáveis ou não aos nossos sentidos e ao nosso entendimento. Logo ao nascer, passamos a viver em um mundo com uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.18).

Segundo COLI, é possível dizer que Arte é certas manifestações da atividade humana diante das quais o sentimento humano é admirativo, (2006), isto é, a cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia:

Dizer o que seja arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepçomamo-nos; elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única (Ibidem p.7).

Portanto, como já dissemos, qualificar o significado de arte é difícil. Mas a arte pode proporcionar um encantamento nas suas variadas formas. O contato com a arte possibilita novos saberes. A educação pela arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético. À medida que adquirimos gosto pela arte, tornamo-nos seres mais críticos e reflexivos. Para Ferraz e Fusari,

As obras artísticas são construções poéticas por meio das quais os artistas expressam ideias, sentimentos e emoções. Resultam do pensar, do sentir e do fazer, que por sua vez são mobilizados pela materialidade da obra, pelo domínio de técnicas, e os significados pessoais e culturais. São por isso, constituídas de um conjunto de procedimentos mentais, materiais e culturais. Podem concretizar-se em imagens visuais, sonoras, verbais, corporais, ou são apenas manifestações das próprias linguagens, como expressão e representação de algo (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.20).

A arte tem objetivos, conteúdo e saberes próprios, ou seja, é conhecimento. Ana Mae Barbosa, em *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, deixa explícita a ideia como fonte de conhecimento, ao dizer que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2003, p.18).

A arte engloba uma imensa gama de variações, estilos e gêneros. O conhecimento, a necessidade de sentir, pensar, fazer, construir, compreender, relacionar, desenvolver. Dessa maneira, já é correto compreender que a arte envolve, contagia e se expressa; é razão, emoção, e está carregada de especificidades e conteúdos próprios, capazes de resgatar a totalidade do ser humano, que é fruto de uma sociedade consumista e capitalista. Porém já nasce com sentimentos, intuição e conhecimentos de sua época e encontra-se fragmentado.

Nos últimos séculos da História, novos conceitos de arte surgiram, denominando-se Arte Moderna. Nesse caso em particular, notamos a influência da Revolução Industrial e de toda a tecnologia para essa transformação. A teoria do conceito do autor Morris Weitz (1956), segundo o qual achar o conceito de arte é inútil, uma vez que se excluiria a noção de criatividade. Para esse autor, cada movimento artístico, cada artista, tentou estabelecer uma linha teórica, e nenhuma definição conseguiu chegar a uma visão ou a um conceito. Diz esse autor:

Pretendo mostrar que a insuficiência das teorias não é primariamente ocasionada por nenhuma dificuldade legítima originada, por exemplo, pela vasta complexidade das artes, a qual poderia ser corrigida por uma exploração e investigação complementares. As suas insuficiências básicas residem antes numa má compreensão fundamental da arte. A teoria estética – toda ela – está errada em princípio ao pensar que uma teoria correta é possível uma vez que adultera radicalmente a lógica do conceito de arte. É falsa a sua principal contenda de que a “arte” é susceptível de uma definição real ou de outro tipo de definição verdadeira. A sua tentativa de descobrir as propriedades necessárias e suficientes da arte e logicamente ilegítima pela simples razão de que nunca aparecera um tal conjunto de propriedades nem, conseqüentemente, a sua fórmula. A arte, tal como a lógica do conceito mostra, não tem nenhum conjunto de propriedades necessárias e suficientes; logo, uma teoria acerca dela é logicamente impossível e não apenas factualmente impossível. A teoria estética tenta definir o que não pode ser

definido no sentido requerido. (Artes- Estudo e Ensino de professores, p.47).

A arte é uma das possibilidades que o homem tem de relacionar-se com o meio social de forma mais prazerosa. Por ela, desenvolve o pensamento artístico, a percepção estética, que caracterizam um modo próprio de dar sentido à experiência humana, conduzindo o homem a ampliar sua sensibilidade, percepção e imaginação, bem como favorece o relacionar-se criativamente com as outras áreas do conhecimento. Vigostki diz que:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam algo a mais daquilo que nelas está contido (VIGOSTKI, 2001, p.307).

Ostetto e Leite, em seu livro sobre Museu, Educação e Cultura, tratam da dificuldade de definir o que é arte, e fazem com que reflitamos sobre a importância do contato com outras pessoas:

Os sujeitos, em suas interações diversas, circulam em vários espaços culturais e experienciam também diferentes formas de produção cultural. É no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é construído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade (2007, p. 23).

Para Peixoto,

Sendo a obra de arte resultado de um processo livre de criação, expressão e produção eminentemente humano, através dela, tanto seu criador quanto o público fruidor têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade, ao crescer e se enriquecer como seres humanos pela expressão e socialização de uma visão de mundo unificada, que abarca a totalidade das determinações históricas da qual o ser humano é, simultaneamente, síntese determinada e determinante (PEIXOTO 2003, p. 95).

Mais uma vez percebemos o processo de criação, expressão e produção de um objeto artístico, e que esse tem influências relacionadas ao seu conhecimento prévio e ao conhecimento que irá adquirir durante o processo de criação. Por esse motivo, a arte como forma de contagiar pode ser também a arte conceituada como forma de conhecimento, não pode ser limitada a uma simples frase – “a arte é”.

A arte, como forma de conhecimento, para Consuelo Schlichta, em seu livro *Arte e educação: Há um lugar para a Arte no ensino Médio?* diz o seguinte: “A concepção de conhecimento, não como um fato, mas como ato, abarca outra faceta peculiar da Arte: trabalho criador”. (2009).

Os artistas não se limitaram a copiar a natureza e a realidade como antes, criaram novos estilos, rompendo as regras na busca de uma melhor expressão da vida moderna. Fazer e compreender a Arte são processos de humanização. O fazer artístico, o ato de criar deve ser livre de expressões.

Desde a criação de Lei 5692/71, que instituiu a Educação Artística no Currículo oficial das escolas de Ensino Fundamental e nível Médio, observamos a arte no sentido de liberar as emoções. Para Ferraz e Fusari:

Hoje, o que se entende por arte e por obra de arte é muito amplo. Entre as manifestações que tem marcado nossa época, os exemplos da pop art, da arte conceitual, da instalação ou da performance, mostram que o trabalho do artista e sua técnica

são novas conquistas que incluem ideias e ações (FERRAZ E FUSARI 2009, p. 22).

A popularização da arte influencia-nos, amplia nosso conhecimento de mundo, faz com que reflitamos sobre ideais pessoais, políticos e históricos. Durante o processo de aprendizagem e apreciação da arte, desconstruímos e construímos conceitos sobre a importância dos sentimentos, do que vemos e vivemos. A arte faz parte do nosso cotidiano, nossas emoções, projetos e criações. Ao elaborarmos um poema, uma música ou qualquer manifestação artística, colocamos à prova a totalidade do nosso próprio ser, o que envolve o tempo, nossa história e cultura.

Os autores Ferraz e Fusari afirma:

Os autores ou artistas, com suas diferentes origens, histórias e experiências pessoais, procuram imaginar e inventar “formas novas”, com sensibilidade, para representar e expressar o mundo interior e sua relação com a natureza e o cotidiano cultural (FERRAZ e FUSARI 2009, p.22).

As definições de arte são muito variadas. Por isso, é complicado aplicarmos um conceito. Podemos chegar a uma noção e refletir sobre o indivíduo de forma singular. À medida que produzimos uma obra artística, refletimos sobre nós mesmos, nosso mundo, nossa história de vida, sobre o tempo e local em que vivemos.

Em “Museu de Arte: espaços de educação e cultura”, Leite apresenta sua concepção de arte como “sistema de manifestações e códigos que se interpenetram e se recodificam a cada momento – uma forma particular de ver e expressar o mundo, que atua como uma reação emocional e conceitual à vida” (2003).

Também segundo Leite, a ideia de museu como conservatório de obras sagradas resulta de discussão datada, na França, do fim do século XVIII. A mudança de sistema político trouxe à tona a problematização acerca do destino das telas e esculturas que retratavam o poder (2003, p. 25).

Coli assevera que a cultura também prevê locais específicos, onde a arte pode se manifestar, tais como um museu, uma galeria, cinema, salas de concerto. A arte possui, assim, uma função que se poderia chamar de conhecimento de aprendizagem.

Quando o artista faz um objeto para ser admirado, vale-se de técnicas e conhecimentos sobre a Arte. Para Bosi, no livro, “Reflexões sobre a Arte”: até onde chegam as técnicas aprendidas e onde começa a poética pessoal, a forma viva? Pareyson se encarrega de responder, “o fazer do artista é tal que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo” (*apud* BOSI, 2003).

Percebemos que o processo artístico é considerado desde a execução da obra, ou seja, desde o projeto, até a sua construção, chegando para quem é contagiado durante a contemplação da obra concluída. A poética, os sentimentos, a expressão, a história – tudo é envolvido durante a técnica.

Quanto ao conceito e à tentativa de darmos um significado sobre o que é arte, constatamos que a manifestação do objeto artístico, na galeria que permite ao pintor expor seus quadros, isto é, manifestar sua arte, podemos admirar, nos contagiar, refletir sobre o tempo, nossos sentimentos.

Em relação ao conceito da arte como formatividade, o processo de invenção e produção durante a operação artística é livre e de plena espiritualidade de seu autor. Ao observarmos uma obra de arte, somos instigados ao mistério, a verificar o que se passa dentro do ser. Para concluirmos o conceito de formatividade, mencionamos Ciglia, que diz o seguinte:

Pode-se dizer, portanto, que a formatividade inerente à operosidade humana enquanto tal, se transforma, na arte, no meio usado para conseguir um fim transcendente em relação à pura e simples operação formativa com o escopo de perseguir a si mesma. Assim, se em todas as outras atividades humanas se forma para agir e para pensar, na arte, se pensa e age para formar (CIGLIA, 1995, p. 130- 131).

Retomando a questão da arte como conhecimento, a forma como o artista conduz a sua visão é afetada conforme o seu pensar, é analisada conforme suas

crenças, ou seja, o ver/pensar é um combinar, um repensar, um transformar os dados da experiência sensível, pensamento bem claro na frase de Bosi: “Arte: percepção aguda das estruturas, mas que não dispensa o calor das sensações” (BOSI, 2003).

Aqui, compreendemos que Bosi explica que a percepção, o agir, o fazer, o imaginar, o influenciar da produção de uma obra de arte não dispensam os sentimentos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), o sujeito que possui uma perspectiva criativa, social e cultural, tem a possibilidade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais e valoriza a pluralidade do patrimônio. Dessa maneira, a arte contribui da seguinte forma:

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, ideias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A Arte não representa ou reflete a realidade, ela é a realidade percebida de um outro ponto de vista (PCN-Arte,1997, p.28).

A arte, como ampliação de visão de mundo, é recriar uma nova forma de pensar e interpretar a vida em sociedade, desconstruir e reconstruir hábitos e costumes cotidianos, considerando que a obra só se completa e se constitui na interação com o receptor, sob o seu olhar crítico e interpretativo durante o ato de fruição, assim:

O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular (PCN- Arte,1997. p. 28).

Portanto, quando o crítico nega o caráter artístico de uma produção, está dizendo que, segundo os critérios de julgamento, a qualidade de uma obra não atingiu um nível suficientemente elevado para que possa considerá-la uma obra de arte. A crítica, portanto, tem o poder não só de atribuir o estatuto de arte a um objeto, mas de classificar numa ordem de excelências, segundo critérios próprios.

No século XIV, a obra-prima era aquela que coroava o aprendizado de um ofício, que testemunhava a competência de seu autor. O ateliê tinha um mestre, dono o mais das vezes da matéria-prima e dos instrumentos de fabricação que ensinava seus aprendizes. Esses iniciavam quando crianças e adquiriam todas as técnicas necessárias para o ofício. Para que o aprendiz se tornasse mestre, deveria apresentar, em concurso, a outros mestres da corporação, uma obra inteiramente de sua autoria, que pudesse ser considerada perfeita, demonstrando assim um domínio de todas as técnicas necessárias (COLI, 1995).

A criança, desde recém-nascida, interessa-se pelo mundo de forma peculiar, emitindo sons, movimentando o corpo, “rabiscando” as paredes da casa e desenvolvendo atividades rítmicas. Enfim interage com o mundo sem precisar ser estimulada para tal.

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social (ALBINATI, 2009, p. 4).

Assim sendo, a arte propicia à criança expressar seus sentimentos e ideias, colocar a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado – uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas disciplinas que

proporciona a oportunidade de usar as emoções e imaginação. Nesse sentido, a educação básica é um desafio para os educadores que se deparam com as práticas pedagógicas que não favorecem a natureza da criança. Logo, é fundamental que esses educadores desenvolvam a parte lúdica da criança, um novo fazer educacional. Conforme cita Angotti:

A definição de profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar. (ANGOTTI, 2008, p.19).

Verifica-se a importância de um olhar para educação infantil e um professor que favoreça condições para uma educação completa com situações de aprendizagem para que a criança possa desenvolver a ludicidade, magia para assim promover um desenvolvimento integrado.

Segundo BARBOSA (1991) “a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem em seus pensamentos e sentimentos presentes, em suas atividades criadoras”. A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, e, por isso, a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e de atividades lúdicas que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança.

BARBOSA (1991) comenta:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p.4).

A obra-prima nos ateliês era julgada a partir de critérios preciosos de fabricação, por artesãos que dominavam perfeitamente as técnicas necessárias. Nos dias atuais os discursos de arte possuem critérios mais diversos, menos preciosos em seus julgamentos, critérios que não apenas o do saber fazer.

Os discursos que estabelecem o estatuto e o objeto das artes não são unânimes nem constantes. O fato de certas obras possuírem maior permanência no tempo não retira o caráter institucional da autoria do discurso. Foi ele quem exaltou durante séculos Fídias e Rafael. Foi, ainda, ele quem lhes promoveu a crítica (COLI, 1995 p. 23).

A história da arte e a crítica não se contentam em determinar um veredicto sem justificações à qualidade do objeto artístico. Traz um julgamento, o discorrer sobre o objeto, o suporte que leva ao julgamento.

Os discursos sobre arte aparecem com frequência e tem nostalgia do rigor científico e vontade de atingir uma objetividade de análise que lhes garanta as conclusões. O instrumento mais frequente desse desejo no rigor é o das categorias de classificações estilísticas. Essa ideia de estilo está ligada à recorrência de constantes. Em uma obra, encontramos construções, expressões que são empregados pelo artista com certa frequência.

Quando conhecemos suficientemente o estilo de um artista, reconhecemos com facilidade sua obra. Porém a obra de arte não se reduz ao estilo porque, nas classificações estilísticas, não encontramos referências à ideia de estilo suficiente e formal.

O princípio das classificações baseadas na ideia do estilo, em particular a história da arte, a esperança de um instrumento objetivo e eficaz. Precisamos distinguir a função do crítico com a do historiador, pois muitos pensam que, na maior parte das vezes, essas atividades são comuns.

O crítico analisa as obras e sua função seletiva. De certa maneira, valoriza ou desvaloriza os objetos artísticos. Claro que o conhecimento das diferentes produções artísticas serve-lhe para elaboração de seus critérios.

O historiador da arte, por sua vez, procura em princípio evitar julgamentos de valor, não consegue evitar inteiramente os critérios seletivos, visto que os conjuntos de objetos que estuda supõem uma escolha. Na seleção feita pelo historiador, ele

busca a compreensão dos fenômenos artísticos. O historiador busca a compreensão dos fenômenos artísticos. Trabalha a partir do *corpus* (um conjunto delimitado de elementos que servirão de objeto de estudo) e pretende, antes de tudo, articulá-lo num conjunto coerente e compreendê-lo.

Segundo Coli, a Arte não é própria a todas as culturas e que a brasileira possui uma maneira muito específica de concebê-la (1995). Ele cita como exemplo as máscaras feitas com o fim específico para rituais africanos. Para os africanos, não são objetos artísticos, mas são selecionadas algumas manifestações desses rituais e seus materiais. Dá-se a elas uma denominação desconhecida dos homens que as produziram. Para eles não são objetos de arte, não teria sentido conservá-los num museu ou compor análises formais, como é feito, porque são instrumentos de culto, de rituais, de magia, de encantamentos. Para eles, não são arte. Para nós, sim.

COLI (1995) cita o pensador francês André Malraux, que muito se preocupou com os problemas artísticos. Concebeu a ideia de um museu imaginário, que seria a reunião de obras cujas afinidades não procedem da história, mas de uma subjetividade analógica. Malraux chegou à ideia de que arte trata de uma seleção, intuitiva, de obras que não possuem relações evidentes entre si, que se encontram no tempo e no espaço. Segundo ele a subjetividade tem o poder de descobrir a força artística que está nos objetos.

A concepção no fim do século XVIII alarga-se, conquistando, cada vez mais, terrenos novos, descobre arte ocidental, africana, a arte industrial etc. Dispor os objetos artísticos significa fazê-los vir de outras culturas e tempos.

Coli observa que, para o artista Marcel Duchamp, incluir numa exposição, um mictório, não se trata de valorizar o *design* do mictório, como fazem os decoradores, ao colocar em cima da mesa, transformando em vaso de flores, a intenção é provocação, ou melhor, podemos afirmar que ele queria influenciar algum sentimento. Essa função artística da antiarte não escapa ao pensamento de Duchamp ele próprio diz: “Qualquer objeto aceito como arte, torna-se artístico” (*idem*).

Uma atitude pacificadora, mas não é satisfatória, pois as obras são complexas e nunca se reduzem a uma definição formal e lógica.

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de aprendizagem. Seu domínio é o do não racional, do indivisível, da sensibilidade; domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade (COLI, 2006, p.111).

Coli retoma a referência de que a arte é a noção de expressão à qual se acrescenta a relação do indivíduo com o mundo onde ele vive, a habilidade para a construção de novos meios de aguçar o indivíduo pela apreensão do mundo, a necessidade de técnicas e conhecimento por parte daqueles que produzem arte.

Segundo GOMBRICH:

Uma coisa que realmente que não existe é aquilo a que se dá o nome de arte. Existe somente artista. Outrora, eram homens que apanhavam terra colorida e modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para os tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém chamar a todas essas atividades arte, desde que conservemos em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, arte com A maiúsculo passou a ser algo de um bicho-papão e de um fetiche (GOMBRICH, 2000, p. 01).

Ao observarmos pessoas visitando museus e exposições, desconhecendo a história da arte e a histórias das peças apresentadas, perguntamos se é arte ou não. Falta de conhecimento ou ansiedade natural?

Quando apreciamos um quadro, recordamos sentimentos, momentos da história, ou do nosso passado e, inclusive, da nossa cultura. À proporção que as lembranças deixam as coisas fluírem quanto àquilo que vemos, não há com o que nos preocuparmos. Muitas pessoas gostam de ver a realidade refletida nos quadros. São gratas aos artistas que representam a natureza e beleza em suas obras. O problema com a beleza é que gosto e padrões do que é belo variam imensamente.

Para compreendermos sobre o conceito do que é arte no mundo contemporâneo em que ela se populariza, podemos destacar que é necessário conhecer a obra em si, descobrir por qual motivo ela foi projetada, pois a arte aprendemos por contato, pela busca de conhecimento. O desconhecido pode ser apreciado e deslumbrado de diferentes formas ou, melhor, apreciamos um quadro abstrato ou uma paisagem conforme nosso gosto.

A arte é sensibilidade, inspiração, provocadora de emoções. Nunca acabamos de aprender a seu respeito. Há sempre novas coisas a descobriremos. É melhor nada saber sobre arte do que possuir uma espécie de meio conhecimento propício ao esnobismo.

Ela proporciona expressão, comunicação, cada produção artística é um campo de sentidos. Destarte, as pessoas geralmente só folheiam catálogos, contudo não valorizam toda a história da arte, todo o seu contexto para qual foram criados determinados objetos artísticos. Concordamos com Gombrich quando ele diz que:

Não faria diferença alguma se tivessem ficado em casa, pois mal olharam para a pintura. Apenas checaram o catálogo. É uma espécie de curto-circuito mental que nada tem a ver com a fruição de um quadro. As pessoas que adquiriram algum conhecimento de história de arte estão, por vezes, arriscando-se a cair numa armadilha semelhante. Quando veem uma obra de arte, não param para olhá-la, mas preferem esquadrihar a memória em busca de uma etiqueta apropriada (GOMBRICH, 2000, p.13).

É importante entendermos isso desde o princípio, porque a história da arte não é uma história de progresso na proficiência técnica, antes uma história de ideias,

concepções e necessidades em constante mudança (GOMBRICH, 2000). Assim que refletimos sobre o que é a arte, dizemos, em uma definição superficial, que é uma criação humana com valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta), que sintetiza nossas emoções, nossa história, sentimentos e nossa cultura.

Tudo o que resta das grandes civilizações da América antiga é sua arte que foi realizada por prazer e decoração. Alguma forma de arte existe em todas as partes do mundo. O homem criou objetos para satisfazer suas necessidades práticas, como as ferramentas. Produziu para seu bem-estar, com intenção de facilitar sua vida, seu cotidiano, para as interações sociais.

O homem cria a arte como meio de vida, para que o mundo saiba o que ele pensa, para divulgar suas crenças (ou as de outros), para estimular e distrair a si mesmo e aos outros, para explorar novas formas de olhar e interpretar objetos e cenas. A arte conta a história, atravessa milênios, suporta guerras.

Ao criar, o homem necessita de conhecimento. Em se falando sobre a arte como conceito de conhecimento, é necessário investigarmos, descobriremos, sentirmos, pensarmos. Japiassu confirma que “entender a arte como pensamento ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (JAPIASSU, 2007). Podemos, assim, assegurar que a arte propicia o exercício da percepção, a exploração das habilidades cognitivas, reflexivas, motoras.

Ela tem o poder de afetar e mudar as concepções. Interfere na percepção, em atitudes, proporciona o prazer de criar, interagir e expressar. Além disso, possibilita interagir com a realidade social, histórica e cultural. Uma manifestação artística capaz de explicitar essa interação com a realidade social é o grafite. Dentre tantas artes, é plausível citarmos que o grafite é uma manifestação urbana contemporânea. É utilizado o termo “grafite”, em português, para as inscrições e desenhos feitos nas ruas e muros, aceitas pela sociedade, o que difere deveras de “pichação”, algo tido como vandalismo ou sujeira.

Nomear um objeto como arte e o produto de artista requer análise, estudo e compreensão daquilo que o autor quer transmitir. O “grafite” ser reconhecido como arte deve contribuir para o processo pessoal de criação, e também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas. Desde o início deste trabalho, observamos a necessidade de o

homem se expressar. Antes em cavernas e nos dias atuais: são várias formas de manifestação.

Grafite como arte tem seu lugar bastante definido dentro das chamadas artes plásticas, sempre em direção a um objetivo democrático e, simultaneamente, à desmaterialização do objeto. Não é anacrônica. A participação do espectador, os *happenings*, eventos, ações de arte na rua, jornais murais, pinturas murais comunitárias, os próprios grafites – com raízes profundas na Bauhaus, construtivismo, arte cinética, arte social, ambiental, cívica, pública etc. – continuam a representar o mesmo pluralismo e a interdisciplinaridade que caracterizam todas as formas ainda contemporâneas de arte. Hoje a pichação faz parte da mixagem de estilos, pensamentos, atitudes e ideias artísticas e, da mesma forma que as outras atividades (desenho, pintura, música, teatro etc.), junta-se e extravasa-se rompendo com os limites da arte monolítica tradicional (LERNER, 1991).

