

DENISE ABRÃO NACHIF

**A CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO
DO ARTE-EDUCADOR**

Orientador: Prof. Dr. Ivan Russeff.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2005

DENISE ABRÃO NACHIF

**A CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO
DO ARTE-EDUCADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
- Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom
Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação
de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Russeff.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2005

**A CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO
DO ARTE-EDUCADOR**

DENISE ABRÃO NACHIF

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivan Russeff

Profª Drª Clacy Zan

Profª Drª Patrizia Piozzi

DEDICATÓRIA

A todos os formadores de espaço casulo*.

* Espaço casulo: espaço poético, feito de troca, segundo Regina Machado (In: Barbosa, 2002).

“O que dá grandeza a um poeta não é o assunto que ele usa, mas a maneira com que trata o assunto”

Manuel de Barros

AGRADECIMENTOS

Nessa longa viagem em busca do conhecimento... agradeço às **divindades do Céu e da Terra**.

Às **divindades do Céu**, agradeço a permissão dada.

Às **divindades da Terra**, o favorecimento do desejo realizado.

Agradeço à **minha família** e aos **meus amigos** do eterno presente.

Agradeço aos **meus mestres** e **alunos** do presente do passado e presente do presente.

Agradeço à **minha mãe, Rosalina**, que muitas e muitas vezes proporcionou-me espaços poéticos.

Agradeço ao **meu orientador, Prof. Dr. Ivan Russeff** que, assim como um “professor mago” não diz, mas muitas e muitas vezes possibilitou-me dizer.

Agradeço à **Profª Drª Clacy Zan e Profª Drª Patrizia Piozzi**, membros da Banca Examinadora, pelos cuidados e dedicação nas palavras expostas.

Agradeço à **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, a todos os **integrantes do Curso de Artes Visuais**, em especial às **professoras observadas, M. C. e L.M.**, pela oportuna temporada.

Hoje, por meio desse estudo, agradeço à **prima Ivone**, que no início dessa longa viagem acolheu-me, festivamente, na primeira parada da Estação Mackenzie.

Enfim, aos **bibliotecários, aos rapazes da fotocopadora** e a **todos os envolvidos direta ou indiretamente** nesse estudo. Mostraram-me que **quem pode fazer, pode compreender e certamente... pode amar!**

Obrigada!

RESUMO

Desconforto. Palavra significativa que motivou a elaboração desta pesquisa. O tal desconforto decorre das disciplinas das Faculdades de Artes Visuais Brasileiras que parecem não contemplar devidamente os aspectos do ensino da Arte. Segundo o PCN-Arte (2001) este ensino deve estar direcionado para a educação estética com um encaminhamento pedagógico-artístico, proporcionando a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica que, na visão de seus idealizadores, estão interferindo na melhoria do ensino e na aprendizagem da Arte. Sendo assim, emerge a seguinte questão: os acadêmicos do ensino superior de formação de arte-educadores estão sendo preparados para a discussão da Arte na contemporaneidade e, por meio dessa discussão, chegar à Cultura Contemporânea? Visando obter a resposta desejada, a pesquisa foi realizada basicamente com alunos e professores do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no contexto de sala de aula. Assim, a verificação do ensino da Arte na formação do arte-educador revelou-se inserida na cultura contemporânea, para a compreensão dos sinais dos tempos, na relação da Arte com o homem e o mundo.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de Arte, cultura contemporânea.

ABSTRACT

Discomfort. The significant word that motivated the elaboration of this research. The said discomfort arises from the disciplines in the Brazilian Faculties of Visual Arts which seem not to contemplate adequately aspects of teaching Art. According to Parameter–Art (2001) this teaching should be directed to aesthetic education with pedagogical-artistic guidance, offering the integration of the artistic act, the appreciation of the work of art and its historical contextualization that, in the concept of the idealists, are interfering in the improvement of the teaching and learning of Art. Being thus, the following question comes up: are university students, trained as art-educators, being prepared for the discussion of Art within contemporaneity and, by way of this discussion, do they arrive at Contemporary Culture? With the intention of obtaining the desired response, the research was realized basically with followers and professors in the Visual Arts Course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, into the argument of classroom. Thus, the verification of the teaching of Art in the training of the art-educator was revealed as inserted in contemporary culture, for the understanding of the signs of the times, in the relationship of art with man and the world.