No início deste trabalho, falamos da visão panorâmica sobre a arte. A segunda forma de tratamento a qual Giulio Carlo Argan nos faz refletir é no quesito comercial: vender, comprar, exibir, restaurar. São duas possibilidades de apreciar e compreender o conceito de arte, devido à arte tornar-se popular nos dias atuais.

Com alguns cliques em um teclado, somos capazes de ver por uma tela de computador obras de Da Vinci, Renoir, Van Gogh ou Monet. Sem nem sequer sairmos de casa, entramos em contato com séculos de história e culturas, desde as manifestações artísticas mais clássicas até as contemporâneas. Um universo de possibilidades se abre.

A imagem na tela do computador ou da televisão, os impressos, os jornais, as revistas e os catálogos são os grandes divulgadores da arte. Podemos aproveitar e perceber a importância sobre a arte de massa. Vivemos em um mundo globalizado. As novas tecnologias a cada dia tornam-se importantíssimas e, até mesmo, como fonte de inspiração no processo de criação e produção de um objeto artístico. Quando temos a necessidade de um ícone, por exemplo, para a comercialização de um determinado produto, há os comerciais de TV, comerciais em *outdoors*, em sites, *folders*. Por trás desses objetos há um criador, uma construção, uma projeção, uma linguagem. Podemos ver a necessidade de compreender a arte de massa, que na atual conjuntura de um mundo globalizado há necessidade de provocar, de influenciar,

refletir. Observamos que os meios de comunicação garantiram uma forma de que o acesso à informação fosse possível a todas as camadas sociais.

Ana Mae Barbosa, em *Leitura no subsolo*, fala sobre a arte de massa como provocações de respostas estéticas sem o benefício da educação formal. A arte não pode tornar-se algo sem vida, como tem ocorrido em diversos níveis da educação. Entretanto, a arte, como objeto de estudo, possui suas particularidades. Para Hauser, “Embora toda arte esteja condicionada socialmente, nem tudo na arte é definível socialmente”. (HAUSER, 1984).

Os processos artísticos favorecem descobertas na sociologia da comunicação, propagação, difusão e recepção da arte. Quando falamos de arte de massa, é devido às novas tecnologias, produção artística que chega até a população de diversas formas; por exemplo, em forma de vídeos, publicidades. São realizados inúmeros *downloads* de músicas através da internet, exposições musicais outrora frequentadas somente pela elite, hoje, porém, disponibilizadas a todos, tantas pessoas que possuem uma bagagem de conhecimento sobre a arte quanto a pessoas que não tiveram acesso à educação, mas que atualmente possuem acesso à arte.

De acordo com Ana Mae, estabelecemos estratégias de ensino para propiciar aos discentes, esteticamente, a oportunidade de explorar, instigar, conhecer e desenvolver. Vejamos o que ela diz no tocante a uma das muitas estratégias sugeridas:

Quando se expõe os alunos a obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que habilita para esforços criativos posteriores. O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe. A observação é um dos elementos fundamentais da investigação em ambas as áreas artística e científica (BARBOSA, 2003, p. 123).

Observamos que definir um conceito de arte é complicado, porque a arte consiste em diversas áreas da vida. Inicia-se desde o nascimento e percorre toda a

vida. A tecnologia não veio para afastar as pessoas dos ideais artísticos, embora seja o que aconteça em alguns casos. É possível e necessário vermos, nos avanços tecnológicos, uma forma segura de produção e resgate do fazer artístico, aliado às novas exigências sociais.

A Arte vai muito além do vínculo com o criar, e isso fez e continua fazendo a diferença para o desenvolvimento da espécie humana. Começa-se com os processos de criação para trabalho, e a Arte faz compreender que, para colocar em prática a construção de um determinado instrumento, nesse projeto está toda a dimensão dos sentimentos, produções. Trata-se de um equivalente na imaginação aquilo que o trabalho significa na realidade. A Arte é a realidade em que vivemos: passado, presente e futuro.

FISCHER (1987) pontua que uma função da Arte é redefinir o homem. Ser o meio para que o homem possa se tornar novo, constantemente. Portanto, a Arte é, por assim dizer, imperiosa tanto para o indivíduo, quanto para a coletividade, uma vez que reflete a capacidade humana para a associação, para a circulação de ideias e de experiências.

Então, podemos admitir a Arte como uma linguagem e como ferramenta para comunicação. Ou seja, a Arte está condicionada à época em constante movimentação, logo em permanente estado de diálogo. A Arte sugere a expressão e interpretação do cotidiano, dos sentimentos. Desde os primórdios, a necessidade de criar, projetar, expressar o que o inspira. A Arte é uma das linguagens para uma sociedade. É necessário comunicarmo-nos aos outros, expressarmo-nos, e a arte possibilita a comunicação por meio de símbolos, ícones decifráveis e reflexos do ser humano. Representa a condição social e a capacidade de pensamento do ser humano. Os ideais, sentimentos, paixões, interpretados cada qual à sua época, são expressos por intermédio da arte, e queremos que o período em que vivemos seja contagiado. Porém, a sua sensibilidade cultural é possibilitada pela Arte.

No que diz respeito ao ensino da disciplina de Arte, no artigo 206 – “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) inciso II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;”. A Arte garante espaço na educação; conseqüentemente, na formação da sociedade.

Podemos, pois, deduzir a Arte não somente como capital artístico e cultural, mas também como acervo da nação, formação do ser humano, arte como fundamental para educação. Na educação, a arte pode proporcionar o desenvolvimento de formas complexas de pensamento.

Segundo, Dewey, enquanto experiência, a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura. Nos PCN, a Arte é caracterizada como conhecimento que favorece o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, constituindo-se, assim, num modo particular de pensar e de dar sentido à experiência humana.

Na interação com a arte, ampliamos a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, pois “a Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos para a compreensão das questões sociais e é a forma de comunicação que atinge o interlocutor por meio de uma síntese na explicação dos fatos”. (BRASIL, 1997).

Compreender Arte, nesse sentido, envolve apreciar e refletir sobre as linguagens artísticas. Envolve, também, conhecer culturas e épocas, desenvolvendo progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado. A Arte permeia a vida, encoraja a dialogar com o mundo, permite valorizar as artes de forma geral e a diversidade cultural.

A imagem visual é presença marcante no cotidiano das pessoas, é preciso conhecermos a produção artística tendo consciência da nossa participação como construtores da cultura do tempo contemporâneo. Como consta na enciclopédia Britânica (2006), observamos que vários novos termos foram surgindo:

Arte também chamada de arte visual. Um objeto ou experiência visual conscientemente criado através de uma expressão de habilidade ou imaginação. O termo arte engloba diversos meios como pintura, escultura, gravura, desenho, artes decorativas, fotografia e instalação. As várias artes visuais existem desde um propósito puramente estético até um propósito puramente utilitarista. Isso não deve ser tomado de maneira alguma como um método rígido, entretanto, especialmente em culturas que objetos cotidianos são minuciosamente construídos e

impregnados com significado. Particularmente no século XX, debates surgem sobre a definição de arte. Figuras como o artista Dada Marcel Duchamp insinuam que é suficiente para um artista julgar algo como “arte” e colocá-lo em um local aceito publicamente. Tal experimento intelectual continuou ao longo do século XX em movimentos como a Arte Conceitual e o Minimalismo. Na virada do século XXI, uma variedade de novos meios de comunicação (e.g., arte visual) desafiaram ainda mais a definição tradicional de arte. (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA p.109)

Para Pareyson, a arte expressa a vivência do artista, pois é percebida de forma pessoal. Toda atividade humana é interpretativa e sua forma de compreender o mundo. A Arte é expressão do ser humano:

Para Pareyson, a arte é pensada desde o seu processo constitutivo, percebido como uma formação pessoal que é sempre uma interpretação, e uma específica visão de mundo pessoal. Isto porque, para ele, toda atividade humana é interpretativa; não há outra possibilidade de estar no mundo que não por meio da interpretação. Mas interpretar é formar, o que é o mesmo que dizer que todo operar humano é formativo. (PAREYSON, 1993, p. 273)

Enquanto expressão completa de si mesma, a Arte é também expressão de quem a formou, e “pode-se mesmo dizer que a obra é a própria pessoa do artista que se tornou objeto físico” (Pareyson, 1993). Nesse sentido, a Arte é aquilo que a pessoa fez de si mesma, e agora é: a substância histórica da pessoa tal qual é possuída por sua consciência, dirigida e governada por sua iniciativa, mas também pronta a condicioná-la e dirigi-la por seu turno, manifestando-se em diversas medidas em cada ato e em cada obra (PAREYSON, 1993).

Enfim, a Arte como forma de exercer influência sobre um objeto artístico ou manifestação. Transmite e recebe emoção e sentimentos. Proporciona a percepção, a transformação de diferentes materiais, uma linguagem que constrói objetivos plenos

com sentidos e contato com as diferentes artes. Valorizamos e respeitamos as criações artísticas. Oferece-se um encantamento nas suas variadas formas. O contato com a arte possibilita novos saberes.

O contato com as quatro linguagens (artes visuais, música, teatro e dança) proporciona visões sobre o mundo, possibilita-nos relacionarmo-nos com o meio social de forma prazerosa e participativa. Por meio da arte, o homem humaniza seus sentimentos, porque ele tenta aperfeiçoar suas aptidões pela interação com o seu meio envolvente, num contínuo movimento de transformação.

2. As artes e as escolas brasileiras

“Imagino o artista num anfiteatro
Onde o tempo é a grande estrela
Vejo o tempo obrar a sua arte
Tendo o mesmo artista como tela
Modelando o artista ao seu feitio
O tempo, com seu lápis impreciso
Põe-lhe rugas ao redor da boca
Como contrapesos de um sorriso”.

(Chico Buarque de Hollanda)

"O tempo e o Artista", música de autoria e interpretação de um dos grandes mestres da música, Chico Buarque, fala sobre o tempo, os anos moldando um artista, o tempo modificando o homem. Neste segundo capítulo, pretendemos estudar o Ensino de Artes nas escolas no Brasil, para conhecermos sobre a Arte como é aprendida hoje.

O ensino da Arte no Brasil pode ser identificado na pré-história brasileira, descoberta em vários sítios arqueológicos, seguida da arte indígena, descoberta na colonização. Logo em seguida, surgiu o período conhecido como barroco, a partir de meados do século XVII, ligado ao catolicismo, fruto da catequização realizada pelos religiosos da igreja romanista.

O ensino de artes nas escolas brasileiras é um tema muito complexo. Embora tenhamos um currículo preocupado com o processo de ensino e de aprendizagem, há inúmeras questões impeditivas para sua efetivação de maneira ampla e contextualizada em sala de aula.

Para BARBOSA (1989), “A falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o ‘novo’”. Diante da citação compreenderemos como associar a questão sócio-cultural para auxiliar na história do ensino de arte e suas vertentes.

Da segunda metade do século XVI até o século XIX, a arte na colônia era praticada por negros e mulatos e ensinada de pai para filho ou de mestre para aprendiz. Veremos que, nas oficinas de artistas e artesãos no século XVIII, o Barroco

foi a primeira expressão artística no Brasil, ocasionada pelo Barroco português. O tema representado na arte Barroca brasileira foi sempre de cunho religioso.

O ensino de que os artistas se educavam no interior de ateliês de escultores permaneceu até os anos 1800. As aulas eram ministradas por D. João VI. Sabemos que, no século XIX, o exército de Napoleão invadiu Portugal. D. João VI, rei de Portugal, com o amparo dos ingleses, com o intuito de transferir o poder de Portugal para o Brasil, partiu com toda a corte para a colônia.

Em 1816 a missão francesa como intuito formar uma escola de arte, que teve os seus trabalhos iniciados dez anos mais tarde, mas, devido ao custo elevado, eram poucos os que tinham a oportunidade de estudar artes.

Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista. (UNESP/REDEFOR • Módulo I, p. 04).

Os organizadores da Academia de Belas Artes eram franceses, todos membros importantes do Instituto da França. Com a chegada da missão francesa os jesuítas desenvolveram um trabalho pedagógico e missionário. A educação passa a ter um papel colonizador, e a arte é um instrumento dessa educação. Os jesuítas vieram para o Brasil sob ordem da aristocracia portuguesa. Mantêm a visão de a arte conservar e fortalecer a companhia de Jesus. Eram utilizados teatro, música e dança para que os adultos e crianças indígenas adquirissem o comportamento determinado pela igreja romanista. Para o índios, negros e escravos eram vistos como lucro para a fé crista romanista, e realizavam os trabalhos manuais.

A Arte e seu ensino foram introduzidos pelos jesuítas no início da colonização. Os primeiros artistas eram autodidatas e pertenciam ao sacerdócio em sua grande parte. Esses artistas, tanto não possuíam nenhum preparo técnico ou base cultural, quanto copiavam estampas europeias de gravuras religiosas.

A estrutura montada pelos padres da Companhia de Jesus desfaz-se com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, e, somente uma década mais tarde, iniciou-se uma reforma educacional nos quais fora omitida a ação jesuíta numa

renovação metodológica que abrangia as Ciências e Artes Manuais e a Técnica (BARBOSA, 2002).

Lebreton, líder do grupo que era secretário do Instituto da França e diretor da Seção de Belas Artes, ficou responsável de reunir um grupo para organizar o ensino das belas artes no Brasil e uma pinacoteca. “[...] a história do ensino da Arte no Brasil está marcada pela dependência cultural. Sabemos que o primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita foi o Barroco” trazido de Portugal, (UNESP/REDEFOR).

Bem mais tarde, com a consolidação da República, desenvolveu-se um preconceito em relação ao ensino de Arte, considerada mero objeto de adorno do Reinado e Império. Barbosa (1978, p. 16) diz que tal preconceito veio acrescentar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da arte durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes.

Em março de 1816, chegou o grupo para fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura e escultura e Arquitetura Civil pelo decreto de 12 de outubro de 1820. A designação foi novamente modificada para Academia de Artes, um mês depois, pelo decreto de 23 de novembro de 1820, e para Academia Imperial de Belas-Artes em 1826, para finalmente, depois da proclamação da República, passar a se chamar Escola Nacional de Belas Artes (BARBOSA).

Por tudo isso, permitiu-se uma abertura para que se delineasse uma nova colocação para o ensino da Arte, ou melhor, para o ensino do Desenho. O Seminário Episcopal de Olinda, que iria substituir o Colégio Real, inclui Desenho no Currículo, matéria ensinada pelo Padre Joao Ribeiro Pessoa de Melo, o qual viria a participar da malograda revolução pernambucana de 1817, em prol da Independência.

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia da identificação do ensino da Arte com o ensino de Desenho Geométrico, era compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período. O desenho de observação do natural, processo de ampliação, e o livre deixar fazer são práticas comuns nas escolas em geral até os dias de hoje.

A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela República e a Abolição no ano de 1889. É preciso esclarecermos, antes de tudo, que

o ensino de Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino de desenho. Um dos primeiros textos sobre a necessidade de se exigir o ensino do Desenho nas escolas foi escrito por André Rebouças em *O Novo Mundo*, jornal publicado em Nova Iorque por um brasileiro, Jose Carlos Rodrigues, escrito em português.

As primeiras Escolas de Artes, com intuito de associar a indústria à Arte, foram inauguradas por volta de 1826. A Escola Imperial das Belas-Artes, em 1855, passou a ser denominada de Academia Imperial das Belas-Artes e visava ao estudo não somente para os burgueses, mas também para a população em geral.

Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1911), criado em 1856 no Rio de Janeiro, mereceu de pronto um alto grau de confiança das classes menos favorecidas, como atestou o grande número de matrículas já no primeiro ano de funcionamento. Coube aos liceus de artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Bethencourt da Silva, a tarefa de formar não só o artífice, mas os artistas que provinham das classes operárias (Unesp/Redeфор • Módulo I , p. 07).

Mesmo com a Escola de Artes instituída para os operários, o ensino de Artes era dedicado ao ensino de cópias dos desenhos já existentes ou de paisagens europeias. Não existia a valorização dos sentimentos, emoções, não havia interesse em desenvolvimento do olhar crítico, da reflexão. A abordagem, quando não era copiando, era ensinando-se geometria para utilização no manuseio e operações das máquinas industriais.

Foi a partir do século XX que, segundo BARBOSA, (1978), em seu livro *Arte Educação no Brasil*, que a escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição e pela República (1889).

Em novembro de 1878, André Rebouças publicou em o *Novo Mundo*, artigo intitulado “Generalização do Ensino de desenho”:

O ministério da Instrução Pública da França tomou ultimamente em junho de 1878, uma excelente medida, que muito desejamos que seja limitada no Brasil: tornou-se obrigatório o ensino de

desenho em todas as classes de Liceu durante sete anos do tirocínio. Esta disposição se devia aplicar imediatamente ao Colégio Pedro II e a todos os estabelecimentos congêneres da capital e das Províncias do Império. O desenho é complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar uma ideia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento. É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade. Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, para operários, para engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o Desenho vale mais do que a escrita e até mais do que a palavra. Pode o engenheiro fazer a se contramestre um discurso de duas horas e no fim nada ter alcançado, mas em dois minutos, esboçando a peça de uma máquina que tem na mente, terá conseguido fazer-se compreender como por milagre. Para qualquer outra profissão, o desenho, se não é indispensável, é pelo menos maior utilidade (*apud* BARBOSA, 1999, p.34).

O ensino do desenho tinha como objetivo principal desenvolver raciocínio e preparar o aluno para o trabalho. Era considerado útil para determinadas profissões, e visava apenas à preparação, para o trabalho e à valorização do processo industrial e do desenvolvimento econômico.

Contrários ao uso da arte na escola, como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que a educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. Os principais temas educacionais discutidos eram alfabetização e a preparação para o trabalho (UNESP/REDEFOR • Módulo I , p. 11).

Entre 1890 e 1920, no ensino de Arte, predominavam cópias de quadro e o ensino de desenho geométrico. Em 1920 a arte é incluída no currículo com o objetivo

de contribuir para o ensino de outras disciplinas. Porém, exercícios de cópias ainda foram mantidos. Sobre a ideia corrente naquele tempo de que seria possível haver completas inaptidões para o desenho, “aliás em pessoas inteligentes”, escreveu André Rebouças:

Negamos e distinguimos. Exceto em caso de defeito físico e quase impossível uma completa inaptidão. O que há realmente ainda por desgraças em nossos dias é o estulto preconceito contra as profissões artísticas. Um poeta, um filósofo, um literato julga desonrar-se ocupando algumas horas em adquirir um dos mais belos dotes que pode ter um homem. Se há alguns tão néscios que até acham muito aristocrático dar originais absolutamente ininteligíveis e também substituir sua assinatura pela mais ridícula das garatujas. Há desenho de régua e de compasso e há desenho com auxílio de instrumento algum. O primeiro está ao alcance de todos que não têm defeito físico, basta um pouco de paciência e boa vontade. O segundo e mais difícil só os privilegiados trazem esta faculdade inata, mas é muito raro que depois de dois ou de três anos de prática desenho não se consiga representar mais ou menos qualquer objeto sem auxílio da régua ou compasso (*apud* BARBOSA, 1978, p.37).

Rebouças, na citação acima, confirma que o povo inglês seja talvez o menos artístico do mundo. Em sua primeira exposição de Londres, em 1851, os objetos de arte que apresentaram, eram grotescos que serviram de ridículo aos visitantes. O príncipe Alberto foi testemunha dessas misérias e fundou escolas de desenho, diurno e noturno por todo o Reino Unido.

Em 1908, dizia um professor e artista Anibal Mattos, em um artigo no Diário de Minas:

O desenho passa por despercebido pela falta de competentes que apontem as insuficiências do ensino. Entretanto, Laboulary, em seu ensaio de Arte industrial, afirma que a Inglaterra, com o seu elevado bom senso depois da Exposição em Londres vendo

o que lhe faltava fazer nas artes, não somente fundou museus como também grande número de escolas especiais (*apud* BARBOSA, 1999 p.38).

Neste momento intensificou o interesse do Brasil pela Arte industrial. Verificou-se que o progresso industrial dos EUA foi atribuído à precoce iniciação da juventude americana no estudo de Desenho e à boa organização do ensino de arte aplicada à indústria:

Novo Mundo- Trata-se de um jornal publicado por Jose Carlos Rodrigues, em Nova York (1872-1889) e escrito em Português. Muitos dos mais importantes escritores brasileiros trabalhavam nestes periódicos como Machado de Assis e Sousândrade, que era também secretário do jornal. O principal objetivo do jornal era vender produtos americanos e o american way of life no Brasil, apresentando às instituições (UNESP/REDEFOR • Módulo I, p. 12).

A partir dos anos 1950, além de desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias: Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantinham de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino das Artes. O ensino e a aprendizagem estavam concentrados na transmissão de conteúdo a serem reproduzidos, não se preocupando com a realidade social nem com as diferenças individuais dos alunos, ou seja, a chamada Pedagogia Tradicional.

A Arte foi incluída no currículo escolar, desde 1971, com o nome de Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda como "atividade educativa" e não como disciplina, sofrendo em 1988, a ameaça de ser excluída do currículo, a partir das discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases:

Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área (Arte educação no Brasil, 1999, p.39).

Por não ser uma considerada uma disciplina, a Educação Artística não tinha o "poder" de reprovar nenhum aluno, fazendo com que ele se desinteressasse por esse tipo de disciplina, vista apenas como um acessório.

Com a Semana de Arte Moderna em 1922, a Arte-Educação no Brasil teve um grande impulso, com as ideias de livre expressão, introduzidas, por Mário de Andrade e Anita Malfatti. Esses outros desempenharam atividades de grande importância para a valorização estética da arte infantil e para introdução de novos métodos de ensino de Arte, baseados no deixar fazer e explorando e valorizando o espontaneísmo da criança.

Os professores da época não tinham orientação suficiente para desenvolver seu trabalho, pois, até então, lecionavam desenho, trabalhos manuais, canto, artes aplicadas, atividades geralmente sempre relacionadas ao trabalho. O governo federal possibilitou a criação de cursos universitários de licenciatura para qualificar os profissionais e atender a demanda exigida pela lei para o ensino de educação artística. Conforme certifica Barbosa:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2.^o grau (BARBOSA, 1978, p.32).

Podemos notar o descaso do governo à época, que pretendia formar um profissional capaz de dominar tantos conteúdos e múltiplas linguagens de Arte sem oferecer condições necessárias, ocasionando, dessa maneira, uma baixa qualidade no ensino de arte. Os alunos realizavam atividades sem definição clara dos objetivos e professores passaram a seguir livros didáticos de Educação Artística.

Barbosa ressalta, no capítulo 3 do livro *Arte Educação no Brasil*, a importância da Influência do Liberalismo e de Rui Barbosa como: "[...] elementos liberais que lutavam a favor da revolução industrial e que a redenção econômica do País estaria

estritamente ligada à capacitação profissional dos seus cidadãos. [...]” (BARBOSA, 1978).

Ele destacou a opinião de Rui Barbosa a respeito do ensino do Desenho e a adaptação aos fins industriais como um dos principais fatores de prosperidade do trabalho em diversos países (BARBOSA, 1978). Os modelos de implantação e a obrigatoriedade do ensino da Arte estavam baseados em projetos de reforma no ensino primário e secundário de Rui Barbosa. A arte era vista pelo prisma de sua aplicação para indústria.

Ana Mae relata oito princípios metodológicos escritos por Rui Barbosa que exerceram, durante as duas primeiras décadas do século XX, grande influência e repetem-se ainda hoje. São os descritos abaixo:

- 1- O professor nunca deve fazer correções no próprio desenho do aluno.
- 2- Todo o ensino do Desenho deve ter base nas formas geométricas através do traçado a mão livre.
- 3- Deve se orientar o ensino do Desenho no sentido de estilização das formas.
 - 3.1- As formas convencionais – já que regulares – não de proceder os naturais, irregulares.
 - 3.2- – As formas naturais a desenhar não de ser primeiramente reduzidas às formas geométricas.
- 4- É importante a utilização da rede estigmográfica para os desenhos de reprodução de modelos de memória ou ditados dada a necessidade de um desenho auxiliado antes do desenho a olho sem recorrer à régua ou compasso.

(Nos primeiros exercícios, a rede estigmográfica deveria ser composta por linhas traçadas a olho pelo próprio aluno, formando pequenos quadrados que depois poderiam ser substituídos por pontos)
- 5- O desenho por modelos deve ser precedido de um estudo do objeto em sua totalidade e nas suas partes, comparando-as.
- 6- O desenho a tempo fixo é essencial para vencer a inércia.
- 7- O desenho de invenção deve compreender a composição com os elementos já aprendidos.
- 8- O desenho deve ser utilizado para auxiliar outras matérias especialmente a Geografia. No parecer sobre Ensino Primário chegou até a incluir

numerosos exemplares de mapas confeccionados por crianças, para demonstrar a excelência de tal procedimento. (BARBOSA, 2002, p.59-60).

Rui Barbosa com seus princípios metodológicos visava desenvolver conhecimentos técnicos. Assim, direcionava a educação popular para o trabalho. Reforçou o ensino do desenho para fins industriais.

Alberto Venâncio Filho, em seu artigo *O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa*, diz o seguinte:

A crença do liberalismo é a crença fundamental na liberdade humana. Nas palavras de Tavares Bastos, grande liberal: O que caracteriza o homem é o livre-arbítrio, o sentimento de responsabilidade que lhe corresponde. A história do progresso humano não é mais com efeito que a das fases do desenvolvimento ou compressão desse divino atributo da criatura a que se dá geralmente o nome de liberdade (BARBOSA, 1978, p. 44).

Os positivistas, pós-Proclamação da República, defendiam a ideia de disseminar o ensino da Arte em todas as escolas públicas de todos os graus, e preparação dos professores aptos a ensinar as aulas artísticas (BARBOSA, 1999, p.66).

Rodrigo Augusto de Souza e Telma Adriana Pacífico Martineli, em seu artigo *Considerações Históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro*, citam dois momentos influenciados pelos pensamentos de Dewey na educação brasileira. O primeiro foi por Anísio Teixeira, durante o movimento “Escola Nova”, e, no primeiro momento, Dewey influencia em questões políticas, principalmente na instituição da escola para todos os cidadãos. No segundo momento, o pensamento de John Dewey é utilizado na formação de docentes e com intuito de formar professores reflexivos e preocupados com a aprendizagem reflexiva (set. 2009, p.160-162).

Quando refletimos, colocamos os sentimentos, pensamentos e concluímos com as ações. Por esse motivo, consideramos importantes, durante o processo de ensino, a aprendizagem e a reflexão.

Para Dewey, a reflexão consiste na capacidade de distinguir: “[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...]” (DEWEY, 1979 p.158). Na descoberta minuciosa das relações entre os atos pessoais, e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento, aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isso, muda-se a qualidade dessa, e a mudança é tão significativa que se poderá chamar reflexiva essa espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. “[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1979 p. 158).

Ao trabalharmos com alunos, é preciso refletirmos sobre as ações em sala de aula, pois o ensinante é influenciador, forma e desenvolve pensamentos críticos. É por meio das experiências vividas, que conseguimos contextualizar o que aprendemos ou adquirimos ao longo da busca pelo conhecimento.

No Brasil, John Dewey, por ter sido inspirador, foi destituído dos estudos educacionais, ficou conhecido como defensor de uma educação elitista. Além disso, durante essas mudanças, houve os que se julgavam de esquerda e nacionalistas por recusarem qualquer influência americana, e procuravam se associar ao pensamento e à pedagogia europeia, desprezando tudo que vinha dos Estados Unidos. Como se, do ponto de vista de identidade cultural, houvesse algum avanço em baixar uma bandeira colonizadora e levantar outra igualmente colonizadora (BARBOSA, 2002, p. 15).

Esse manifesto na época não obteve resultados satisfatórios. Voltou a ganhar força no período pós-guerra e pós-Estado Novo, época do Golpe Militar em 1964. Enfim, é possível observar o emprego dos pensamentos de John Dewey no planejamento e projetos educacionais em que são valorizados o desenvolvimento cognitivo e de ações para que sejam desenvolvidas as competências e habilidades autônomas dos alunos.

Portanto, quando decidimos ensinar, seja qual for a disciplina, mas principalmente no ensino da Arte, devemos atrelar ao planejamento das aulas a prática da reflexão. Podemos utilizar como subsídios a ideia a seguir, exposta na apostila da Unesp/Redefor, elaborada por Ana Mae Barbosa e Regina Galvão Coutinho:

[...] colagem, modelagem, dramatização e no final de uma experiência, ligando-se a ela através do conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na educação infantil e ensino fundamental no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados (UNESP/REDEFOR • Módulo p. 20).

Barbosa destaca que os modernistas Anita Malfatti e Mário de Andrade valorizaram o ensino da arte. Baseados na exploração e espontaneidade, acreditavam que a principal finalidade da Arte na educação era permitir que a criança se expressasse, dando vazão a seus sentimentos, concebendo, desse modo, que a arte não pode ser ensinada, pois é expressão humana de sentimentos, ideais (BARBOSA, 2000 p. 112).

2.1 Novas técnicas para o Ensino de Artes a partir de 1980

Em 1980 passam a se discutirem novas técnicas educacionais, entre elas, a de que, segundo Ana Mae Barbosa, o ensino da arte deve seguir a Metodologia Triangular, que é composta pela História da Arte, pela leitura da obra de arte e pelo fazer artístico. Em outras palavras, a pessoa que aprende Arte deve saber não apenas fazer algo, mas também saber de onde veio aquilo que está fazendo, o que levou os artistas a criarem aquela obra, para, assim, fazerem sua leitura, podendo perceber a mensagem que o artista quis expressar.

Com a LDB de 1996 (lei n.º: 9.394/96), revogam-se as disposições anteriores, e a Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica conforme o seu artigo 26, parágrafo 2.º, que diz que o ensino de Arte constituiria componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, visando ao desenvolvimento cultural dos alunos.

Segundo FERRAZ *et al.* (1993), nas aulas de Arte, deve ser trabalhado o mundo do educando, propiciando-lhe contato com as obras de Arte, desenvolvendo atividades nas quais ele possa experimentar novas situações, podendo compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. Compete ao professor um contínuo

trabalho de verificação e acompanhamento em seus processos de elaborar, assimilar e expressar os novos conhecimentos de arte e de educação escolar dos aprendizes em Arte, ao longo do curso. A avaliação deve estar centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, em todas as formas de expressão artística do homem, estão presentes o conhecimento e a leitura dos elementos visuais, a organização e a ordenação do pensamento, a significação, ou seja, a representação, o significado gerado pelo intérprete na construção da imagem, a expressão da história pessoal e social do sujeito. Portanto, as linguagens visuais resultam da “articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar” (BARBOSA, 2001, p.66).

O currículo de Educação Básica no Brasil foi imposto, por muito tempo, pelos livros didáticos, e que ainda dominam o ensino em muitas instituições. Essa situação se altera a partir da Lei Federal n.º 5692/71, que prevê certa autonomia e descentralização de ações e condutas no sentido de autonomia para estados e municípios.

É admissível definir o livro didático como um material impresso com estrutura, destinado ao processo de ensino e de aprendizagem do educando. O livro didático foi a única referência e fonte de consulta e informações para professores e alunos durante muitos anos.

Em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692 a Arte foi incluída no Currículo escolar como Educação Artística, considerada como atividade educativa, e não como disciplina. A educação artística no Currículo foi um grande avanço. Professores não estavam habilitados nem preparados para o domínio de várias linguagens (artes plásticas, educação musical e artes cênicas).

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em curso de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guia escolares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliográficas específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto por lei, não estavam instrumentalizadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais.

Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. (PCN, p. 24).

Nos anos 1980, constitui-se o Movimento Arte Educação com o objetivo de organizar e conscientizar os profissionais de rever e propor novos encaminhamentos à ação educativa em arte. O movimento permitiu a ampliação das discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor na ação educativa em arte.

Com a lei n.º 9.394 96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é obrigatória na educação básica “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 262) (PCN, p. 25).

O ensino de Arte nas escolas não previa um conteúdo teórico acerca da história da arte ou produções dos diversos períodos, que eram atividades com o desenvolvimento de técnicas artísticas. Com a sua introdução no currículo escolar, a arte passou a estar como área do conhecimento com conteúdo específico contendo o trabalho educativo com várias linguagens (artes visuais, música, dança e teatro). “Desenvolver o pensamento criativo passou a ser uma meta prioritária na preparação para o futuro, visto que os conhecimentos adquiridos hoje podem não valer nada amanhã.” (CUNHA, 2010, p.91).

Desde a educação infantil, o ensino de Artes é componente curricular obrigatório até o Ensino Médio e seu ensino está garantido na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando no artigo 26, § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Em 1980 a rede estadual de São Paulo investe fortemente na elaboração de materiais que dão suporte ao trabalho docente, na reestruturação curricular e também na formação do professor, por meio de cursos, capacitações e formações de educação continuada.

Em 16 de outubro de 2007, a secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou uma pesquisa para os professores responderem sobre as experiências exitosas, com objetivo de se dar início aos estudos e primeiros estudos para a proposta curricular. Estudos foram acrescidos das contribuições de profissionais da Coordenadoria de Normas Pedagógicas – Cenp e demais colaboradores. Essas ações e movimentos deflagram a organização da nova proposta curricular.

No ano de 2008, surgiram os primeiros resultados: concluíram-se os cadernos do professor e, logo em seguida, os do aluno. Inicialmente para português e matemática e, mais tarde, para as outras disciplinas.

A Proposta Curricular contempla as habilidades e competências que serão revisitadas nas avaliações externas aplicadas nas Escolas Estaduais como Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo).

2.2 Desafios que o ensino de Artes deve enfrentar

Inicialmente um dos grandes desafios de ensinar a Arte era fazer com que a disciplina obtivesse reconhecimento tanto dos alunos quanto do Sistema Educacional Brasileiro. Nas séries iniciais da educação básica, desde há muito, vê-se que, em alguns momentos de planejamentos ocorridos nas escolas, por falta de preparo e interesse de alguns profissionais da Educação, as aulas e a disciplina de Artes têm sido desvalorizadas. Como fazer com que os alunos reconheçam a importância da Arte em seu cotidiano, sendo que, durante as aulas, são preparados desenhos para datas comemorativas, projetos educacionais que não valorizam os sentidos, as emoções?

Os maus resultados deixados por essa abordagem no ensino desmotivam e desfavorecem a importância da Arte nas escolas. Todas as disciplinas são importantes. Vimos e pudemos compreender esse sentimento durante as pesquisas expostas no primeiro capítulo deste trabalho. Sem dúvida, o estudo da Arte é tão importante quanto o de Língua Portuguesa ou de Matemática, e juntos podem ser facilitadores no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Marli Schirmer Teles de Souza e Juliano Ciebre dos Santos, em seu artigo: “*Os Desafios do Ensino da Arte*”, promove reflexão sobre a importância de tornar o Ensino da Arte reconhecido, e não um posicionamento inferior pelas outras disciplinas.

O desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à disciplina de Arte é um grande desafio para o docente. Ele é o principal instigador de conhecimento, pois é o professor que provocará no aluno o desejo de buscar, pesquisar e despertar o pensamento crítico sobre o que aprende.

Ensinar Artes é promover a oportunidade de o aluno desenvolver seu pensamento artístico, sensível, imaginativo, observador e criativo. No processo de ensino, fornecemos aos alunos um relacionamento com outras disciplinas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, a interdisciplinaridade contribui para a construção de textos melhores, desenvolvimento de estratégias para solucionar um desafio matemático, melhor compreensão de sua cultura e história a partir de quadros.

Outra situação que desfavorece o ensino de Artes nas escolas são os profissionais despreparados como foram mencionados supra. Mas isso é fruto das escolas tradicionalistas em que professores ministram suas aulas com desenhos xerocopiados, incentivando a simples cópia. É o caso de professores que se contentam com o jeito mais fácil. Essa prática desfavorece o desenvolvimento da aprendizagem sobre Artes. Marli Schirmer Teles de Souza e Juliano Ciebre dos Santos, ainda em seu artigo anteriormente citado, dizem o seguinte:

O professor que atua de maneira tradicional acredita que a cópia e a repetição são as únicas formas de fixar um modelo estabelecido e acaba se limitando a avaliar se o aluno atingiu o máximo possível do modelo original (2013, p. 02).

Como avaliar o aprendizado do aluno com atividades prontas? Geralmente, essas atividades são preparadas há anos e repassadas por professores ano após ano. Outra dificuldade apontada no artigo citado no parágrafo acima é a falta de definições nas modalidades a serem ensinadas aos alunos. Segundo Marli Schirmer Teles de Souza e Juliano Ciebre dos Santos:

A falta de definições para trabalhar as diferentes modalidades artísticas também está presente na queixa de muitos profissionais da área, que acabam explorando mais o campo das artes visuais e deixando de lado as modalidades: teatro, música e dança (SOUZA 2013, p. 2).

Vivemos em constantes mudanças, por isso é preciso motivar os alunos a buscar e renovar seus conhecimentos sempre, pois o conhecimento aprendido numa dada época poderá ser ultrapassado em tempo posterior; ou melhor, com a evolução e crescimento da tecnologia, poderá ser aperfeiçoado no futuro. (SACRISTÁN, 2000, p. 91).

No que diz respeito a mudanças, Larrosa, em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, propõe:

[...] é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir da par experiência/sentido (LARROSA, 2002, p. 20).

Na busca pelo conhecimento, é essencial que tenhamos ideia de que podemos apreciar. É imperioso despertarmos nos alunos o querer buscar, desejar novos conhecimentos, experimentar, sentir, ouvir, tocar e ser tocado pela Arte, não somente copiando desenhos, esculturas de outros autores, mas, sim, aprender com eles, porque desenvolveram tanta habilidade, quais sentimentos atribuíram ao pintar um quadro e quais sensações sentiram ao compor uma música por exemplo.

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar (LARROSA, 2002, p. 27).

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.934) aprovada em 20 de dezembro de 1996 etapa da Educação Básica que passou a ser

além de pública, obrigatória aos brasileiros estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2.º, que o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno.

A partir desse momento, acontece uma reestruturação no ensino de Artes e para a elaboração deste trabalho, analisamos as orientações curriculares a partir da LDB de 1996. Os documentos que complementaram esta análise, além da própria LDB, como principal instrumento normatizador da educação, são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) e o Currículo do Estado de São Paulo (2011). Podemos entender como esta área de conhecimento contribui para as demais:

No contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhado com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de Arte, junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar. (FERRAZ, 2001, p.24)

A proposta metodológica mais forte no ensino contemporâneo é a Proposta Triangular, criada por Ana Mae Barbosa, cujos eixos são: Contextualização, Fazer Artístico e Leitura de Imagem. A proposta Triangular veio para reestruturar o ensino de Artes. De fato, uma série de desvios vem acontecendo no ensino de Arte, e é comum as aulas serem confundidas com lazer, com passatempo.

As orientações educacionais fizeram com que houvesse a necessidade de desenvolver competências, traçando um novo perfil para o currículo escolar:

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1999, p. 4)

Tais orientações destacam a contextualização e a interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino. O PCNEM (BRASIL, 1999) fez o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento, a exploração do conhecimento pela interdisciplinaridade e pela contextualização, e o destaque da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

O desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à disciplina de Arte é um grande desafio para o docente; é o principal instigador de conhecimento, pois é o professor que provocará no aluno o desejo de buscar, pesquisar e despertar o pensamento crítico sobre o que aprende.

Quando o professor provoca no aluno o desejo de buscar e experimentar um novo conhecimento, faz com que tal aluno pare, pense, olhe, reflita, atente-se aos detalhes, forme uma opinião, fale o que sente, observe a riqueza de detalhes, e escute os outros.

Cumprido observar que, para o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, o docente de Artes tem um Currículo a seguir da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Por sua vez, o Currículo passou por mudanças e compreende o quanto foram importantes as mudanças desde a LDB de 1996. Esse professor utiliza também como fonte de pesquisa os Parâmetros Curriculares. Essas mudanças fazem compreender a importância do Ensino de Artes e propõe conceitos e conteúdos geradores de processo educativo.

3. Conceito de Currículo

Para o desenvolvimento da aprendizagem nas escolas, é necessário um planejamento pedagógico da gestão, educadores e alunos. Esse planejamento é norteado pelo Currículo do Estado de São Paulo. O currículo, nessa perspectiva, assume um papel primordial de uma prática pedagógica que contribui para a construção integral do indivíduo.

Currículo é um conjunto de informações, base para orientar, nortear as atividades, a fim de executar dado conteúdo em sala de aula. Na prática pedagógica, utilizamos alguns termos derivados da base curricular. São eles o currículo oculto, o currículo oficial e o currículo real.

De acordo com Sacristán, a definição de currículo exsurge desta forma:

Um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (SACRISTÁN 2000, p.36)

Diante dessa última citação, podemos afirmar que o currículo é a seleção de conteúdos culturais que vão fazer parte da proposta pedagógica, mas ultrapassa a simples seleção de conteúdo. O currículo vai influenciar diretamente na qualidade do ensino. Sua função é delimitar conteúdo.

O PCNEM (BRASIL, 1999) fez o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento: a exploração do conhecimento a partir da interdisciplinaridade e da contextualização, e o destaque da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

As orientações educacionais fizeram com que houvesse a necessidade de desenvolver competências, traçando um novo perfil para o currículo escolar:

Entendemos que currículo oculto são as atividades, conteúdos que não estão inseridos no planejamento, mas que são aprendidos no ambiente escolar. Citemos como exemplo os ensinamentos comportamentais. Observemos que o ambiente escolar favorece o desenvolvimento da aprendizagem intelectual e afetiva.

Segundo o Sacristán, o currículo oculto é tudo aquilo que contribui no processo de aprendizagem dos alunos, competências, habilidades, valores, sentimentos:

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (SACRISTÁN 1998, p.43).

Costumamos ensinar aos alunos que a Escola (Unidade Escolar) é a segunda casa deles, é onde eles têm as primeiras experiências profissionais e pessoais. É onde poderão preparar-se para o mercado de trabalho, terão contato com diversas personalidades, pois cada pessoa tem suas próprias características. Há muitas atitudes que os alunos aprendem sozinhos.

Enguita afirma, em seu livro *A fase Oculta da Escola* (1989, p. 158), que “é na escola onde crianças e jovens fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata”. Esse aprendizado não está nos conteúdos, mas é o cotidiano; faz parte da realidade dos alunos.

Já Currículo Real é a rotina escolar. O que sai da teoria e acontece na prática. Sobre o desenvolvimento do currículo real, a escritora diz que é necessário construir o currículo em sala de aula, conforme os desenvolvimentos das tarefas, das atividades do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas, pois desta forma serão atendidas as necessidades que surgirem Saviani (2008a).

De acordo, ainda, com Sacristán (2000), o currículo é um meio essencial de referência para fazer a análise do que a escola faz de fato em relação ao projeto pedagógico e à cultura. Os currículos, principalmente nos níveis de ensino obrigatório, objetivam colaborar com a formação do discente no meio cultural, formativo e social, por isso a função da escola é “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Para Saviani (2008, p.4), em tal visão não é possível que se elaborem propostas curriculares comuns, sendo justificável que haja um currículo para cada contexto, um

currículo para cada região, um currículo para cada escola, quiçá, para cada classe. A autora considera que há duas posições extremas: a do currículo elaborado e a rejeição de um currículo comum, sendo que a primeira limita-se apenas a nortear o que deve ser feito.

Concordando com a autora, afirmamos que é necessário conhecermos a realidade dos alunos. Muitas vezes não é possível colocarmos em prática o que está escrito na teoria, devido à falta de recursos, estrutura escolar, comunidade carente, falta de atenção e cooperação dos pais e responsáveis.

Por terceiro, Currículo formal ou prescrito diz respeito aos documentos que norteiam o sistema de ensino no Brasil. É a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.934), aprovada em 20 de dezembro de 1996, etapa da Educação Básica, em que passamos a seguir as orientações elaboradas pela LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) e o Currículo do Estado de São Paulo (2011).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Concluimos que o “currículo formal refere-se àquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional” (LIBÂNEO *apud* SACRISTÁN *et al*, sem data).

3.1 O Currículo de Artes e a construção integral do educando

A disciplina de Artes passa a ser obrigatória aos brasileiros a partir da LDB que estabelece, em seu artigo 26, parágrafo 2.º: “[...] O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno. [...]”.

A partir desse momento, houve uma reestruturação no ensino de Artes, e a proposta metodológica mais forte no ensino contemporâneo é a Proposta Triangular, criada por Ana Mae Barbosa, cujos eixos são: Contextualização, Fazer Artístico e Leitura de Imagem. A proposta Triangular veio para reestruturar o ensino de Artes. De fato, uma série de desvios vem acontecendo no ensino de Arte. É comum as aulas serem confundidas com lazer e passatempo.

As orientações educacionais fizeram com que houvesse a necessidade de desenvolver competências, traçando um novo perfil para o currículo escolar:

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1999, p. 4)

O desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à disciplina de Arte é um grande desafio para o professor, porque ele é o principal instrumento estimulador de conhecimento, visto que é o professor que provoca no aluno o desejo de buscar, pesquisar e despertar o pensamento crítico sobre o que aprende.

Faz-se necessário pensarmos sobre as concepções de Arte que se fizeram presentes na escola regular. No Brasil, foram adotados como fonte os Parâmetros Curriculares Nacionais, que traçam uma linha da evolução do ensino da Arte, iniciando pela década de 1940, quando, em oposição à escola tradicional, surgiram ideias sobre a livre expressão e a sensibilização como atividades para o desenvolvimento do potencial criador da criança.

Essas mudanças, realizadas durante esse período, começam a se efetivar, segundo os PCN (2000), trazendo para a aula de Artes Plásticas, um caráter expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento progressivo do aluno: invenção, autonomia e descobertas são as expectativas da nova proposta. Na música percebemos outros enfoques: ela pode ser sentida, tocada, dançada, cantada,

vivenciada em jogos e brincadeiras, instrumentos de percussão e expressão corporal com o desenvolvimento do improviso e da criação por meio do experimento.

Atualmente, dentro da escola devemos compreender a experiência de “fazer arte, pensar a arte e transformar-se pela arte” (PILLOTTO e SCHRAMM, 2001, p. 12). O conhecimento em arte envolve, para as autoras, o decodificar da linguagem visual, corporal e sonora. A reflexão sobre o real e o imaginário. A expressão, a inventividade, o discernimento, a crítica, a contextualização histórica, enfim, aspectos cognitivos e sensíveis. Dessa forma, valorizando a educação e o professor como mediador, a autora diz que o conhecimento também é mediado pela interação entre colegas, com “o livro, a imagem, a música, a dança, o teatro, o cinema, as mídias” (p. 15).