KEY WORDS: Formation of professors, art teaching, contemporary culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pintura, óleo sobre tela. “ <i>Quarto</i> ” de Van Gogh – 1889. Paris, Museu d’Orsay.....	30
Figura 2	Praça dos Três Poderes, Ministério das Esplanadas. Brasília – 1960...	31
Figura 3	Obra de Regina Silveira, “Tropel”, sobre a fachada do edifício do pavilhão da XXIV Bienal de São Paulo – 1997.....	35
Figura 4	Sistema simbólico da escrita - Exposição “A Escrita da Memória” - Instituto Cultural Banco Santos, São Paulo, 2004.....	45
Figura 5	Exemplo da técnica de tecer com fios e fibras (E. A. P., 2004).....	98
Figura 6	Joan Miró (<i>Birds in the night</i> , 1968). Técnica: acrílico sobre tela.....	101
Figura 7	Acadêmico E. P. (2004). Técnica: molde vazado para estampa em camiseta.....	101
Figura 8	Falso Batik (M. R., 2004).....	103
Figura 9	Tingimento com amarração – Tie-Dye (C. A. M., 2004).....	103
Figura 10	Pintura em seda (E. S. M., 2004).....	104
Figura 11	Foto <i>Estátua Equestre de Marco Aurélio</i> (161-80 d. C.) - Piazza Del Campidoglio, Roma.....	107
Figura 12	Falso Batik (acadêmico E., 2004).....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos pontos positivos e negativos encontrados pelos estagiários de Prática de Ensino II nas escolas observadas.....	66
Quadro 2	Síntese dos dados coletados da avaliação do término da disciplina Prática de Ensino II, feita pela Prof ^a M. C. para os seus alunos.....	77
Quadro 3	Planejamento do período de docência das estagiárias F. M. e M. D. nas séries 1 ^a à 4 ^a mistas (vespertino), pautado na articulação dos três eixos.....	88
Quadro 4	Síntese da coleta de dados do questionário aplicado pela pesquisadora para os alunos da disciplina Prática de Ensino II.....	84
Quadro 5	Articulação e a origem dos eixos da aprendizagem significativa em Artes visuais segundo Ana Mae Barbosa.....	93
Quadro 6	Síntese da coleta de dados do questionário aplicado pela pesquisadora para os alunos da disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia...	115
Quadro 7	Síntese da ação pedagógica da professora M. C. observada pela pesquisadora na disciplina Prática de Ensino II, segundo modelo de aprendizagem significativa em artes visuais, proposto por Ana Mae Barbosa.....	128
Quadro 8	Síntese da ação pedagógica da professora M. C., observada na disciplina Prática de Ensino II. Visão dos alunos, ao questionário aplicado pela pesquisadora, a partir do modelo de aprendizagem significativa em artes visuais, proposto por Ana Mae Barbosa.....	129
Quadro 9	Síntese da ação pedagógica da professora L. M. observada pela pesquisadora na disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia, segundo modelo de aprendizagem significativa em artes visuais, proposto por Ana Mae Barbosa.....	130
Quadro 10	Síntese da ação pedagógica da professora L. M. na disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia, segundo respostas dos alunos ao questionário aplicado pela pesquisadora, a partir do modelo de aprendizagem significativa em artes visuais, proposto por Ana Mae Barbosa.....	131
Quadro 11	Síntese do encaminhamento pedagógico-artístico na visão das professoras entrevistadas nas disciplinas Prática de Ensino II e Técnicas Artesanais – Estamparia, a partir do modelo proposto pelos PCNs-Arte.....	132

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1** Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Anexo 2** Roteiro da Observação/Vivência/Coleta de Dados para o Estágio na disciplina Prática de Ensino II.
- Anexo 3** Questionário de Avaliação Aplicado pela Professora M. C. para os seus Alunos no Término da Disciplina Prática de Ensino II.
- Anexo 4** Questionário Aplicado pela Pesquisadora para os Alunos da Disciplina Prática de Ensino II.
- Anexo 5** Roteiro da Entrevista Realizada pela Pesquisadora com as Professoras das Disciplinas Investigadas.
- Anexo 6** Transcrição da Entrevista Gravada pela Pesquisadora para a Professora M. C.
- Anexo 7** Questionário Aplicado pela Pesquisadora para os Alunos da Disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia.
- Anexo 8** Transcrição da Entrevista Gravada pela Pesquisadora com a Professora L. M. – Técnicas Artesanais – Estamparia.
- Anexo 9** Transcrição dos Depoimentos dos Alunos sobre a Disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia.