Em sua reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da arte, Pillotto cita as várias linguagens da arte, o que aponta novamente para uma convergência entre seu pensamento e os PCN – Arte, documento norteador da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) preveem que o professor de Arte, no ensino regular, trabalhe as diversas linguagens artísticas. O resultado são discussões entre educadores e estudantes de Arte sobre a possibilidade, ou não, da realização de um trabalho no qual um professor de Arte possa trabalhar, em sua sala de aula, as linguagens artísticas, num movimento de intersecção com a linguagem para a qual adquiriu habilidade específica (Parâmetros Curriculares Nacionais 2000).

Até hoje vemos a dificuldade que é viabilizar o ensino para a população, de forma geral e efetiva. Existem dois tipos de escola. A primeira é aquela que visa ao relacionamento interpessoal professor-aluno. A outra é a que deseja cumprir o papel do currículo conforme as necessidades políticas, e, no meio, professores há que precisam conciliar duas ou mais escolas, para complementar a carga horária, com salários baixos, ficando, pois, desmotivados. Atualmente observamos que para a real efetivação do currículo prescrito, precisamos de profissionais motivados, especialistas para desenvolver seu papel em sala de aula.

Segundo Macedo (2014), não há uma definição objetiva, pois, o currículo é alterado de acordo com as necessidades políticas de sua época. Macedo afirma que vários estudiosos identificaram aproximadamente 30 definições para currículo.

É a partir do Século XX que vemos o Currículo tomar forma, ou seja, ser prescrito para tornar-se base para o ensino das disciplinas no Brasil. Para Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, de reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Por esse motivo, o currículo deve ser adaptado segundo a necessidade dos alunos e de sua realidade, pois sabemos que muitas atividades exigidas no currículo nem sempre estão disponíveis a todas as escolas. Na falta de recursos, faz-se o que é possível dentro das possibilidades reais e exequíveis. “Habituo-nos a ‘escolarizar’ do que ensinar propriamente: O currículo é uma seleção de conteúdos relacionados e organizados de acordo com a cultura, e estes são codificados de forma única” (SACRISTÁN, 2000, p.35).

O currículo, a organização dos conhecimentos, temas e atitudes, é um (a) instrumento/ferramenta escolar decisivo (a) na introdução de tratamentos didáticos e procedimentos metodológicos referentes às questões culturais que permeiam a escola. Suas intenções são produto dos saberes docentes e sua organização norteia a prática pedagógica.

Percebemos, a partir disso, que seu plano, seus limites e possibilidades derivam da articulação entre saberes, realidade escolar e práticas docentes. A organização do currículo quanto à tomada de decisões faz com que a escola se transforme em um campo de batalha de intenções e ideias contrastadas e contestadas, visto que “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (PILLOTTO, 2001). Espaço traçado entre ideias, intenções, vivências e perspectivas de ação não neutras, com um arcabouço político e social.

Os conteúdos de ensino que constituem parte do currículo, parcelado em disciplinas, expressam um objetivo formativo no contexto escolar, ou seja, apresentam uma intencionalidade social e política. Trata-se de um processo de decisão, seleção e classificação de conhecimentos ditos como válidos, ou não, para o alcance dos objetivos traçados pela escola. Dessa forma, “a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros” (PILLOTTO, 2001, p. 11). Esse mecanismo de inclusão e exclusão de saberes edifica a natureza do currículo como instrumento de controle e dominação. O currículo materializado em documento reafirma e negligencia comportamentos, atitudes e conhecimentos, tecendo uma relação de subordinação do “diferente” ao hegemônico.

A escola, assim, exerce sua função ao organizar de forma sistemática os tempos e espaços pelo planejamento de práticas de ensino condizentes com as intenções que o currículo abarca. Conforme SACRISTÁN (1998) “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola defende num contexto social e histórico concreto”.

O currículo é um meio essencial de referência para fazer a análise do que a escola faz de fato em relação ao projeto pedagógico e à cultura. Os currículos, principalmente nos níveis de ensino obrigatório, objetivam colaborar com a formação do discente no meio cultural, formativo e social, por isso a função da escola é “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Instituição escolar como um espaço para a construção de aprendizagem, local para adquirir conhecimento, o conteúdo a ser ensinado, desenvolvido durante a educação básica, na unidade escolar precisa ser refletido como “princípios educativos, de forte acento social, com conceitos nucleares de natureza epistemológica, tendo como meta a construção do sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador” (BARRETO, 2006, p.32).

As salas de aula não são homogêneas: há alunos em diversos níveis de aprendizagem e lidamos com a falta de vontade, falta de apoio dos pais e

responsáveis, de recursos, de motivação dos profissionais e de alguns professores, problemas pessoais dos alunos, familiares que atrapalham bastante no desenvolvimento da aprendizagem. Toda essa “carga” prejudica no desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, e com um ensino ultrapassado acaba desmotivando o aluno.

Ainda sobre a sala de aula, que faz parte do ambiente escolar. Concordando com Cury, é mister que vemos a sala de aula como um espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer acontecer, da prática do currículo real para o docente e para o discente. Na instituição escolar, a sala de aula é o lugar apropriado do direito de aprender do discente; disso projetamos para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem (CURY, s/d, p. 10).

Pensando na instituição escolar como um espaço para a construção de aprendizagem, o professor é um instrumento para atingirmos tal objetivo, que é de transmitir o conhecimento, e existe um desafio que é o de garantir ensino e aprendizagem de qualidade.

O professor tem o papel de promover a oportunidade de os alunos desenvolverem um pensamento sensível, imaginativo, observador e criativo, partindo do conhecimento que eles já possuem.

Com o Currículo, esperamos que haja a efetivação e o desenvolvimento das habilidades e competências, tendo como meta a construção de um aluno crítico e transformador, um cidadão capaz de solucionar problemas.

Ao mesmo tempo em que transmite conhecimento e auxilia no desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos, o professor deverá investigar os currículos a partir daquilo que os alunos necessitam, pois o currículo nem sempre condiz com a realidade daqueles estudantes.

É urgente estarmos aptos e sensíveis a rever e olhar os conteúdos conforme a política e as necessidades da nossa época.

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a

compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 4).

Os PCN orientam e destacam a contextualização e a interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino; (BRASIL, 1999) fizeram o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento: a exploração do conhecimento pela interdisciplinaridade e da contextualização, e o destaque da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

Porém, existe carência de contextualizarmos novamente o currículo, repensarmos e reorganizarmos a estrutura escolar conforme as necessidades.

As novas mídias estão produzindo muitos materiais bons para procedermos a essas revisões e, assim, estimular a interdisciplinaridade e a transversalidade da arte nas salas de aula (BARBOSA, 2010, p. 10).

O papel dos professores é determinante para conseguir mudar a escola, e por consequência os processos de ensino e de aprendizagem que daí decorrem, fazendo dela um espaço de decisão curricular. Além disso, não podemos deixar de enfatizar que, na linha do que se é proposto por MORGADO (2006), tais mudanças não podem, por um lado, esquecer o “papel específico que está consignado aos professores em termos educativos”.

Por outro lado, que tal papel se encontre umbilicalmente associado a “um conjunto de capacidades e de destrezas” que devem possuir para poderem exercer com eficácia as tarefas que lhes estão consignadas socialmente. O professor é, por conseguinte, o promotor de toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planejado. Deve ter, por isso, uma participação ativa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, produzida de uma forma colegial, no sentido de articular o currículo prescrito (oficial e formal) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos

programáticos, atividades didáticas, produção de materiais curriculares, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos.

É sempre relacionada aos professores a insuficiência da aprendizagem dos alunos. Algumas pesquisas educacionais relacionam o fracasso escolar com a desvalorização do magistério, formação ineficiente dos docentes, além dos salários e das condições de trabalho que professores da Rede enfrentam para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, além de uma postura mais ativa no âmbito político, que transcende o espaço da escola, na qual o professor deve atuar para exigir do poder público maior compromisso com a educação, muitos trabalhos de pesquisa têm sinalizado a importância de uma reformulação dos cursos de Licenciatura e da oferta de cursos de formação continuada. Uma das exigências atuais sobre a escola, no sentido de formar o cidadão crítico e participativo, tem criado um consenso em torno da ideia da democratização da gestão escolar.

Esse novo paradigma tem gerado impactos significativos nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Novos conceitos são apresentados como fundamentos dos processos decisórios do contexto escolar, tendo em vista a formação e a mobilização de massa crítica para promover a transformação e a sedimentação de novos referenciais que sustentem ações capazes de atender às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder.

MORGADO (2006) evidencia que condicionantes próprios da identidade docente interferem decisivamente na maneira como professores dirigem atividades que inovam sua prática em sala de aula. O autor destaca que, num curso de formação continuada – voltado para professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, em que foi discutida uma proposta de ensino de Ciências – as inovações sugeridas e estudadas coletivamente foram adotadas até quando o pesquisador esteve junto com as docentes no âmbito escolar. Um ano após seu afastamento, as professoras haviam retornado às práticas didático-pedagógicas anteriores. As docentes justificaram que abandonaram as práticas de ensino inovadoras tendo em vista a insegurança que sentiram pela não presença do pesquisador junto a elas orientando suas ações.

Esse fato destaca a importância de que cursos de formação inicial e continuada de professores possam não apenas se preocupar com os conteúdos didático-pedagógicos dos conceitos científicos que ensinam, mas que também possam dedicar

atenção ao desenvolvimento da autonomia do professor, para que haja uma sustentabilidade de ações que se busca implementar em nossas escolas. Isso se torna ainda mais urgente quando se refere ao ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a insegurança que as professoras generalistas sentem diante do desafio de abordarem temas que envolvam conceitos científicos. É exatamente nesse contexto que a autonomia se mostra como uma questão de importância crucial.

Nos dias atuais observamos que o papel do professor vai além da sala de aula. Quando pensamos que se trata de formadores críticos, há a dimensão da quão grande responsabilidade carregamos ao adentrar a sala de aula.

No decorrer da investigação para a realização do atual trabalho é possível observarmos que, quando inserido o currículo como documento norteador no ensino de conteúdos disciplinares, muito se questionou a respeito da autonomia do professor. O Currículo foi instituído para auxiliar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das disciplinas obrigatórias.

O Currículo do Estado de São Paulo é um documento auxiliar do processo educativo. Ou seja, quando em 2008 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propôs um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.

A proposta em apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para melhoria da qualidade de aprendizagens dos alunos é discutido em ATPCs, Assembleias e Reuniões pedagógicas. Portanto, a proposta curricular tem como intenção promover a aproximação, convivência e o desejo de investigação do aluno como um saber, uma realização (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p.191), mas cabe ao professor, ao aluno, à comunidade, aos gestores a realização desse propósito. De nada valerá a Proposta Curricular se todos não se dispuserem a realizá-lo, colocando-o em prática.

Quando falamos em autonomia, podemos observar que, apesar de serem de épocas diferentes, Vygotsky e Paulo Freire têm uma linha de pensamento parecidas, mesmo em contextos sociais e políticos cada qual à sua época.

Segundo Petroni, e Souza,

Enquanto a teoria de Vygotsky se preocupa com o desenvolvimento psicológico do sujeito, Freire se volta aos aspectos pedagógicos, ou seja, à educação (Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009).

Para Freire:

Autonomia corresponde à capacidade do sujeito de tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de saber-se no mundo de maneira crítica, de ter dignidade. Para ele, a autonomia se desenvolve por meio da educação (Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009).

Dessa forma, pretendemos destacar que o currículo não tira a autonomia do professor, mas auxilia na efetivação, dando liberdade para adequar conforme a necessidade dos seus alunos, direcionando para que haja o desenvolvimento das habilidades e competências durante o processo de ensino.

Saviani afirma que o Currículo é um desafio para o professor, pois ainda é necessário discutir e elaborar mudanças as quais deveriam, necessariamente, contar com a efetiva participação de docentes dos vários graus, níveis e modalidades de ensino, em todas as disciplinas e séries, de forma integrada. Ou seja, mesmo aqueles que rejeitam a ideia de utilizar a Proposta Curricular deveriam participar para que seja efetivado o ensino das disciplinas. Bem sabemos que na prática tal não acontece.

Sacristán afirma que o currículo deve ser entendido como processo, ou seja, uma espécie de ponte entre a administração do conteúdo, auxiliador no desenvolvimento. A respeito da autonomia Sarmiento afirma que:

As palavras raras vezes são performativas: normalmente elas referem a realidade, não a criam. A autonomia – ou a participação, por exemplo – não é constituída como entidade empiricamente demonstrável pelo simples fato de surgir amiúde evocada nos documentos legislativos ou nos discursos dos

responsáveis. Porém, tal como todas as palavras criam um espaço de comunicação no interior do qual se reconhecem ou do qual criticamente se distanciam os atores sociais, a palavra autonomia inscreve no debate educacional um sinal, uma marca, uma fronteira, criando uma territorialidade onde o discurso passa a ter lugar. E isso não é de forma alguma inocente. Sobretudo porque a palavra autonomia inscreve definitivamente, como tópico incontornável da reforma educativa, a questão do poder (SARMENTO, p. 13-23).

MORGADO (2006) defende que a autonomia da escola consiste na capacidade de essa decidir de acordo com “os princípios e valores globais que orientam a construção da realidade escolar”.

Diante do que expuseram esses autores, podemos, enfim, concluir que a autonomia do professor e da escola para uma efetivação positiva no processo de ensino aprendizagem é um papel importante para manter a qualidade do ensino, tal qual houve a necessidade de implementar a Proposta Curricular e que a autonomia e o Currículo se complementam.

4. A grade curricular e os PCN para o ensino de Arte

Partimos aqui da ideia de que são necessárias a contextualização e a interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino. A palavra interdisciplinaridade possui vários conceitos. No decorrer da pesquisa, observamos que ela agrega valores e, com a mudança histórica no processo da educação, tornou-se mundialmente famosa. Para o processo de ensino e de aprendizagem, ela é discutida como um movimento, estratégia de ensino e facilitador de conhecimento.

Os PCN destacam a utilização de buscar novos recursos ao ensino, devido às limitações do ensino tradicional. Bem sabemos que mudar de opinião não é uma tarefa fácil, pois compreender que o ensino precisa mudar em virtude de uma nova sociedade envolve questões sociais, estruturais, formativas e reflexivas. “(...) compreender que, apesar de o mundo ser o mesmo, os objetos de estudo são diferentes” (BRASIL, 1999, p. 20).

Para uma reflexão sobre interdisciplinaridade, é importante, primeiramente, refletir sobre o termo que a designa. Desse modo, Fazenda esclarece:

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um Sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo.

Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados. (2008, p.18-19)

A sociedade está sempre em evolução, motivo pelo qual sempre haverá necessidade de reflexão sobre mudanças e novas estratégias de ensino. De acordo com os PCN, a interdisciplinaridade:

[...] deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 1999, p. 21).

Assim, compreendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os modelos dominantes na escola brasileira, multidisciplinar e pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, devem ser substituídos, na medida do possível, por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Arte é percebida sob um olhar integrador, seja durante a interação com as próprias linguagens da arte, no diálogo com as outras disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seja até mesmo na interface com as demais disciplinas curriculares. Podemos notar que os PCN esclarecem que esse ponto:

não significa a supressão de conteúdos específicos de artes visuais, dança, música, teatro e artes audiovisuais. Significa, sim, a busca de pontos de interseção e, por vezes, a ênfase na separação entre as áreas e disciplinas, de modo a garantir que a classificação dos conteúdos de ensino de cada disciplina corresponda também a possível articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas [...] Existem, portanto, competências e habilidades específicas que dizem respeito ao conhecimento da arte e outras, que podem ser comuns a várias disciplinas ou áreas de conhecimento ou a questões sociais da atualidade. (BRASIL, 2002, p.182).

Verificando a relação (arte e interdisciplinaridade) no âmbito escolar, podemos compreender que a disciplina de Arte tem o condão de ser muito significativa no processo de reconhecer as fronteiras entre as áreas do conhecimento.

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisa

de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para atividades artísticas. É um território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador e plural e interdisciplinar no processo formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade. (FUSARI e FERRAZ, 1993, *apud* VARELA, p.221).

Isso significa que a interdisciplinaridade pode ser abordada como um processo de interação e comunicação entre campos do saber. Nesse caso, a disciplina de Artes, interagindo com outras disciplinas, por exemplo, História, Língua Portuguesa, possibilita a integração de conhecimento. Para a realidade local escolar, torna-se necessário reavaliar novamente o currículo que ainda está fragmentado na escola; enfim, um currículo que dialogue com a realidade e que acompanhe as constantes transformações e mudanças da sociedade contemporânea e superar o conhecimento fracionado.

A interdisciplinaridade envolve mais de uma disciplina, mas o interesse de cada uma é preservado. Ao adotar uma perspectiva teórica e metodológica para as disciplinas envolvidas em um determinado projeto, é que o educando se torna capaz de buscar solução de problemas. Pelas articulações das disciplinas, obteremos um resultado satisfatório.

A interdisciplinaridade é uma “exigência” não somente no que tange às atividades escolares, mas também às práticas do dia a dia com as quais frequentemente nos deparamos. O mundo encontra-se em constantes e aceleradas mudanças. As tecnologias de comunicação integram povos de diferentes partes do mundo em questão de segundos, e, para lidar com essa nova fase, decorrente de um mundo globalizado, precisamos saber integrar as diversas concepções e realidades. Essa integração deve complementar as diversas disciplinas e a possibilidade de acesso à pesquisa, motivando o educando e o educador a buscarem novos conhecimentos sobre um determinado assunto, problema ou questão.

Apesar de conhecermos todos os benefícios que a interdisciplinaridade traz ao processo de ensino e de aprendizagem, ainda encontramos resistência em sua utilização como método de ensino. Inicialmente, destacamos que a formação inicial dos professores inseridos nas salas de aula traz consigo pouca informação a respeito

de trabalho docente relativo ao uso da interdisciplinaridade como metodologia que possa auxiliar, em muito, o processo de ensino e de aprendizagem.

Na realidade, o ensino interdisciplinar não tem avançado de maneira satisfatória no meio educacional, porque ele se depara com grandes nós górdios. Ao dar início à prática interdisciplinar, é necessário que tenhamos consciência de que será preciso comprometimento e planejamento adequado – espaço e tempo – entre as partes, fato que caracteriza o maior empecilho para que ela seja bem preparada e, conseqüentemente, desenvolvida. Não obstante, deparamos com situações de ensino que, na maioria das vezes, são produtos de improviso, agravados pela falta de recursos e de incentivo financeiro para que a ação seja feita da melhor forma possível.

Para Roldão, em termos curriculares, as “disciplinas” são elementos de uma quadrícula organizativa, relativos não só aos saberes, mas, sobretudo, ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho. São, em termos estritamente organizativos, áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, à criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas (ROLDÃO, 1999).

É possível atrelar os eixos cognitivos e a interdisciplinaridade ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que, de um modo geral, saibam conviver e agir, tornando-se cidadãos ativos e colaboradores na construção de uma sociedade democrática.

O desenvolvimento de tais propostas segue um processo na busca de apropriação de novas perspectivas ao ensino. Desde a LDB de 1996, vem se buscando a qualidade do ensino sinalizando uma base curricular comum. Esse processo está sendo orientado pelos documentos dos PCN que, com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, trazem novas perspectivas ao ensino escolar em todas as áreas. As orientações discutem a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios fundamentais na reestruturação curricular.

Para acontecer efetivamente a interdisciplinaridade, a escola requer conhecimentos sem distinção de dominância, um espaço onde se possam manter as diferenças dos componentes curriculares, bem como as especificações de cada disciplina, buscando-se assegurar a complementaridade, o enriquecimento da troca e a igualdade entre as matérias, as quais possuem um lugar e uma função específica no seio do currículo.

Quanto aos professores, esperamos que alcancem a socialização das práticas e saberes trabalhados em suas disciplinas, permitindo e apreciando que as matérias ampliem o leque de possibilidades interativas e significativas do saber, tendo seu componente curricular como um livro aberto, no qual muitos terão a oportunidade de ler e registrar diferentes interpretações e concepções.

Repensando a necessidade da efetivação do conteúdo do currículo, a transformação tecnológica e a diversidade de conhecimento a serem trabalhadas em sala de aula pelo professor, destacamos que, diante de uma população multicultural, se faz necessário repensar as seguintes propostas de FORQUIN (2001):

- a) **O neutralismo cultural**, que supõe reduzir o currículo a um conjunto de saberes instrumentais e de ferramentas cognitivas formais, considerados válidos para todos respeitando toda a singularidade cultural ou histórica. Ou seja, uma cultura neutra para todos, um conhecimento puro.

- b) **Científica**, que privilegia os conhecimentos científicos e tecnológicos, vistos como os únicos a portarem racionalidade e universalidade, os ensinamentos literários e dos de interpretação e explicação.

- c) **Etnocentrismo assimilacionista**, que impõe a todos os estudantes referências e postulações características da tradição cultural dominante, neste caso, no Brasil.

- d) **Multiculturalista separatista ou segregacionista**, que, preocupada com a preservação da identidade, apregoa uma diferenciação precoce dos programas de estudos ou, mais precisamente, a instalação de redes escolares distintas para recrutar seu público a partir de critérios de vinculação comunitária, sociocultural ou étnico-cultural.

- e) **Multiculturalista integradora**, que introduziria um pluralismo de referências culturais no interior das estruturas e dos programas “unitários” de ensino, visando favorecer o respeito, os intercâmbios, o diálogo, a interação, a intercomunicação e um enriquecimento cultural mútuo.

f) **Neo-universalista aberta**, de caráter mais crítico e dialético, que assentaria a tolerância e o intercâmbio sobre um núcleo de saberes e de valores verdadeiramente “transculturais”, colocando-os no centro de um currículo unitário, que evitaria os riscos do etnocentrismo e os perigos do relativismo.

1 – A dificuldade do desenvolvimento do processo curricular tem os impasses políticos, questões ideológicas, falta de recursos, rejeição das propostas feitas pela LDB 9394/96, que adotou o método de valorização das competências e habilidades, a falta de profissionais qualificados. Todos esses fatores agravam na efetivação do Currículo nas escolas e em seus conteúdos escolares.

2 – Uma das grandes dificuldades é a especialização dos profissionais. Segundo MORAES (2002), podemos inferir que a realidade na qual vivemos é complexa. A dificuldade em adaptarmos uma nova cultura de trabalho, refletirmos e modificarmos a prática de ensinar e aprender requer um pensamento aberto, capaz de compreender que se formem cidadãos críticos, e o objetivo do professor deverá ser o de formar cidadãos criativos, cooperadores, integrados e capazes de solucionar problemas e que saibam se relacionar com a sua realidade, com a sua cultura.

Outra é a contextualização dos conteúdos aos alunos. Michael Young propõe algumas questões instigantes:

Este currículo faz sentido para meus alunos? Em vez de ‘quais novos sentidos se abrirão para meus alunos com este currículo?’ ou ‘será que este currículo leva meus alunos para além da experiência deles e permite que vislumbrem alternativas com alguma base no mundo real?’ (MICHAEL YOUNG, 2013).

Em 16 de outubro de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou uma pesquisa com objetivo de dar início aos estudos para a proposta curricular. No ano de 2008 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propôs um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. A proposta foi apoiar no trabalho realizado nas

escolas estaduais e contribuir para melhoria da qualidade de aprendizagens dos alunos. Na proposta curricular, a intenção é promover a aproximação, convivência e o desejo de investigação do aluno como um saber, uma realização.

Segundo a proposta curricular, esperava-se que o aluno passasse por experiências que lhe permitissem “compreender os fundamentos de pelo menos uma das áreas de expressão, as possibilidades de articulação de seus elementos, a utilização dos recursos expressivos e a sua dimensão estética” (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: 1.º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992. p. 81).

Todos os conhecimentos e conteúdos são igualmente importantes, e se interrelacionam para uma aprendizagem eficaz. É necessário termos em mente que formamos alunos para o mercado de trabalho, para o cotidiano e seu desenvolvimento profissional como cidadãos na sociedade, em um mundo onde tudo está relacionado. Não há como dissociar a criação e o conhecimento. Há de haver flexibilidade no processo de ensino e de aprendizagem.

A cobrança hoje feita à educação, de inclusão e valorização da diversidade, tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos e sociais considerados diferentes passaram a destacar politicamente as suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas. Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social.

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública à medida que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade.

Outra dificuldade observada no decorrer da realização do trabalho são as matrizes desenvolvidas para avaliar os alunos, como, por exemplo, o ENEM, SARESP, PROVA BRASIL. As matrizes elaboradas para a avaliação distorcem a

questão da efetivação do currículo, pois são elaboradas antes mesmo da construção dos currículos.

Ficou para os professores o reformar a proposta curricular ainda confusa e em expansão, que atenda às necessidades educacionais, de aprendizagem e políticas. Podemos observar que devido às necessidades, foram realizadas diversas emendas políticas à LDB.

Há uma distância entre o Currículo, alunos que saem escolarizados e os alunos que realmente aprendem o conteúdo. “A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 37).

É baseado na necessidade de um novo referencial de currículo que acontecem as modificações e as emendas, mas será que elas abrangem a real necessidade do ensino? Refletindo nos atuais acontecimentos, do cotidiano escolar, vemos que não há homogeneidade na difusão, no fazer acontecer e vemos, mais uma vez, que é preciso haver profissionais capacitados. Isso não quer dizer que o professor perderá sua autonomia, mas terá de efetivá-las conforme as necessidades das políticas públicas.

Lucíola Licínio de C. P. Santos, em seu artigo sobre políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB) traz a seguinte reflexão sobre a ação do professor, estar em constante aprendizado:

As reformas falam em um professor pesquisador, um profissional reflexivo e uma criança que é construtora de conhecimentos, que tem disposições flexíveis para resolução de problemas, que dispõe de uma autoestima apropriada que lhe permite a participação adequada nas atividades escolares, enfim, uma criança que tem interesse em aprender (SANTOS, 2002, p. 349).

Portanto, para a efetivação do currículo escolar, é imprescindível um profissional que tenha disposição em melhorar e evoluir, em aceitar o novo e adaptar-se conforme as necessidades exigidas em sala de aula.

Segundo Brandão, desde os primórdios antes das mudanças foi necessário o atrevimento, a ousadia. Não a ousadia de falar sem pensar, infringir regras, mas a

ousadia de arriscar e ir em direção ao novo, ao desconhecido. Para a evolução, para buscar novos conhecimentos, para facilitar e aprimorar o ensino e ter retorno no desenvolvimento de aprendizagem é necessário arriscar-se. (BRANDÃO, 2015/2016).

Em seu livro *Currículo: teoria e história*, GOODSON (1995), um dos estudiosos da história do currículo, destaca a necessidade de discutirmos as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo “que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”.

O autor chama a atenção para a importância de entendermos os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas ideias em um determinado momento, bem como a compreensão das razões que levaram certas posições a não terem espaço para se impor ou para se fazerem ouvir. (GOODSON, 1995).

PILLOTTO (2009) expõe que o aluno deve ter a compreensão da realidade na qual se insere, interpretando-a e contribuindo para sua transformação. De fato, o ambiente escolar tem papel importante para a formação humana, e este terá cumprido seus objetivos ao assumir uma postura ética, crítica, estética, econômica e política, visto que o currículo não deve ser visto como uma simples lista de conteúdo a ser aplicada.

5. Análise e reflexão sobre ensino de Artes em material curricular oficial preparado e distribuído pela SEE

O presente texto apresenta análise dos Cadernos do Aluno e do Professor na disciplina de Arte, distribuídos pela SEE – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos dias atuais, em contrapartida com os livros didáticos utilizados antes da implantação desse material.

Os cadernos dos alunos e professores foram baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e implantados nas escolas públicas do Estado de São Paulo no ano de 2008, com o objetivo de efetivar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Trata-se de um material para unificar o conteúdo e forma de abordagem em todas as escolas públicas do Estado de São Paulo, uma vez que o material utilizado até então nem sempre estava de acordo com os PCN. É de fácil percepção que esses materiais apresentam diferentes abordagens dos livros didáticos utilizados em sala de aula.

O caderno procura desenvolver as habilidades e competências que apoiarão o estudante para avaliações externas como o Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e os vestibulares.

Logo no início do caderno do professor, encontramos uma carta de apresentação escrita por Herman Voorwald, então Secretário de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008. Tal missiva tinha por finalidade estimular os docentes para a consolidação e articulação do Currículo com as ações realizadas em sala de aula. Na carta observamos que, indiretamente, o caderno visa apoiar o professor na elaboração de suas aulas, a fim de que os alunos se apoderem de competências e habilidades fundamentais na construção dos saberes.

A apresentação, que se encontra na página seguinte à carta, situa o professor na nova reestruturação do caderno de forma a atender os objetivos do currículo:

Incorporar todas as atividades presentes nos Cadernos do Aluno, considerando também os textos e imagens, sempre que possível na mesma ordem; orientar possibilidades de extrapolação dos conteúdos oferecidos nos Cadernos do Aluno,

inclusive com sugestão de novas atividades; apresentar as respostas ou expectativas de aprendizagem para cada atividade presente nos Cadernos do Aluno – gabarito que, nas demais edições, esteve disponível somente na internet (SÃO PAULO, 2014, p. 05).

Em seguida o sumário apresenta as informações do caderno: proposição para sondagem, situações de aprendizagens, síntese e avaliação, nutrição estética, recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para compreensão dos temas, glossário, artista e obras, quadros de conteúdo dos anos finais do ensino fundamental, gabarito. Abaixo, um exemplo utilizado no caderno do professor, volume 1, do 9.º ano do ensino fundamental.

Figura 1: Sumário

SUMÁRIO

Encontros escritos com professores de Arte	5
Processos de criação nas linguagens artísticas	10
Proposição para sondagem – Uma conversa sobre processos de criação	11
Situação de Aprendizagem 1 – Dança	14
Situação de Aprendizagem 2 – Teatro	21
Situação de Aprendizagem 3 – Música	27
Situação de Aprendizagem 4 – Artes visuais	33
Situação de Aprendizagem 5 – Conexões com o território da materialidade	39
Síntese e avaliação	40
Diálogos com a materialidade na criação da forma artística	42
Proposição para sondagem – Uma conversa sobre a materialidade nas linguagens artísticas	43
Situação de Aprendizagem 6 – Dança	47
Situação de Aprendizagem 7 – Música	50
Situação de Aprendizagem 8 – Teatro	56
Situação de Aprendizagem 9 – Artes visuais	60
Situação de Aprendizagem 10 – A gramática das linguagens artísticas	70
Síntese e avaliação	74
Nutrição estética	75
Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão dos temas	76
Glossário	78
Artistas e obras	80
Quadro de conteúdos do Ensino Fundamental – Anos Finais	86
Gabarito	88

Fonte: (Currículo do Estado de São Paulo, linguagens, códigos e suas tecnologias, 2010.)

O Caderno do Aluno, distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, analisado, aborda uma proposta de pensamento curricular por meio do mapa dos territórios da arte, que se deu a partir do trabalho de Iole de Freitas, trançados os temas que devem ser desenvolvidos em sala de aula. Com base nos contornos da obra, foram elaboradas as SA em diversas linguagens artísticas pelos reformadores da SEE.

Partindo da concepção da área um pensamento curricular em Arte pode se mover em diferentes territórios da arte e cultura, mapeados como: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. A composição desses territórios oferece diferentes direções para estudo, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos (SEE-SP, 2011, p. 191).

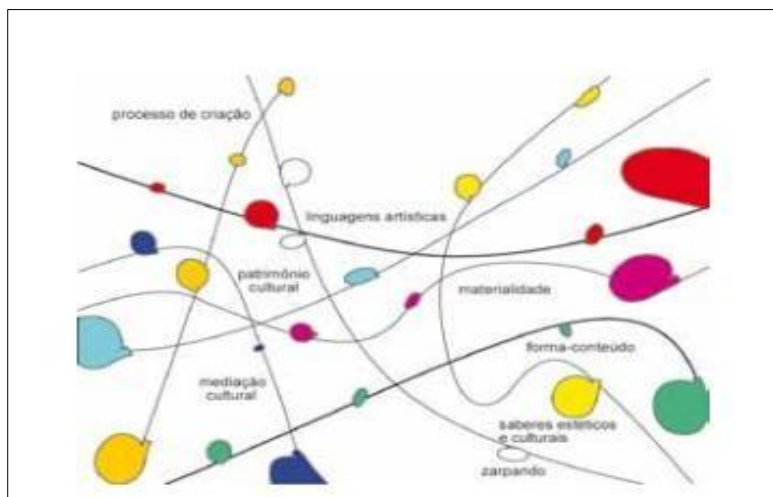
Figura 2: Ioles de Freitas. Estudo da Superfície e linha, 2005. Policarbonato e aço inox, 4,2x3,0x10,6m. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro, RJ (Currículo do Estado de São Paulo linguagens e suas tecnologias, p.148, 2010.).



Fonte: (Currículo do Estado de São Paulo, linguagens, códigos e suas tecnologias, 2010.)

Abaixo segue o mapa de território da arte:

Figura 3: A imagem elaborada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque apresenta a criação e composição do pensamento curricular em Arte para mapeamento dos conteúdos direcionados no Currículo.



Fonte: (Currículo do Estado de São Paulo, linguagens, códigos e suas tecnologias, 2010.)

O mapa ajuda a visualizar os territórios da Arte como formas móveis de construção e organização de outro modo de estudo de Arte no contexto escolar. O mapa, assim, é utilizado como sendo um desenho, entre muitos outros possíveis, ligado ao conceito de rede, mostrando uma forma no tempo e espaço de caminhar por trilhas que trazem paisagens específicas para o estudo das artes visuais, da música, do teatro ou da dança (Currículo do Estado de São Paulo linguagens códigos e suas tecnologias, 2011, p.192).

Os territórios que constam na imagem elaborada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque são: i) Linguagens artísticas; ii) Processo de criação; iii) Materialidade; iv) Forma – conteúdo; v) Mediação cultural; e vi) Patrimônio Cultural.

Conforme os estudos da imagem ficaram eleitos os conteúdos contemporâneos para o ensino da disciplina de arte e as habilidades que esperamos que aluno alcance em cada bimestre, assim delimitando as SA por bimestre.

O trecho abaixo confirma a forma como os conteúdos do 9.º ano serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo. O conteúdo está de forma organizada com as propostas de metodologias para professor desenvolver cada SA.

Desse modo, partindo da composição do mapa dos territórios da Arte, é que apresentamos a seguir os conteúdos e habilidades por bimestre. Os conteúdos traçados no presente Currículo serão estudados com ênfase na linguagem artística da formação do professor, sendo as demais linguagens apresentadas contempladas no processo educativo durante o ano letivo (Currículo do Estado de São Paulo linguagens e suas tecnologias, p.197, 2011).

Segue abaixo a relação dos conteúdos:

Figura 4: Conteúdos

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Processos de criação nas linguagens artísticas



1º Bimestre

- Procedimentos criativos na construção de obras visuais, sonoras e cênicas
- Ação inventiva; corpo perceptivo; imaginação criadora; coleta sensorial; vigília criativa; percurso de experimentação; esboços; séries; cadernos de anotações; apropriações; processo colaborativo; pensamentos visual, corporal, musical
- Repertórios pessoal e cultural; poética pessoal
- O diálogo com a matéria visual, sonora e cênica em processos de criação

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Investigar processos de criação pessoais e de artistas, ampliando o conceito de poéticas e de processo de criação
- Analisar repertórios pessoais e culturais, reconhecendo sua importância em processos de criação nas várias áreas de conhecimento humano
- Pesquisar o diálogo entre a materialidade e os processos de criação, analisando a escolha da matéria, as ferramentas, os suportes e os procedimentos técnicos
- Operar com imagens, ideias e sentimentos por meio da especificidade dos processos de criação em Arte, gerando sua expressão em artes visuais, música, teatro ou dança

Fonte: (Currículo do estado de São Paulo, linguagens, códigos e suas tecnologias, 2010.)

No primeiro bimestre o aluno vivenciará processo de criação das obras apresentadas no caderno do aluno, por meio das SA. Em todos os bimestres

pretendemos desenvolver as habilidades e – naturalmente – contemplá-las como alcançadas.

Muitos são os desafios dos professores, e não poucas vezes há a precarização do trabalho docente. Essa desvalorização profissional está também ligada às relações estabelecidas pela sociedade, assim como também, pelos próprios profissionais da área.

Na tese de Doutorado de Maristela Sanches Rodrigues, pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP – com a Área de Concentração em Arte Educação em 20 de maio de 2016, “As professoras e os professores de arte e o Currículo de São Paulo: apropriações e negociações [Trans] formadoras”. Lemos também

A pesquisa tem, portanto, abordagem qualitativa e nela foi utilizada como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com quinze professoras/es de arte da rede pública estadual paulista e viajei por vários cantos da cidade de São Paulo. Durante a leitura observei vários olhares sobre o ensino aprendizagem na disciplina de arte e a relação do envolvimento entre os professores e o Currículo. Diante da leitura do documento pude ter clareza sobre o tipo de transformação que trouxe o currículo diante da situação atual da nossa educação nesta disciplina. Em meu trabalho utilizo a entrevista para suporte na minha dissertação e confirma perguntas que tenho na minha carreira de docência. (RODRIGUES, 2016, p.116)

Segue um pequeno trecho Maristela Sanches Rodrigues:

Como já afirmei, muitas foram as concepções com as quais me deparei nas entrevistas realizadas entre os anos de 2013 e 2014 e, nelas ainda, ecoava um lamento pela desvalorização da disciplina de arte na escola, bem como um alento pela criação do Currículo de arte, que poderia, finalmente, conferir valor à disciplina. Com a mesma intensidade as/os professoras/es pleiteavam cursos de formação, afirmando ser necessária uma

atualização formativa a fim de lidar com um Currículo eminentemente pautado por paradigmas contemporâneos de ensino/aprendizagem da arte, para os quais não foram formadas/os, em sua maioria. Afinal, como tem se constituído historicamente a formação das/os arte/educadoras paulistas e do que se alimenta? (RODRIGUES, 2016, p.116)

Por meio deste colocaremos alguns depoimentos de docentes para complementar a pesquisa. Segue abaixo relato de um professor de arte:

não tem infraestrutura nenhuma! [...] da parte de plástica, os alunos não trazem material, da parte de música a gente não tem nada [...] a gente tem, mal e mal, um rádio, mas se você entra com um pen-drive, não funciona, o CD, ele não lê, sabe? (RODRIGUES, 2016, p.80)

Sem a parceria da escola e sem a melhoria ou adequação estrutural da mesma, o Currículo de Arte não é viável em grande parte, segundo algumas/alguns professoras/es. Em verdade, muitas/os delas/es gostariam de ser ouvidas/os, gostariam que lhes fosse oferecido pertencimento na criação do Currículo e entendem que não é mais possível seguir currículos criados por quem não está, nem nunca esteve, nas salas de aula das escolas públicas! (RODRIGUES, 2016, p.85)

Diante dos relatos é facilmente verificável que para colocarmos o currículo de arte em ação não só depende do professor, mas de toda uma estrutura da escola, e, para que haja adequação estrutural, a escola depende de outras autoridades.


Figura 5: Conteúdos

Arte Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Materialidade e gramática das linguagens artísticas



2º Bimestre

- Matéria e significação
- O corpo como suporte físico na dança e no teatro
- Cenário; adereços; objetos cênicos; texto
- Suportes, ferramentas e procedimentos técnicos
- Elementos básicos da linguagem da dança; música; teatro e artes visuais
- Temáticas que impulsionam a criação

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Investigar a potência da matéria, dos suportes e procedimentos técnicos nas linguagens da Arte
- Pesquisar o diálogo entre a intenção criativa, a materialidade e as conexões entre forma-conteúdo
- Operar com os elementos da forma em Arte, com temáticas e com a materialidade, gerando sua expressão em artes visuais, música, teatro ou dança

Fonte: (Currículo do estado de São Paulo, linguagens, códigos e suas tecnologias, 2010.)

O segundo bimestre já inicia com tema “Processos de criação nas linguagens artísticas”, o aluno terá contato com processo de criação nas artes visuais, teatro, música e dança. A SA discorre com relatos de artista sobre o processo de criação e com atividades para o aluno realizar registro e vivenciar uma criação experimentada por ele.

Em algumas dessas apreciações, o aluno não teve contato com a linguagem artística, e a escola sem salas adequadas para desenvolver com prestígio devido ao trabalho atribuído. O professor de arte era visto como decorador da escola e outros afazeres. Verificamos a seguir um relato de professora:


No Estado de São Paulo [...] eu tenho que falar que, infelizmente, antes desse Currículo que está em vigor nós tínhamos o ensino de arte subtendido como navio à deriva, barco sem vela em alto-mar, faça o que você bem entender! [...] Vamos fazer capa, vamos colar coisas para decorar a escola, fazer bandeirinhas e coisas assim, então, essa era a grande função da arte, ou seja, vamos acalmar os alunos na aula de arte que daqui a pouco tem a matemática, então, isso acompanha o desprezo e tem a parte que eu acho mais triste, nós nos acomodamos a isso! (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.104)

Figura 06: Conteúdos

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Fusão, mistura, contaminação de linguagens



3º Bimestre

- *Design*, moda, mobiliário, desenho industrial
- Fusão entre as linguagens teatral e cinematográfica
- *Ballet* de repertório; dança moderna do início século XX; dança teatral
- Música de cinema; som sincronizado; som fabricado
- Hibridismo das relações entre forma-conteúdo nas várias linguagens; elementos básicos da visualidade e suas ampliações no *design*; elementos básicos da linguagem híbrida do cinema e elementos básicos das linguagens do teatro, da dança e da música

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Analisar o modo como se fundem e se contaminam as linguagens da Arte, originando hibridismos nas artes visuais, na música, no teatro e na dança
- Experimentar procedimentos artísticos para gerar linguagens híbridas
- Operar, na leitura de obras de arte e no fazer artístico, com a ideia de obra de arte sem a rigidez dos cânones e definições tradicionais
- Reconhecer as múltiplas formas híbridas da linguagem da Arte

Fonte: (Currículo do Estado de São Paulo, linguagens, códigos e suas tecnologias, 2010.)

No terceiro bimestre, os repertórios de atividades são contemporâneos, um grande desafio para o professor de arte desenvolver as habilidades solicitadas diante da formação e outros percalços no caminho. Verificamos muitas imagens com as quais o aluno, em seu cotidiano, também tem esse contato visual. Essa reflexão por intermédio do mundo visual dará a oportunidade de decifrar os muros fora da escola.

A imagem visual tem uma presença marcante no cotidiano das pessoas, conhecer a produção artística tendo consciência da participação individual enquanto construtores da cultura do próprio tempo. Segundo Cunha:

Extrapolando a ideia de arte e seu ensino centradas em objetos e modalidades convencionais (pintura, desenho, recorte e colagem, etc) e passaram a entender o ensino de arte como também um modo de “decifrar” a cultura visual. Elas foram se dando conta que as imagens de um modo geral “ensinam” modos de ser e de estar no mundo, constituindo uma pedagogia visual que atua como qualquer outra estratégia de ensino. Se antes as imagens eram vistas apenas como representações inocentes do mundo, agora passaram a serem vistas como uma força educativa atuante no cotidiano. (CUNHA, 2001, p.8)

Sabemos que algumas formações são necessárias para que haja a qualidade no desenvolvimento do currículo. Segue relato de uma professora:

Inclusive tem uma pergunta lá no seu questionário, que eu achei muito interessante, você pergunta se eu tinha feito algum curso via Secretaria Estadual de Educação. Eu respondi nenhum! Por que nenhum? Eu vou te mostrar a diferença [...] eu sou efetiva da prefeitura, a Diretoria de Ensino da prefeitura tem o meu e-mail, tudo que a prefeitura recebe de informação para o professor, manda para a gente, então, todos os cursos que tem, eu recebo via e-mail.

Se eu quiser fazer algum curso do Estado, eu tenho que entrar no site, ver a disponibilidade... quem é que hoje tem tempo para ficar entrando em site para ver o curso que tem? Eu não tenho! [...] não existe esse vínculo, as Diretorias estaduais são distantes, o supervisor é distante, eu adoraria que um dia um supervisor viesse me fazer essas perguntas que você está me fazendo para ele entender como é que a escola que ele

supervisiona, funciona, ele não faz isso! (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.108)

Figura 7: Conteúdos

Arte

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Travessia poética: do fazer artístico ao ritual de passagem

4º Bimestre

processo de criação

linguagens artísticas

materialidade

tema-conteúdo

travessia poética: do fazer artístico ao ritual de passagem

- Arte e documentação
- Exposição ou apresentação artística e o registro como documentação
- Modos de documentar a arte
- Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano

Habilidades

Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

- Elaborar, realizar, mostrar e documentar um projeto poético individual ou colaborativo
- Identificar conceitos, procedimentos e conteúdos investigados e experimentados em Arte durante o ano

Fonte: (Currículo do estado de São Paulo, linguagens, códigos e suas tecnologias, 2010.)

No quarto bimestre, seguem atividades como apreciação da materialidade nas obras apresentadas no caderno do aluno. Há questões em que o estudante pode expressar sua opinião diante das habilidades de que terá de se apropriar. E finaliza-se o caderno do aluno com as seguintes questões:

Neste ano letivo, como mostram os quatro mapas a seguir, você estudou um aspecto da arte nas linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Ao lado de cada mapa, escreva o que foi mais significativo para você. (Caderno do aluno, p.53)

O território apresentado no currículo possui o objetivo de que o aluno compreenda o estudo de criação e invenção artística, e perceba que todas as etapas são processos. Ele deve refletir sobre o processo de criação do artista e do processo criado por si mesmo. Desenvolve, ao longo do ano, atividades com competência e habilidades necessárias para conhecimentos necessários para outras áreas. IAVELBERG (2003) confirma que:

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43)

Todo o estudo sobre os territórios pretende examinar o que o aluno compreende dos períodos artísticos. O objetivo para que aluno possa criar significações e se torne um produtor, observador e leitor.

No caderno do professor, a estrutura é diferente da do caderno do aluno: nele consta o percurso que o professor tem de seguir. Para o professor estudar esse vínculo dos diferentes territórios, são sugeridos alguns caminhos para o professor colocar em prática em sala de aula. São eles:

Proposição de sondagem

Essa parte do material traz imagens de obras e ações expressivas relacionadas ao tema e as linguagens que serão desenvolvidas na SA. No caderno do professor, há uma proposta de sondagem para levantar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema. Essa proposta consiste em perguntas norteadoras direcionadas aos alunos sobre as obras presentes no material; sendo assim, o aluno deve participar escrevendo suas impressões.

Nutrição estética

Esse tópico problematiza o conceito do conteúdo da Arte de cada linguagem abordada como: artes visuais, dança, música e teatro. O desenvolvimento de tal tópico tem a intenção de aproximar o aluno das outras linguagens. No caderno do professor, podemos observar a informação de como o aluno e professor terão contato com os territórios propostos pela SEE-SP:

Que o caminhar pelos “Territórios da Arte” aqui indicados encontre paisagens ainda não vistas, envolvendo professores e aprendizes em processos educativos com desdobramentos instigantes sobre arte, tal qual o artista quando mergulhado em sua criação (Caderno do professor, 2011 p. 11).

SA

As SA abordam os territórios particulares de cada linguagem artística, desenvolvendo as quatro linguagens de uma forma superficial, porém, o currículo é espiral e algum outro bimestre abordará, novamente, o tema. Podemos verificar os encaminhamentos pedagógicos para serem trabalhados, ou seja, uma descrição de como deve ser conduzida cada atividade.

O caderno do professor, do aluno e o currículo se tornam guias de como devem ser compreendidos os temas. Desta forma de como ocorreu a introdução do currículo de cima para baixo, sem discussão e com a necessidade de transmitir aos seus atores principais, os professores para que se sintam parte do projeto. Também foi confusa a implantação do Currículo, haja visto, a falta de clareza sobre vários aspectos, como por exemplo: os Cadernos precisam ser trabalhados na íntegra? É para trabalhar com as linguagens que não são da nossa formação? Como ler as partituras do Caderno? Quem pode explicar aquela atividade com a música do Villa-Lobos? O que é mesmo território? Como fazer as atividades propostas em dança se não podemos utilizar os espaços da escola? Como eu explico para minhas/meus alunas/os uma instalação? Por que tiraram a história da arte? Eu não assisti ao vídeo das autoras falando que era para trabalhar

só na minha área de formação! A coordenação avisou que a supervisora ia passar olhando os Cadernos de Alunas/os para ver se estamos cumprindo com o Currículo. Eu não fiquei sabendo que depois da turma de professoras/es ingressantes eu poderia fazer o curso preparatório para o Currículo! Eu queria ter feito aquele curso da Bienal, mas não dá tempo e a gente não é dispensada/o das aulas. Ninguém na minha escola ou na minha diretoria sentou conosco para discutir o currículo, isso foi feito no isolamento de cada um. O que houve na implantação desse Currículo foi um grande amadorismo. (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.240)

A postura como foi conduzida a implantação desse material causa desconforto em relação ao novo, certa resistência dos professores para colocarem em prática algo que não foi construído por eles, dessa forma fazendo o professor não compreender como se dá processo, conforme explica:

Autoritária, pois as/os professoras/es não foram chamadas/os a participar ou contribuir de alguma forma com a construção do Currículo e são elas/eles - juntamente com a comunidade escolar - que cotidianamente tornam os currículos reais, concretos e palpáveis, portanto, buscando inspiração nas palavras de uma das professoras que entrevistei, eu diria que: não dá mais para pensar em um currículo que não ouça aqui! Ninguém lhes perguntou quais conteúdos entendiam ser relevantes, ninguém quis saber das contribuições locais e regionais que elas/eles poderiam trazer para a arte do Currículo, não se discutiu metodologias nem avaliações e nem tão pouco lhes perguntaram se queriam ou poderiam trabalhar com as quatro linguagens em sala de aula sem que nenhuma formação continuada lhes fosse garantida. As/os professoras de arte de São Paulo foram chamadas a cumprir o Currículo, a executar aquilo que não foi pensado por elas/eles e sem oportunidade para serem ouvidas/os em suas dúvidas, anseios, angústias, temores. (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.240)

Este trabalho fez esta mestrandia perceber o quanto seria importante que os professores fossem ouvidos para melhoria do ensino aprendizagem. “Um currículo é certamente formador, mas pode também ser deformador se não for amplamente discutido sob o ponto de vista de suas concepções e de seus objetivos.” (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.240). Sabemos que o currículo sozinho não é capaz de suprir todas as necessidades da educação como formação e estrutural.

5.1 Dança

Analisando a abordagem do tema dança dos cadernos do professor e do aluno, verificamos que cada SA se inicia com questões para levantamento do conhecimento prévio do aluno a respeito do tema abordado. Nesse momento é fundamental que o professor utilize o encaminhamento proposto no caderno e reflita sobre a intencionalidade de cada SA, adequando-a à realidade em que está inserida, bem como que reflita sobre a forma espiral do currículo, levando em consideração quais habilidades precisarão ser retomadas e promovidas pelo próprio currículo.

É de extrema importância que o docente conheça com profundidade o currículo em que é especialista. É necessário que ele não exclua nenhuma SA, seja por falta de entendimento da proposta, seja por julgar simples ou complexa. A seguir são ditas algumas questões norteadoras encontrada no material analisado:

Quais as semelhanças e diferenças que você percebe nas imagens? Elas mostram alguma dança que você conhece? Como estão posicionados os pés, as mãos, o tronco e as pernas dos dançarinos? Há diferenças na expressão corporal dos dançarinos? Existe algum tipo de palco ou cenário nessas imagens? Como você imagina ser a música utilizada nesses tipos de dança? Observe agora apenas a imagem do Balé Bolshoi. Você reconhece o figurino usado pelas dançarinas? E as roupas usadas pelos rapazes? Na imagem da Martha Graham Company, o gestual que as dançarinas realizam pode ser

associado a “movimentos cotidianos”? Essas danças podem ser feitas em espaços abertos? De qual dessas danças você participaria? Por quê? (Caderno do aluno, volume 2, p. 26).

Figura 8: Martha Graham Company. Celebration, 1945. Dançarinos Jane Dudley, Sophie Maslow e Frieda Flier.



Martha Graham Company: Celebration, 1945. Dançarinas Jane Dudley, Sophie Maslow e Frieda Flier.

28

Fonte:(Caderno do aluno, volume I, p.28)

Dando continuidade ao tema, o caderno oferece a oportunidade de apreciação de diversas imagens relacionadas à dança e direciona rodas de conversa. Essa atividade proporciona ao discípulo momentos de reflexão antes de produzir algo, para que a aprendizagem seja significativa. Vejamos alguns exemplos de propostas de atividades existentes no material didático ora analisado:

O que chama a atenção nessas imagens? O que causa estranhamento? Algumas imagens deste Caderno têm como elemento a água. Como você imagina que surgirão mais ideias para a criação dessas coreografias? Será que o coreógrafo cria sozinho? Será que o cotidiano pode ser uma fonte de temas para as criações coreográficas? (Caderno do aluno, 2014-2017, p. 28)

Figura 9: Balé da Cidade São Paulo, Baile na roça: coreografias para Portinari, 1998.
Direção: Jose Possi Neto. Dançarina: Claudia Palma



Figura 6 – Balé da Cidade de São Paulo. *Baile na roça: coreografias para Portinari*, 1998. Direção: José Possi Neto. Dançarina: Cláudia Palma.

Fonte: (Caderno do professor, volume I, 2014-2017, p. 16)

Na ação expressiva, a SA permitirá que o aluno realize uma produção artística. Comparando a abordagem deste conteúdo do Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o livro didático utilizado antes dos PCN, não foi possível contextualizar o aluno ao universo artístico.

O material propõe não somente que o aluno produza, mas aprecie imagens e realize pesquisas relacionadas ao assunto. Também que dialogue com professor e colegas. Para realizar uma ação expressiva, o caderno sugere que o professor realize algumas atividades lúdicas, seguidas por um registro escrito, tanto sistematizando a

atividade, quanto desenvolvendo, assim, a habilidade escritora e dialogando com a disciplina de Língua Portuguesa, como nos exemplos a seguir:

Seu professor vai propor uma pequena pesquisa em grupo. Quem vai participar do seu grupo? Que tema seu grupo vai pesquisar? Combine com seu grupo o modo de apresentação da pesquisa aos colegas da sala. Estejam prontos no dia agendado pelo seu professor. Como foi para você realizar a pesquisa? Depois da apresentação dos resultados das pesquisas de todos os grupos, registre aqui: quais temas pesquisados você achou mais interessantes? Justifique. O que você aprendeu neste estudo sobre a história da dança que ainda não sabia? (Caderno do professor, 2014. p. 17)

Observamos nos PCN que, para aprender sobre dança, o docente tem de estar ligado à realidade sociocultural do aluno. Os conteúdos de dança apresentados estão fora da realidade de alunos de uma escola periférica. A maioria das escolas estaduais está na periferia, longe da realidade cultural contemporânea que o caderno do aluno oferece. Deveria haver investimentos para aprendermos fora do espaço da escola e termos acesso à cultura.

Não é, portanto, qualquer conteúdo na área de Dança que se presta a estabelecer essas relações. Tem-se necessidade também de orientações didáticas que estejam comprometidas com a realidade sociocultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de uma cidadania plena e satisfatória. A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão alienante e opressora quanto repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente. Do mesmo modo, a dança chamada “criativa” ou “educativa” pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca (PCN, 1998, p.71).

O professor de Arte é formado em uma das linguagens artísticas, tem de desenvolver as quatro linguagens, conhecer as técnicas e as habilidades corporais. Analisando a falta de formação do professor e o não conhecimento da área para desenvolver com o aluno, o ensino torna-se mecânico, e o professor apenas segue orientações superficiais. O necessário seria que houvesse quatro professores para desenvolver as linguagens e trabalhar a interdisciplinaridade.

A aprendizagem da dança no ambiente escolar envolve a necessidade de técnica/conhecimento/habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da/em dança. Nesses ciclos, recomenda-se que progressivamente os alunos comecem a conhecer os princípios do movimento comuns às várias técnicas codificadas (equilíbrio, apoios, impulso etc.), princípios de condicionamento físico, elementos de consciência corporal e algumas técnicas codificadas que sejam significativas para suas realidades de alunos. Com isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e, portanto, com diferentes épocas e culturas (PCN, 1998, p.74).

O conhecimento da história da dança, formas e estilos (jazz, moderna, balé clássico, sapateado etc.), estudos étnicos (inclui-se o estudo das danças folclóricas e populares) poderá possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que danças foram e são (re)criadas, podendo, assim, estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança. O estudo desses aspectos encorajará os alunos a apreciar as diferentes formas de dança, associando-as a diferentes escolhas humanas que dependem de suas vivências estéticas, religiosas, étnicas, de gênero, classe social etc., possibilitando maior abertura e intercâmbio entre tempos e espaços distintos dos seus (PCN, 1998, p.75).

O ideal seria promover para professores e alunos da rede pública estadual o acesso ao ensino em museus e outras instituições, tendo, como base, atividades

vinculadas ao currículo. Durante um tempo o governo organizou um programa chamado Cultura é Currículo. O objetivo desse programa era diminuir a distância entre os alunos e acesso à cultura. Infelizmente ficou pouco tempo e não era para todos. Havia um número restrito de alunos para participar, não contemplando todas as necessidades do currículo. Nesse projeto podemos verificar três finalidades:

Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social. Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidade de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as SA. Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com objeto de estudo conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular. (...) a participação das escolas no Projeto Lugares de Aprender é por adesão e depende do número de vagas oferecidas pelas instituições culturais parceiras. As vagas são divulgadas para escolas pelas Diretorias de Ensino (SEE-SP,2008).

Nas escolas que foram selecionadas estas visitas pedagógicas para espaços culturais, não foi garantida a participação de todos os alunos. Não houve, portanto, condições igualitárias para todos os alunos (da rede estadual de educação) de ter acesso a outras linguagens. O projeto não está mais em andamento. Foi paralisado por falta de verba. Podemos notar que, durante a pesquisa, professoras falaram da questão de acesso à cultura e de como se torna difícil dar a continuidade a trabalhos já iniciados, de acordo com o que podemos ler adiante:

Nós não temos museu na cidade, nós não temos sequer um museu histórico, não temos! Nós temos uma cidade vizinha, que é Assis, que fica a 12 km que é uma possibilidade, [...] mas a maioria dos alunos trabalha com os pais em sítio, outros fazem cursos técnicos, então, eles também não têm a possibilidade de

ir no horário de contra turno, então [...] qual é a outra opção? A opção é a gente ir junto, a gente cria oportunidade [...]. Quando tudo não dá, tem a outra opção que é a internet, [...] mas aí a gente se depara com outro problema, na minha escola, o Acesso Escola não funciona de manhã porque não tem nenhum aluno que passou na prova para trabalhar de manhã [...] não podemos fazer pesquisas individuais de manhã, então a gente traz o datashow, o seu computador, a sua internet – porque o roteador do Estado também quase nunca funciona (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.173)

Os colaboradores na reforma do currículo acabam desenvolvendo proposta de aprendizagem fora da realidade cultural da escola. As mudanças curriculares deveriam estar ligadas às demandas sociais da escola.

A formação cultural do professor é imprescindível. Ele reproduz suas ideias e produz um conhecimento pedagógico; estará realizando seu papel de maneira significativa dentro da sala de aula. Assim sendo, colabora efetivamente com o processo de aprendizagem do aluno. Podemos verificar na fala da autora Rosa Yavelberg, em seu livro *Para gostar de aprender arte*:

A atualização do professor em relação à cultura é importante, pois poderá apresentar aos alunos os conhecimentos mais avançados de sua época. Ao mesmo tempo em que seus conhecimentos prévios merecem todo respeito, o papel do professor só se completa no exercício de uma atividade constante de pesquisa, de estudo e de produção escrita e reflexiva, de modo que ele possa avançar, garantindo um conteúdo substantivo e atualizado, em relação à cultura e à educação, para si e para aqueles a quem pretende educar, ampliando progressivamente seu círculo de experiência (YAVELBERG, 2003. p. 54).

Segundo DEWEY (1958), “o professor precisa ter a experiência e significá-la para conduzir a experiência do aluno”. Sendo assim, para cada linguagem o professor necessita de um tempo de pesquisa para desenvolver em sala de aula com o aluno.

Comparando essa proposta com alguns livros didáticos da década de 1970, observamos o uso de uma metodologia tradicional na qual prevalecem exercícios mecânicos e repetitivos. Além disso, o professor não possui a formação adequada e não recebe auxílio para essa da SEE ou de outro órgão. Ao longo dos tempos a dança era ensinada para se apresentar em datas comemorativas. Praticamente não há registro com propostas de atividades relacionadas a essa temática.

5.2 Teatro

O ensino de Arte e a busca das particularidades da disciplina têm como suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que valorizam em seu conteúdo e metodologia, a apreciação e a compreensão das linguagens artísticas. O teatro faz parte do currículo, com SA para promover a apreciação, imaginação e refletir sobre o ambiente da mídia neste mundo contemporâneo.

De acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo, o ensino das artes adota uma linguagem teatral contemporânea que enfatiza e dialoga com imagens retiradas de vídeos e slides que estimulem a imaginação do espectador.

É lamentável esperar a formação do professor de arte, capaz de lecionar todas as linguagens em sala de aula, sem se oferecer o mínimo de condições estruturais e materiais para tal. O necessário seria complementar a legislação em vigor no que se refere às questões e espaços adequados para realizar as aulas para que as escolas pudessem ensinar artes consoante previsto no currículo e nos PCN.

Conforme assevera Barbosa:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2.º grau (BARBOSA, 2003, p. 10).

Eu acho que uma formação para o professor, eu acho que disso carecem todas as áreas, na área de arte bastante, muito, mais ainda! [...] além das questões formativas, seria ouvir o professor, seria um currículo que fosse construído coletivamente porque

para que a coisa se concretize no chão da escola, ele tem que ter a nossa parceria. A gente vê e ouve falar em tantas Diretorias que “Aqui nessa escola não se trabalha o Currículo! ”. (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.109)

Esse parece ser mesmo um grande desafio para um professor polivalente: o de colocar em prática cada particularidade de cada linguagem exigida. A realidade é que o professor pode seguir as atividades propostas no currículo, porém não conhece com profundez cada umas das linguagens, justamente pelo fato de ser formado em apenas uma delas. As SA em arte acabam sendo desenvolvidas como atividades recreativas e de caráter festivo, para animação das datas comemorativas do calendário que vão de encontro ao que está proposto nos novos Parâmetros Nacionais. O ideal seria, segundo veremos, como o professor explica em seu depoimento:

Então, eu acho que o ideal seria que tivesse os professores formados, o professor formado em música, o professor formado em teatro, porque o nosso conhecimento é muito fragmentado e eu acho que eu tenho muita segurança para falar isso porque eu trabalho com plástica, eu trabalho com produção, eu tenho um coletivo, eu mando muito bem nessa parte e eu não tenho a mesma segurança para dar música para o meu aluno, para dar teatro. (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.204)

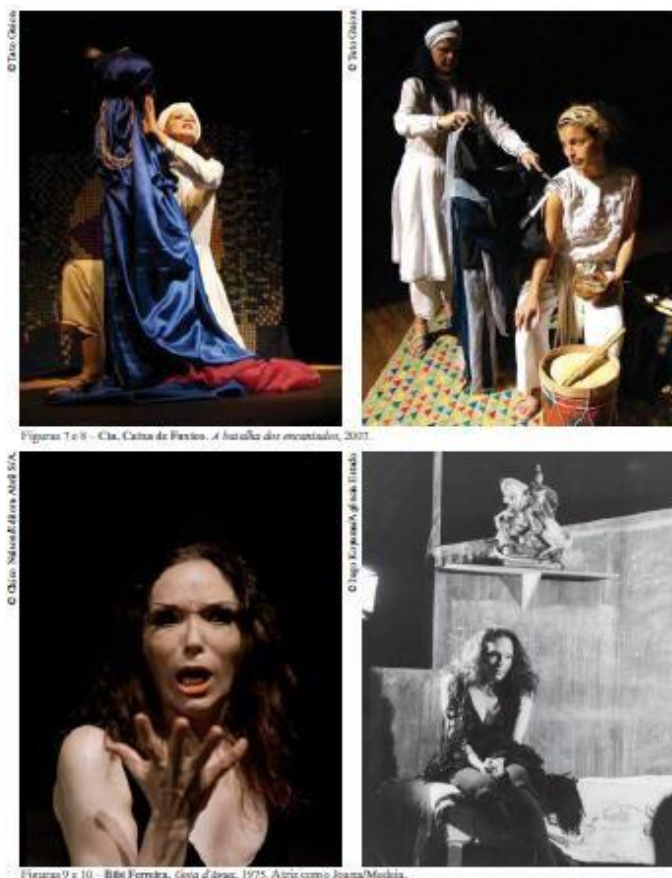
Observamos que as SA relacionadas ao teatro aparecem ao longo dos quatro bimestres e se iniciam com a sensibilização do aluno acerca do tema. Dessa forma os educandos podem refletir a respeito da maneira como percebem suas experiências culturais com teatro e cinema. É importante que o professor considere a participação dos alunos para nortear o planejamento das aulas seguintes. Em seguida, o material proporciona ao aluno apreciar imagens que ampliem a reflexão sobre o assunto. Neste momento o professor tem dificuldade de desenvolver o que lhe é pedido devido à falta de recurso no ambiente escolar:

[...] eu não estou dizendo o Currículo, porque ele não delimita, ele te propõe uma área temática. [...] quando chega o Caderno do Professor, com as indicações metodológicas de como a coisa tem que acontecer e com as situações prontas, aí sim ele te delimita porque você vai querer trabalhar com aquele material, que é um material bacana, que é um material que tem imagem e a gente sabe da carência de conseguir material nas escolas públicas, você vai querer trabalhar com aquilo, aí você encontra esses elementos dificultadores e cria as oportunidades adaptadas, nunca é o ideal! (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.173)

Durante muitos anos, o ensino de arte se resumia à cópia de obras de arte, desenhos repetitivos e desenho geométrico. Essa situação vem mudando nas escolas, pois o currículo atual apresenta a tendência que é a chamada sociointeracionista, que, no currículo, propõe a mistura de produção, reflexão e apreciação de obras artísticas.

Na SA 2, no caderno volume 1, na atividade sobre teatro, o objetivo do conteúdo é uma conversa coletiva para iniciar o levantamento do repertório do aluno sobre o tema. Para que possam expressar suas experiências como espectadores de teatro. Em continuidade, os alunos apreciarão uma seleção de imagens para promover a apreciação e responder a questões em pauta.

Figura 10: Bibi Ferreira, Gota d' água, 1975.



Fonte: (Caderno do aluno, volume I, p.17)

A intenção é propor a leitura de texto teatral, de forma lúdica, para que se tenha aproximação de todo o processo de criação, uma aproximação gradual com a materialidade do texto. O texto está no caderno do professor para recriar e realizar adaptações conforme a possibilidade da classe. A atividade segue com a ação expressiva que solicita uma encomenda feita pelo professor para que alunos criem e, após essa experiência, respondam às questões norteadoras. Depois registrem "VOCÊ APRENDEU?" em forma de desenhos ou outras formas de representação.

No volume 1, o caderno do aluno apresenta a SA 2 – Teatro. Inicia-se com uma conversa sobre as experiências que os estudantes possuem de teatro e cinema; é uma forma de levá-los a refletir sobre suas experiências e práticas culturais com as duas linguagens.

As perguntas, no Caderno do Aluno, podem garantir alguns aspectos como: Quem já foi ao cinema? Ao teatro? A que já assistiram? O que se lembram desses filmes e peças? Qual seria a diferença entre teatro e cinema? (Caderno do aluno, 2014-2017, p.19).

É possível verificar que as situações aparecem de forma a resgatar o que o aluno já aprendeu no volume 1, realizando reflexões e aumentando o grau de complexidade da SA.

Entretanto, professores de diversas disciplinas se encontram depressivos ou completamente desmotivados com as condições precárias das escolas públicas e com as condições de trabalho. A formação continuada dos profissionais que assumem as aulas de Arte é o mínimo que se poderia esperar da rede pública. Salas de aulas lotadas sem condições de desenvolver as linguagens de arte com qualidade.

Então, eu acho que a gente consegue muito pouco do que a gente poderia conseguir, por exemplo, você vai dar teatro aonde para essas crianças? Eu tenho sala que tem 40, 45 alunos, eles não cabem nas cinco fileiras, eles põem carteira no meio do corredor, no final da sala, eles não cabem! Aí, se você afastar todas as cadeiras, dentro do seu grande tempo de aula, não dá! Você vai trabalhar música, o rádio não funciona! Você precisa de um projetor, a gente não tem uma sala de projeção, você tem que vir aqui – porque a gente não tem um funcionário que cuida disso – tem que ligar tudo e o aparelho não funciona, demora 20, 30 minutos, entendeu? (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.80)

Podemos observar os conteúdos de teatro previstos nos parâmetros curriculares nacionais:

Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática,

reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral, identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral: atuentes/ papéis, atores/ personagens, estruturas dramatúrgicas/ peça, roteiro/ enredo, cenário/ locação (definido pela organização de objetos de cena, ou ainda pelo jogo de cena dos atuentes), exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura (de gestos e gestualidades próprias de indivíduos ou comunidades; de espaços, ambientes, arquiteturas; de sonoridades; de contingências e singularidades da nossa e de outras culturas), experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral, como: maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação e outros, experimentação de construção de roteiros/ cenas que contenham: enredo/ história/ conflito dramático, personagens/ diálogo, local e ação dramática definidos, experimentação na adaptação em roteiros de: histórias, notícias, contos, fatos históricos, mitos, narrativas populares em diversos períodos históricos e da contemporaneidade, experimentação, pesquisa e criação dos meios de divulgação do espetáculo teatral como: cartazes, faixas, filipetas, programas e outros (PCN, 1997, p. 91).

Conseqüentemente notamos que, para realizarmos os conteúdos propostos, precisamos de condições de trabalho, respeito às especificidades do ensino do Teatro e a qualificação dos profissionais, a organização de espaços adequados para o desenvolvimento das propostas pedagógicas educacionais para a disciplina de arte. ZABALA (1998) identifica três condições básicas para um bom trabalho: os tipos de agrupamentos, o espaço e o tempo das aulas. Por isso, Zabala descreve o que é tradicional com relação às disciplinas convencionais do núcleo comum:

Uma vez que a forma de ensino é transmissora e uniformizadora, os tipos de agrupamentos podem se circunscrever às atividades de grande grupo. Pelo mesmo motivo, a distribuição do espaço pode se reduzir à convencional de uma sala de grupo, com uma organização por fileiras de mesas ou classes. Quanto ao tempo,

não é necessário adequá-lo a outros condicionantes à parte dos organizativos; portanto, é lógico estabelecer um módulo fixo para cada área com duração de uma hora (ZABALA, 1998, p.48).

Pensando em espaço e infraestrutura para realização das aulas de arte, há outro motivo que não mencionamos: o grande número de alunos por turma, fator importante que deve estar de acordo com as especificidades de cada uma das linguagens que não podem acontecer de forma satisfatória com grande quantidade de alunos por sala. Espaços adequados, as tão almejadas salas-ambiente de artes, e não apenas para garantir a realização das atividades corporais, mas também que essas aulas possam ter prestígio no ambiente escolar.

Para o bom e pleno desenvolvimento das aulas de arte, outros fatores deveriam ser levados em conta para a definição do espaço e tempo; cinquenta minutos de aula duas vezes por semana não é tempo suficiente para o desenvolvimento de todas as linguagens. Entendemos que, na prática, é completamente diferente. Segue, infra, relato de uma professora que enfrenta a realidade de seu dia a dia.

[...] a Proposta é linda, é igual o Datashow e a TV, vive chegando TV aqui, vive chegando Data show, mas a gente não tem uma sala, a gente não tem um especialista! O que adianta? Aí eu tenho que saber ligar tudo, parar a minha aula, a sorte deles é que eu sei, mas, e quem não sabe? [...] e mesmo sabendo eu não faço porque dos cinquenta minutos que eu tenho eu vou gastar vinte ligando e mais dez desligando, entendeu? [...] eu acabo criando estratégias para trabalhar de outra maneira. Você imagina se o professor tivesse a autonomia que o professor de antigamente tinha, se o aluno tivesse comprometimento, seria perfeito! A gente cai num problema muito grande, o Currículo, a Proposta é muito prática e a gente não tem estrutura alguma para isso! (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.80)

A partir dos estudos de Zabala (1998, p.75) e de outros pesquisadores, verificamos que o número de alunos por turma e o espaço adequado para o desenvolvimento das orientações definidas pela secretaria de educação não estão

adequados, conforme os documentos publicados. Constatamos, pois, segundo Japiassu, em seu livro *Metodologia do ensino de teatro*, o seguinte:

Na rede pública, não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as artes, a superlotação das classes, as instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só com relação ao ensino das artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir a formação multilateral do educando, sinalizando a valorização do teatro e das artes na escolarização dos sujeitos (JAPIASSU, 2001, p. 53).

Esperamos sejam oferecidas as condições mínimas necessárias, como carga horária espaço físico, formação adequada, e que seja possível desenvolver as SA, conforme as tendências contemporâneas no ensino de arte proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo.

5.3 Música

A música é uma linguagem de comunicação e hoje se faz presente na mídia e linguagem da área de arte que deve ser desenvolvida no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos previstos para séries finais do ensino fundamental:

Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação. Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística. Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em

processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas. Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a ideias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares. Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações. Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música. Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais. Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical. Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical: improvisando, compondo e interpretando e cuidando do desenvolvimento da memória musical. Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação. Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços

geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo. Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam. Criação e interpretação de jingles, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e os referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam (PCN, 1997, p. 82-84).

Constatamos, por meio da análise do material, uma proposta ambiciosa no ensino de música, fora da realidade dos alunos e formação de professores. As realidades se contrapõem às orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para que sejam garantidas as quatro linguagens, sendo que a formação inicial da maioria dos professores se limita, conforme dito antes mais de uma vez, a apenas uma das linguagens.

Os conhecimentos dos conceitos fundamentais de música são necessários para que o docente possa desenvolver a SA com qualidade. Os Parâmetros sugerem que a equipe de educadores tenha autonomia para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos. Recebem-se formações da Diretoria de Ensino com as devidas orientações para seguir o currículo, pois, nele, estão previstas as habilidades necessárias a serem desenvolvidas nos alunos para o melhor desempenho nas chamadas avaliações externas.

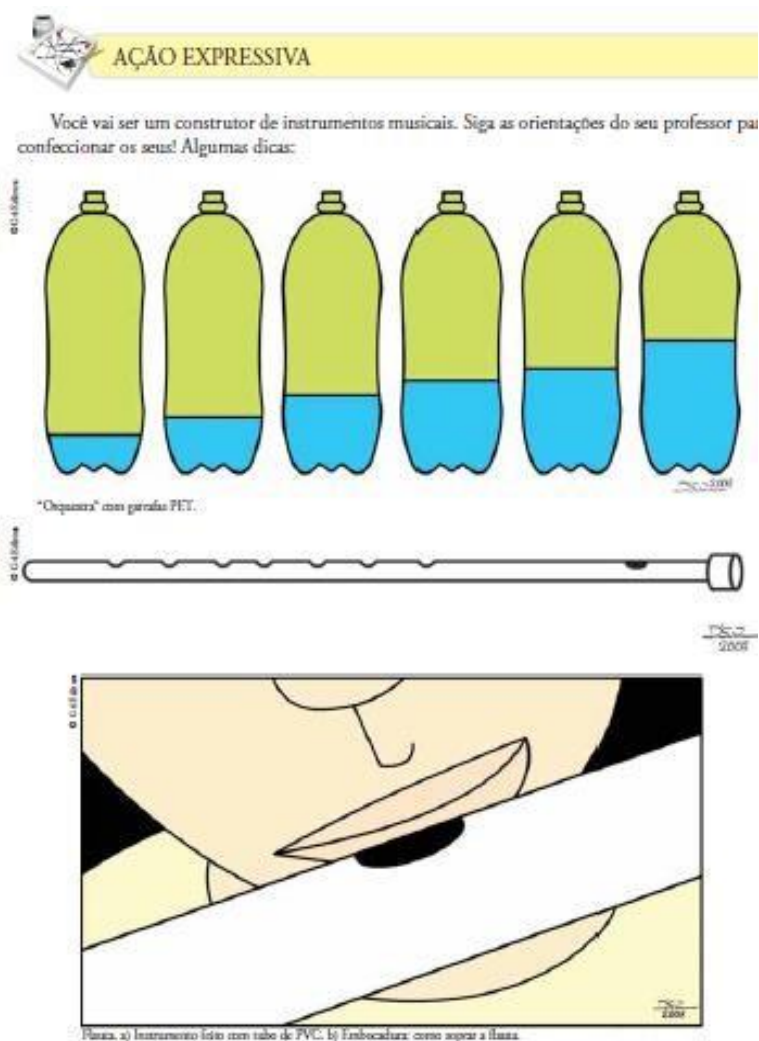
Ao analisarmos as SA, averiguamos que são apresentados diversos gêneros musicais, mas a maioria não faz parte do repertório cotidiano do aluno. Ao longo das atividades, o aluno é direcionado a refletir, discutir e responder questões e realizar o registro escrito dessas para compreender como se dá o processo de criação musical.

O livro não apresenta os conceitos prontos. O aluno é estimulado a construir os conceitos a respeito do conteúdo. Além das atividades de escuta, o aprendiz tem o espaço para realizar ações expressivas, como composição musical, construção de instrumentos musicais e, inclusive, criação de trilha sonora. Assim podemos verificar o depoimento de uma professora:

Mas o Caderninho dá a segurança! Tirando a área de música, se você não tem um conhecimento de música, fica muito difícil. [...] eu acredito que não são todos os professores que gostam de música ou que tocam algum instrumento, se você for perguntar dentro de uma escola, é um ou dois professores só, que tocam algum instrumento musical! (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.209)

Na imagem à frente, a garrafa é para aluno experimentar uma “orquestra” com garrafas afinadas com água. O som é produzido soprando-se no gargalo das garrafas. Quanto mais água, o som ficará agudo; o objetivo é conseguir uma variedade de sons.

Figura 11: “ Orquestra “ com garrafa PET.



Fonte: (Caderno do aluno, volume I, p.55)

Na segunda parte da SA, há a construção de uma flauta com cano de PVC. O professor deverá levar seu discípulo para a sala de informática, a fim de buscar as técnicas para construção. As SA sempre mantendo o foco de motivar o aluno a registrar seu percurso por meio de suas ideias, observações e experiências vividas no processo de participação e a criação de toda atividade. Assim sendo, o professor deve dar significado aos conteúdos, para que não haja segmentação dos assuntos. O documento ressalta que

...para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a ideia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade (BRASIL, 1998, p. 75).

Em todo o processo de criação, o aluno é incentivado a observar os instrumentos realizados pelos colegas de classe, depois registrar o processo de criação por outras formas sem que seja o registro escrito, por intermédio de foto, desenhos e, se possível, a fotografia do instrumento. A aprendizagem foi significativa para o aluno, pois ele vivenciou todo o processo. O resultado foi concreto.

Diante de todo esse processo da SA sobre música, percebemos que a formação específica do professor é importante para conduzir a aula, colaborando, assim, com a discussão das questões. Quando não apresenta o necessário domínio, o docente não se sente seguro para ministrar sua aula. O ensino da arte é complexo, e ouvir o professor é, logo, urgente.

Hoje entendo que, sem ouvir às/os professoras/es de arte da rede pública, jamais caminharemos de forma justa, democrática e acertada quanto à questão da polivalência, pois, mais uma vez,

quero lembrar que todos os dias, em cada sala de aula, de todas as escolas brasileiras, há uma/um professora/or de arte tendo que lidar com as angústias que a polivalência gera em cada uma/um, de muitas e diferentes formas. (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.229)

Nas ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), realizadas na Unidade Escolar com três horas de estudos para o professor que tem a carga completa de 32 aulas – segue a formação de forma geral e não específica para o professor. Existem as ATPLs (Atividade de Trabalho Pedagógico Livre), que são as horas livres fora do seu ambiente de trabalho. O professor que possui a carga completa tem direito a sete horas – o que não é o suficiente para aprimorar sua prática. Por essa razão, acaba utilizando esse momento para preparação de aulas, correção de trabalhos, provas e afins.

A carga horária do docente prioriza o maior tempo com o aluno. Seria necessário e importante que o governo disponibilizasse horas no ambiente escolar com professores do mesmo segmento para discutir as práticas, preparar projetos, especializar-se e renovar a prática com seus pares. Isso deveria ser primordial na carreira do professor, já que a Secretaria de Educação não dá destaque à formação do professor, ocupando toda a jornada dele.

A organização do currículo é uma tarefa com a qual os professores se deparam, diante dos desafios de inovar as práticas pedagógicas. Verificamos que Yavelberg ressalta em seu livro *Para Gostar de aprender arte* sobre ambiente de valorização e formação do docente de arte:

Trata-se de um trabalho a longo prazo, no qual educadores percebem-se como indivíduos capazes de aprender e recuperar perdas culturais de sua própria formação. Um ambiente de valorização, pesquisa, documentação e troca entre professores de escolas e redes, no campo de cultura, mostra-se como uma prática eficiente na reorientação, ou seja, na inserção do professor como agente mediador de cultura e promotor de ensino (YAVELBERG, 2003, p.55).

As produções musicais eram ligadas extremamente a técnicas. A dança e o teatro tinham apenas a função de apresentações em datas festivas nas escolas e geralmente já estabelecidas como deveriam acontecer. No livro didático *Educação Artística Área de Comunicação e Expressão*, apresenta-se conceito pronto a respeito de música e instrumentos para serem construídos. Não há apreciação de música nem sensibilização acerca do assunto. Muitos livros da época não abordavam essa modalidade artística.

Conferimos, no livro *Teoria e prática do ensino da arte*, que o ensino de música se deu a partir 1950, como se expõe infra:

O ensino de música teve pouca projeção nas escolas até mais ou menos 1950, quando começou a fazer parte do currículo. Limitava-se a aulas de solfejo, canto orfeônico em memorização dos hinos pátrios. Nesta época, surgiram também algumas disciplinas como “artes domésticas”, “trabalhos manuais”, e “artes industriais”, em cujas aulas meninos eram separados das meninas, pois havia artes “feminina”- bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta etc. – e artes “masculinas” – geralmente executadas com madeira, serrote, serrinhas, martelo: bandejas, porta-retratos, descansos de prato, sacolas de barbante, tapetes de sisal (2010, p.10-11).

Seguem algumas atividades de música dos livros utilizados e elaborados antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Averiguamos que, relativamente à atividade de produção de instrumento musical, o caderno do aluno acompanha a atividade citada supra. Antes da produção, o aluno passa por processo de construção de conceito e, na SA de adiante, o aluno recebe o conceito pronto e adota sugestões de produção encontradas no livro.

A imagem abaixo foi retirada do livro *Educação Artística Área de Comunicação e Expressão*. A atividade apresenta um texto explicando o surgimento da música, seguido de uma família de instrumentos, com um texto explicativo sobre orquestras, e finaliza com a realização de um apito feito de talo de mamona. Na sequência, o livro mostra algumas imagens de instrumentos da família de corda, informando o progresso dos instrumentos, conforme consta do texto.

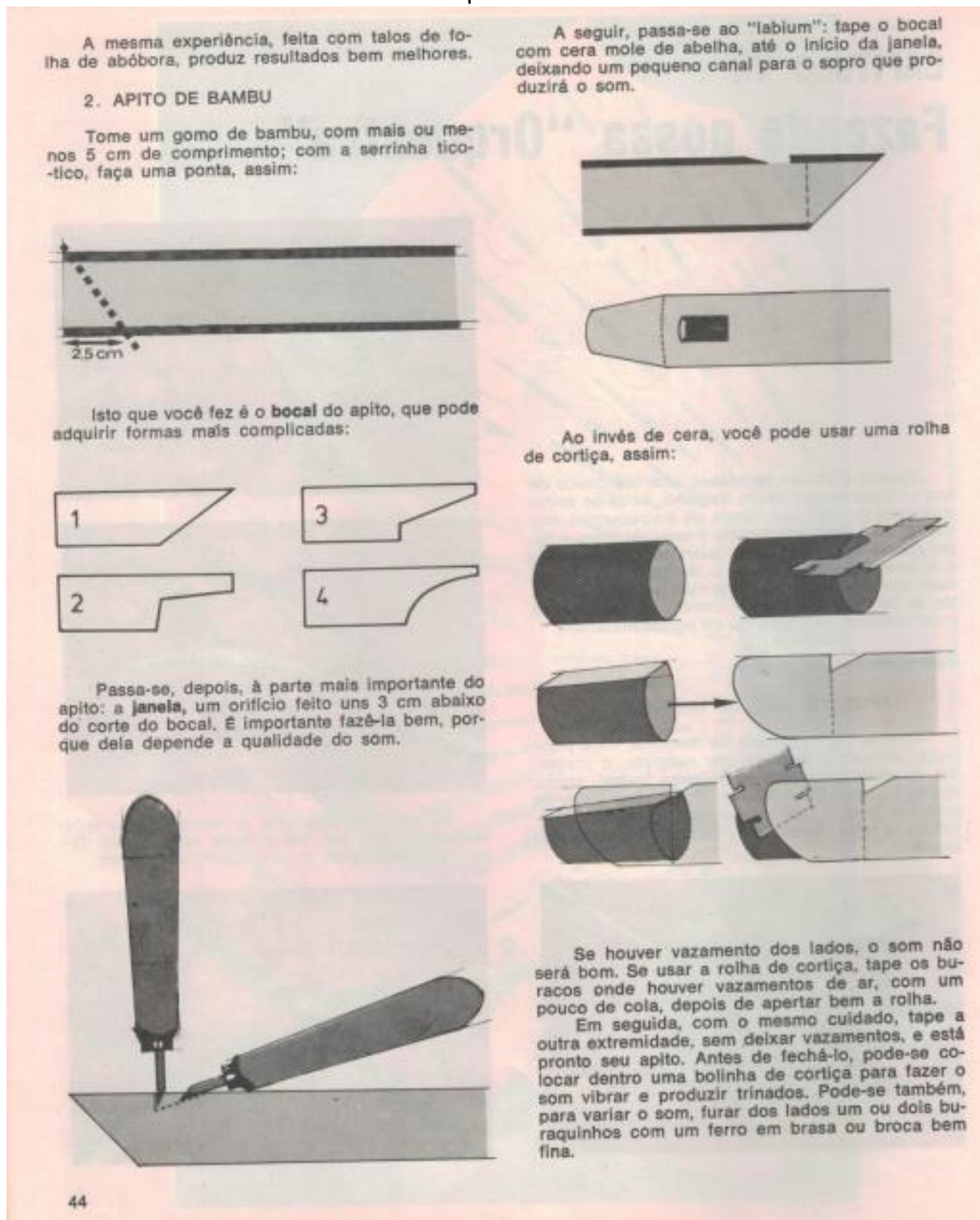
Figura 12: Retirado do Livro Educação Artística Área de Comunicação e Expressão



Fonte: (O Livro Didático Educação Artística Área De Comunicação E Expressão, 1978, p. 32)

Dando continuidade, o texto abaixo explica sobre como fazer apito de talo de mamona e, dessa maneira, segue com a realização de vários instrumentos, explicando passo a passo. Nota que o aluno não é instigado a realizar pesquisa, segue somente as instruções que estão no livro. Não possui recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão da criação com outras indicações que tratam do tema. Nesse aspecto, vemos que é importante que haja situações de aprendizagem que conduzam os alunos a refletirem sobre a temática.

Figura 13: Retirado do Livro Educação Artística Área de Comunicação e Expressão



Fonte: (O Livro Didático Educação Artística Área De Comunicação E Expressão, 1978, p. 44)

A comunicação entre as pessoas não se dá somente pela palavra. Boa parte do que sabemos de outros povos, cultura e época são conhecimentos que adquirimos por meio de música, teatro, poesia, pintura, dança e outros. O ensino da Arte nas escolas faz com que os educandos tenham uma nova compreensão do mundo, ajudando a formar sujeitos melhores, conforme lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos. O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é a condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 20 - 21).

Durante o ensino de arte nas aulas de Arte serão constituídos e compartilhados não somente o conhecimento teórico, mas, sim, todo o processo percorrido pelo aluno, tornando a atividade prazerosa para o educando. Possivelmente criar espaços de troca de experiências, e reconhecer a importância do ensino da arte. Observaremos isso nos documentos intitulados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

A Proposta Curricular descreve o ensino de Arte como gerador de conhecimento, trazendo a metodologia triangular, em que o produzir, o contextualizar e o apreciar estão presentes em todas as linguagens.

Esta abordagem do ensino da arte foi concebida na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 60, por professores de arte como Richard Hamilton (Newcastle University, Inglaterra), Manuel Barkan (Universidade de Stanford, EUA). Sua sistematização ocorreu a partir de 1982, com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts, quando a concepção foi adotada pela equipe de pesquisadores da instituição, constituída, entre outros eminentes arte-educadores americanos, por Elliot Eisner, Rente Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson (PILLAR E VIEIRA, 1992, p.3).

Conforme FERRAZ E FUSARI (1993), no ensino de arte os professores contribuem para com o processo de aprendizagem do educando melhorando sua sensibilidade.

Hoje o ensino da Arte cada vez mais vem se valorizando e mostrando sua importância na formação básica do educando segundo PCN, a arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres” (FERRAZ E FUSARI, 1998, p.26).

É possível verificar que as SA propostas no caderno do aluno exploram como se dá o processo de criação artística e nos livros didáticos analisados há uma grande ênfase nas histórias dos artistas e técnicas analisadas.

5.4 Artes Visuais

No caderno do aluno, Volume I, a parte da SA inicia-se com uma encomenda na parte ação expressiva e, em seguida, o aluno tem acesso a um texto de apoio

escrito pela artista, falando sobre o processo de criação do artista e informa sobre todo o processo que o artista tem de realizar para uma obra ser exposta em um museu ou qualquer outro local.


Como vimos, a arte contemporânea está presente nas SA do currículo, distante das escolas infantis e de outros níveis de ensino. Ainda predominam as concepções da arte tradicional. E as concepções de arte dos professores direcionam o seu modo de ensinar. Sendo assim, durante a confecção deste trabalho, compreendemos que ensinar arte está difundido em múltiplas direções, como museus, publicações, documentos governamentais (leis, diretrizes curriculares, etc.), entre outros materiais (CUNHA, 2007). Nos cadernos não há história da arte de forma cronológica, e isso complica.

[...] história da arte cronológica não tem nos Cadernos! Tem história da arte, lógico! Eles falam sobre escultura, colocam a Vênus de Willendorf e como você vai apresentar para as crianças. [...] você vai ter que falar para ela do que é feita, de onde veio, como apareceu, apareceu do nada? Pum! Mágica? Não! Então a história da arte está lá, mas não é cronológica. [...] tem muito além de história da arte. [...] com a falta de repertório dos nossos alunos daqui eles não vivenciam teatro, museu, nada! [...] a gente tem que ficar sempre falando, explicando porque eles não vivenciam isso, você não pode deixar nunca a história da arte fora, mas há muitos conceitos, além da história da arte. (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.174)

Em cada etapa final da SA o aluno registra o que aprendeu, segundo o que vemos em modelo a seguir:

Figura 14: SA do caderno do aluno:

Arte – 8ª série/9º ano – Volume 1




VOCÊ APRENDEU? ▶

Como foi seu processo de criação nessa experiência musical?


No espaço a seguir, faça seu registro com palavras, desenhos ou outras formas de representação de sua escolha.

Fonte: (Caderno do aluno, 2014-2017, p. 27)

Figura 15: SA do caderno do aluno:



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4
ARTES VISUAIS



AÇÃO EXPRESSIVA

Você é um artista brasileiro que recebeu uma encomenda: produzir uma instalação em um lugar específico (*site specific*), o *hall* de entrada de um grande museu que será inaugurado nos Estados Unidos da América.

Como você se sentiria?

O que você faria em primeiro lugar? E depois?

Fonte: (Caderno do aluno, 2014-2017, p. 28)

Nos livros didáticos utilizados, que antecedem a implantação do currículo oficial do Estado de São Paulo, as atividades priorizavam a mera reprodução de técnicas utilizadas por artistas. O conhecimento da história desses, os conceitos já estavam prontos, e o aluno apenas os memorizava. No currículo atual, o aluno é motivado a refletir sobre as atividades propostas, construir o conceito e criar a partir do conhecimento adquirido ao longo desse processo.

Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos códigos, conceitos e categorias

ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (BRASIL, 1997, p. 25).

Para superar lacunas da formação inicial, é importante que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promova a formação continuada, como afirma COUTINHO (2002). O professor não pode se limitar ao espaço da sala de aula. Porém, as Diretorias de Ensino não realizam as convocações de professores porque a prioridade é o aluno; sabemos disso, porquanto a educação de qualidade é primordial, segundo lemos a seguir:

O professor de arte precisa sair da sala de aula, interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. Precisa buscar o conhecimento junto com seus alunos onde ele se encontra. Precisa ter acesso a outras fontes de informações que complementem e ampliem o universo tratado para que a oportunidade não se restrinja a uma simples apreciação (COUTINHO, 2002, p. 158).

É preciso que o trabalho do professor de arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas (COUTINHO, 2002). Verificamos que a Rede não atendeu todos os professores para a formação das SA:

Não dá para pensar um currículo construído sem ouvir aqui! É lógico você pensar um Currículo que é construído para a rede e que não escuta a rede! [...] são elaboradas SA para serem vivenciadas em parceria professor/ aluno e ela não conversa com a gente que está aqui. Poxa vida, é no mínimo, frustrante! E dizer para o professor, você seja um mero cumpridor do que está sendo dito! E você faz o que com a sua formação, você joga no lixo? Não, não existe, não dá para jogar no lixo! (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.82)

COUTINHO responsabiliza as instituições de manter os professores atualizados, e tal papel cabe às instituições; porém, conhece as resistências:

As instituições responsáveis pela educação nas várias instâncias vêm desenvolvendo sistematicamente programas de formação contínua para os seus professores. Nem sempre o professor tem sido alvo dos objetivos finais desses programas, que acabam servindo como espaço para divulgação de uma nova proposta ou orientação. Do professor exigem um posicionamento ou adesão perante esses novos programas político-educacionais (...) A resistência a este esquema tem sido a resposta imediata do profissional, que não se sentindo amparado em suas reais necessidades, não se deixa impregnar pelas propostas. Seria interessante que os investimentos neste setor procurassem escutar as demandas concretas do professor em seu cotidiano escolar (COUTINHO, 2002, p. 159).

O currículo foi pensado e elaborado por uma equipe que, ao que tudo indica – infelizmente – não conhece a realidade escolar. Além de todos os impasses, percebemos que tanto na construção desse não foi envolvido o docente, como ainda não foi ouvido após a aplicação, para que pudesse discutir as suas dificuldades no desenvolvimento dele. É importante destacar a fala de professores no que toca à formação:

Eu acho que uma formação para o professor, eu acho que isso carece em todas as áreas, na área de arte bastante, muito, mais ainda! [...] acho que além das questões formativas, seria ouvir o professor, seria um currículo que fosse construído coletivamente porque para que a coisa se concretize no chão da escola, ele tem que ter a nossa parceria. A gente vê e ouve falar em tantas Diretorias que “Aqui nessa escola não se trabalha o Currículo!”. Não é que o Currículo seja ruim, que essa proposta seja ruim, não é por aí, é que a gente não se apropriou dela porque ela nos foi imposta! [...] eu acho que o pertencimento é necessário, ouvir

o outro, ouvir as necessidades, os anseios, as expectativas porque a gente tem expectativas para os nossos alunos, para a nossa área de conhecimento, então, eu acho que esse seria um caminho. [...] eu não penso no currículo como algo acabado, terminado, definido, eu penso numa construção constante, currículo é movimento e se for necessário que daqui a um ano, dois anos, três anos ou hoje, a gente pare e pense e vamos estudar juntos e vamos refazer, sem problema nenhum! (As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo, 2016, p.109)

Abaixo verificamos, no livro, algumas atividades que não fazem sentido reflexivo para o aluno; sendo assim o material não colabora no processo de criação. Simplesmente o material é seguido de um texto, com informações sobre a vida e a obra do artista. Em seguida uma obra realizada pelo artista; e, para finalizar, várias atividades com materiais diferentes para o aluno montar uma obra exatamente como está nas instruções.

O aluno não é desafiado a planejar sua própria criação, não desenvolve o senso crítico. Portanto, é uma atividade, incluindo nos métodos, instrumentos teóricos sobre o que deve orientar a ação do professor em sala de aula. Sabemos que a intenção não é criar uma nova consciência de classe e de mundo aos alunos, mas, sim, transmitir o conteúdo pelo conteúdo, na forma de carregar para si objetivos específicos da escola na época.

Vemos que, caso o aluno não possua outra opção para criar, neste material ele fica preso em respostas prontas e rápidas, pois não tem outra forma de expressão, senão recriar o que está disponível. O conteúdo não apresenta desafios para o aluno refletir, as atividades não motivam o aluno a criar um sentido do que ele espera não somente da disciplina em si, mas também como ela pode ajudá-lo a criar.

Vejamos a seguir as atividades propostas:

Figura 16: Texto retirado do livro Fazendo Arte com Os mestres

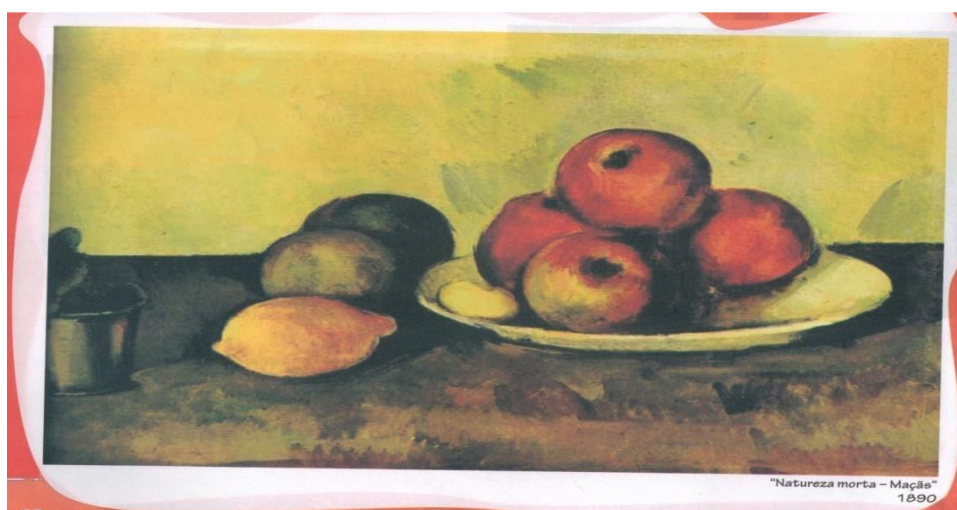


Fonte: (Fazendo Arte com os Mestres, 2006)

Testemunhamos que, na mesma atividade, o aluno tem o mesmo objetivo: seguir as instruções, realizar com diferentes tipos de materiais. Temos atividades propostas com papel marchê, guache, origame e, em todas as SA, o objetivo análogo. A orientação de como realizar está pronta. O conteúdo não proporciona momentos instigantes, criando motivos e necessidades para eles aprenderem, todavia o que se solicita é a simples e mera reprodução da obra.

A pesquisa segue com o livro Atividades de Educação Artística de Isaias Marchesi Junior, livro dividido em quatro volumes. O livro inicia-se com explicações sobre o material de desenho e pintura em todos os volumes e, em seguida, apresenta atividades de coordenação motora, envolvendo técnicas para reprodução. Na parte para ilustração, apresenta um texto, e o aluno tem que criar. Essa, certamente, é a única atividade desafiadora, não exigindo a realização fiel de cópia. O educando tem de usar sua imaginação.

Figura 17: Natureza Morta – Maçãs- 1890

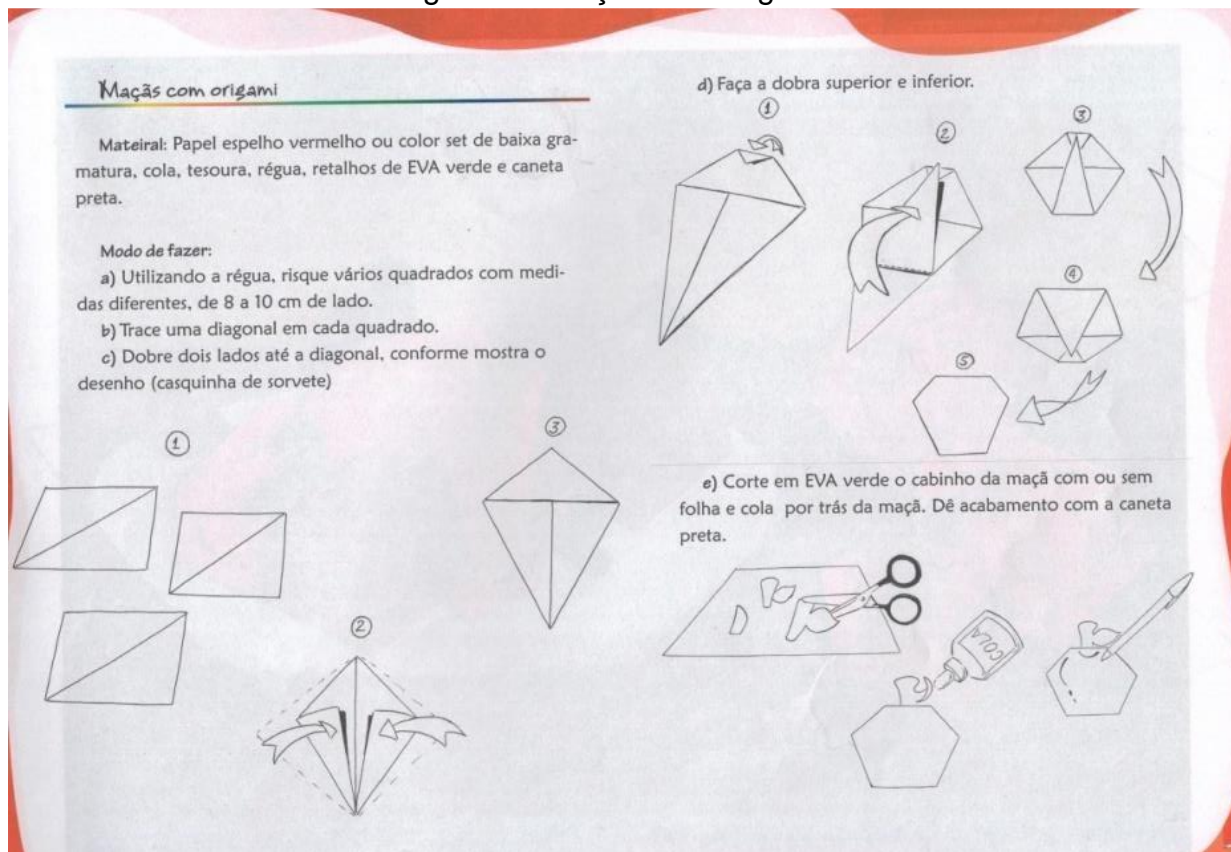


Fonte: (Fazendo Arte com os Mestres,2006)

As outras propostas consistem em atividades que utilizam técnicas de composição visual, de como se deve continuar um desenho a partir de uma ideia pronta. Toda linguagem artística deve promover a reflexão, ideias e conceitos. O professor é o instrumento principal para as transformações no Ensino de arte, ele é o

diferencial, o colaborador para a eficácia do bom aproveitamento dos conteúdos, segundo BARBOSA (2008).

Figura 18: Maçãs com origami



Fonte: (Fazendo Arte com os Mestres, 2006)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos também esse tripé de ação que valoriza a criação artística (individual e coletiva), a apreciação estética e a contextualização desses saberes desfrutados e/ ou realizados. Como observamos nas atividades abaixo, não temos contextualização. Simplesmente notamos que é reprodução fiel dos exercícios. O aluno não é desafiado a ponderar sobre o tema, mas somente aplicar técnicas necessárias para a realização.

É de bom tom incluirmos outras possíveis abordagens de compreensão do fazer e do apreciar artísticos, como as sociais ou psicológicas. Em livro pesquisado neste trabalho, não desenvolvemos outra linguagem artística, somente reprodução de técnicas. Por meio de outras linguagens, ampliamos a compreensão do jovem sobre

o papel da arte, na sociedade contemporânea e midiática. Segundo Barbosa, pela contextualização podemos:

Contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna certa da mente, defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BARBOSA, 1998, p. 38).

Seguem as atividades analisadas:

Figura 19: Letras de forma e algarismos tipo bastão

**ATIVIDADE 2:
LETRAS DE FORMA E ALGARISMOS TIPO BASTÃO**

Proposta: usando somente o lápis, complete os quadros abaixo, conforme modelo de cada um.
Orientação básica: puxe o lápis no sentido da seta, a qual não deve ser desenhada (ela serve apenas para indicar a direção do lápis); conserve as colunas bem alinhadas.

A	B	C
D	E	F
G	H	I
J	K	L
M	N	O
P	Q	R
S	T	U
V	W	X
Y	Z	

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	n	o	p
q	r	s	t
u	v	w	x
y	z		

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

NOME DA ESCOLA: _____ PROF: _____
 ALUNO: _____ Nº _____ SÉRIE/TURMA: _____ DATA: ____/____/____

15

Fonte: (Atividades De Educação Artística, 1998, p.83)

Verificamos que, na atividade acima, o aluno tem de seguir a atividade conforme o modelo apresentado. Foram importantes inovações nessa área, e o convívio com a arte é fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo e pertence à sua história desde o princípio da vida humana (BOSI, 2000).

Assim finalizamos as observações com algumas SA da disciplina de Arte, que, com o tempo, mudaram em suas práticas pedagógicas nas escolas brasileiras. Como

já dissemos anteriormente, para desenvolvermos todas as quatro linguagens propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, exige-se a formação contínua do docente.

Considerações Finais

O propósito deste trabalho foi refletir sobre as situações de aprendizagem que estão no Currículo Oficial do Estado de São Paulo da disciplina de Arte e de como ocorria o ensino de tal matéria antes desse Currículo. É possível notar que precisamos de condições, de infraestrutura, currículo adequado à realidade da escola, melhores salários de professores, formação inicial e contínua dos docentes.

Dessa forma, observamos que forma como o currículo foi implantado, impossibilita ao professor ter autonomia no seu trabalho docente que fica restrito para todo o grupo da unidade escolar. Ele se torna mero reproduzidor de informações, pois o que vai ser ensinado foi planejado por outra pessoa, que está fora do contexto da escola.

Durantes muitos anos, o ensino de Arte valorizava a mera cópia de desenhos, e as crianças não eram consideradas produtoras de trabalho. Nos dias atuais, ainda se encontram professores de Arte trabalhando de forma tradicional, propondo atividades de cópia fiel de quadros, de objetos de geometria, pintura de desenhos, cópias de textos e questionários, memorização de peças e de músicas para apresentação em datas comemorativas.

Ainda fatos, como observamos no desenvolvimento, são apreendidos pela forma de repetição e memorização. Porém tem de haver significado no que se propõe a fazer, colocando fatos em conexão com redes de conteúdos já apreendidos. Muitos trabalhos de Arte expressam questões humanas e apresentam problemas sociais e políticos, que se referem à possibilidade de o aluno se conceber como agente transformador e participativo na sociedade.

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, é possível observarmos que são apresentadas as quatro modalidades por meio de situações de aprendizagem, de maneira superficial. Também não são explicadas em quantas aulas deve ser abordado cada conteúdo. Somente é apresentado o modo como o professor deverá prosseguir em cada SA. Direciona-se o trabalho do professor a como fazer intervenções para que o aluno desenvolva a autonomia, sugere-se uma forma de utilização do caderno para orientar o trabalho do professor.

Vale ressaltarmos que praticamente inexistem, em escolas públicas, um ambiente ou materiais adequados para o ensino de Arte. As necessidades apontadas aqui não

são pensadas por quem elaborou os documentos. Os conteúdos presentes nos cadernos favorecem a discussão, a prática, a circulação de alunos, mas as salas estão superlotadas.

O docente comprometido com a qualidade da aula, improvisa espaço e materiais buscando as melhores maneiras de se atingir os objetivos que a disciplina apresenta atualmente. Portanto, se tivermos em mãos equipamentos e espaços adequados, o processo acontece com maior riqueza e mais facilmente, entretanto para desenvolver as quatro linguagens.

Portanto com criatividade, planejamento, estudo e dedicação professores transformam aulas resgatando a motivação do aluno por meio da grande responsabilidade que é educar de forma plena e eficaz, agradável e lúdica, ousada e inovadora dentro das possibilidades de cada instituição.

O ensino de arte deve ser tratado como uma disciplina tão importante como as outras, através desta o aluno terá oportunidade de apreciar outras linguagens. Observamos que nas falas das a entrevista muitos professores relatam que ainda permanece a resistência dentro das escolas de entender que arte é uma disciplina.

O currículo propõe habilidades que os alunos têm que possuir ao final de cada situação de aprendizagem e semestre. Algumas situações segundo relato de professoras não é possível desenvolver devido à falta de recursos.

As hipóteses levantadas durante nossa pesquisa foram respondidas no decorrer das análises dos depoimentos realizados que confirmam a não participação dos professores na elaboração do currículo, a necessidade de formação adequada para atender ao manuseio dos cadernos e aos conteúdos e metodologia proposta.

Por fim, necessitamos de uma grande mudança na política educacional para alcançarmos uma educação de qualidade. Carecemos, também, de uma discussão ampla sobre os conteúdos apresentados no caderno de Arte e conteúdos apresentados para auxiliar na formação de professor.

Referências

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte,

ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** In: _____. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo** [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

BARBOSA, Ana Mae (org.) – **Inquietações e mudanças no ensino de Artes**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte/Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____, **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1999.

_____, EISNER, A.; OTT, R. W. **Arte-educação; leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Fernanda Pereira Cunha. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais** – São Paulo: Cortez, 2010.

2008.

BARRETO, Elba Siqueira de S. Tendências recentes do currículo na escola básica. **Difusão de ideias**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, Dez. 2006.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2003.

BRANDÃO, Antônio Jackson S. Interdisciplinaridade: ousadia, rompimento e regresso.

- Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada em Comunicación

www.razonypalabra.org.mx - Número 92 Diciembre 2015 – marzo 2016

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. *Caracterização da área de arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil. _____: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9.394/96* _____: *Lei do Plano Nacional de Educação – Lei N. 10.172/01* _____: Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei N. 8.069/90 _____: Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

BRITANNICA, Encyclopédia, 2006.

CIGLIA, Francesco. Paolo. **Ermeneutica e Libertà**. L'itinerario filosofico di Luigi Pareyson. Roma: Bulzoni, 1995.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

COUTINHO, Rejane- **A formação de Professores de Artes** –editora Cortez 2002 In

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educacao e cultura visual: uma trama entre imagens e infancias**. Tese (doutorado em Educacao)- Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.254p.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Educação & Sociedade. vol. 23. No80. p. 168-200. Campinas: set, 2002.

DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: Capricorn Books, G. P. Putnam's, 1934. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 241-254, mar2011 - ISSN: 1676-2584

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.934)

DUARTE JUNIOR, **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
<http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/09.htm>

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola – Educação e Trabalho no Capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

Ensino da Arte : Contribuições para uma aprendizagem significativa . Vanderléia Santos de Jesus Nascimento¹. II Encontro Funarte políticas para arte interações estéticas em rede.2012

Ensino da Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos. Rede de São Paulo. Formação de Docente. Curso de Formação de Especialização para o Quadro de magistério da SEESP Ensino Fundamental de Médio. São Paulo 2011.

FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade?**.São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Rezende E. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTAN, J. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 119-148.

GODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMBRICH, Ernest: **História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

HAUSER, A. **Historia Social da Literatura e da Arte**.traducao Alvaro Cabral- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IAVELBERG, Rosa – **Para gostar de Arte**: Sala de Formação – Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino da Arte**. Campinas: Papyrus, 2001.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência
*<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LEIRNER. Sheila. Pichação. E o respeito ao homem? In: _____. **Arte e seu tempo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: Luciana Esmeralda Ostetto; Maria Isabel Leite. (org.). Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papyrus, 2005, v. 1.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **O Pensamento Curricular no Brasil, In Currículo**: debates contemporâneos. Petrópolis: Cortez, 2002.

MARCHESI, Isaias Jr. **Atividades de Educação Artística**. Volume I. Editora Ática.

MARTINS, Miriam Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**- Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. São Paulo: FTD, 2010.(Coleção teoria e prática)

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus (2003).

MORGADO, J. C. **A (Des) Construção da Autonomia Curricular**. Porto: Edições Asa, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte / Secretaria da Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PEIXOTO, M. I. H. Relações arte, artista e grande público: a prática estéticoeducativa numa obra aberta. Campinas (SP), 2001. 259 f. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

PETRONI, Ana Paula. SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Revista Dialogo Educacional, volume 9, n. 27, 2009. VIGOTSKI, LS e Paulo Freire. Contribuições para autonomia do professor.

PILLAR, Vieira. **O vídeo e a metodologia Triangular no Ensino da Arte**. São Paulo. Fundação lochpe. Editora Arte na escola,1992.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Epistemologia no ensino-aprendizagem da arte: uma *questão de reflexão*. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima KÖRTING (org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001.

RAFFA, Ivete. **Fazendo arte com os mestres**- São Paulo. Editora Escolar, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. (1993). A função profissional do professor. *Educação e Ensino*, 8, pp. 4-7. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, LUCÍOLA LICÍNIO DE C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação Sociedade*, Campinas, v. 23, nº.80, p. 349-370, 2002.

SÃO PAULO, (Estado) Secretária de Educação. **Caderno do aluno: Arte, Anos Finais 9º ano, Volume I e II** São Paulo: SEE 2014-2017. (Coordenadora de Gestão da Educação Básica: Maria Elizabete da Costa)

SÃO PAULO, (Estado) Secretária de Educação. **Caderno do Professor: Arte, Anos Finais 9º ano, Volume I e II** São Paulo: SEE 2014-2017. (Coordenadora de Gestão da Educação Básica: Maria Elizabete da Costa)

SÃO PAULO, (Estado) Secretária de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**; Secretaria de Educação; coordenação geral, Maria Ines Fini, coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo:

SÃO PAULO, (Estado) Secretária de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: SEE 2008.

SARMENTO, M. (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. In Fernando Diogo (Org.) e Manuel Jacinto Sarmiento, Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas. *Cadernos Pedagógicos*, n.º 37. Porto: Edições Asa, pp.13- 23

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Nereide. A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória? Revista do SINPEEM. N 2. São Paulo, 1995 – p. 27-32

SCHILICHTA, Consuelo. Arte e Educação: **Há Um Lugar Para a Arte no Ensino Médio?**. São Paulo: Editora: Aymará, 2009.

SOUZA, Marli Schirmer Teles de. & CIEBRE. **Os Desafios no Ensino de Artes**. Disponível em: <http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/view/130/pdf>

SOUZA, Rodrigo Augusto e Telma Pacifico Martineli, Considerações sobre a Influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR On-line (acesso 02 de fevereiro de 2017)

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Arte no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP – com a Área de Concentração em Arte Educação em 20 de maio de 2016, **“As professoras e os professores de arte e o Currículo de São Paulo: apropriações e negociações [Trans] formadoras”**

VIEIRA, Ivone Luzia et all: **Educação Artística Área de comunicação e expressão**. Belo Horizonte -Livraria Le Editora Ltda. 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 377p.

YOUNG, Michel. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.