ÍNDICE

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE ANEXOS

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II - AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA.....	3
CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	7
3.1 - Educação e Arte.....	7
3.2 - Evolução do Ensino da Arte no Brasil.....	9
3.3 - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: um histórico pedagógico no ensino da Arte.....	17
3.4 - Filosofia da Arte-Educação no Brasil.....	23
3.4.1 - A Influência do Liberalismo.....	24
3.4.2 - A Influência do Positivismo.....	25
CAPÍTULO IV - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
4.1 - Estética e Educação Estética.....	27
4.2 - Arte e Cultura Contemporânea.....	31
4.3 - O Ensino da Arte na Contemporaneidade.....	37
4.4 - O Ensino da Arte e as Novas Tecnologias.....	44
CAPÍTULO V – PROCESSO DE PESQUISA.....	47
5.1 - Método da Pesquisa.....	48
5.1.1 - Instrumentos Utilizados na Pesquisa.....	51
5.2 - Delineando Caminhos.....	52
5.3 - Descrição e Interpretação da Pesquisa.....	53
5.4 - Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais da UFMS.....	55
5.5 - Descrição das Disciplinas Investigadas.....	59
5.5.1 - Descrição da Disciplina Prática de Ensino II.....	59
1 - Seminário de Avaliação.....	61
A - A ESCOLA.....	62
B - PROFESSOR DE ARTE.....	64

C - A AULA DE ARTES.....	65
2 - Considerações Finais ao Seminário de Avaliação.....	67
3 - Avaliação Final Aplicada pela Professora M. C.....	75
A - PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA DOCÊNCIA.....	78
B – DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DOS EIXOS NORTEADORES DOS PCNs-ARTE.....	78
C – DEFICIÊNCIAS ENCONTRADAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA REALIZADA.....	79
D - ENCAMINHAMENTO PARA UM PLANEJAMENTO.....	80
4 - Considerações Finais da Avaliação Aplicada pela Professora M. C.....	80
5 - Comentário dos Dados Coletados no Questionário Aplicado pela Pesquisadora.....	82
6 – Comentário dos Dados Coletados da Entrevista Realizada pela Pesquisadora com a Profª M. C.	87
7 - Comentário Final da Descrição da Disciplina Prática de Ensino II.....	91
5.5.2 - Descrição das Práticas Pedagógicas Referentes à Disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia.....	92
1 - A Didática na Sala de Aula-Ateliê: Observações sobre o seu Cotidiano.....	94
2 - Comentário dos Dados Coletados no Questionário Aplicado pela Pesquisadora para os Alunos.....	113
3 - Comentário da Entrevista Realizada pela Pesquisadora com a Professora L.M.....	118
4 - Comentário Final à Entrevista Realizada.....	121
 CONCLUSÃO: DESCONFORTOS INESGOTÁVEIS.....	 124
 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	 134
 ANEXOS.....	 142

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

*PASSA POR DIANTE DE MIM UMA BORBOLETA
E PELA PRIMEIRA VEZ NO UNIVERSO
EU REPARO QUE AS BORBOLETAS
NÃO TÊM COR NEM MOVIMENTO
ASSIM COMO AS FLORES
NÃO TÊM PERFUME NEM COR
A COR É QUE TEM COR
NAS ASAS DA BORBOLETA
NO MOVIMENTO DA BORBOLETA
O MOVIMENTO É QUE SE MOVE
O PERFUME É QUE TEM PERFUME
NO PERFUME DA FLOR
A BORBOLETA É APENAS UMA BORBOLETA
E A FLOR
APENAS UMA FLOR*

Alberto Caeiro¹

Quando a arte-educadora Regina Machado (In: Barbosa, 2002, p. 175) retoma o aforismo de Guimarães Rosa (“*Se não fosse a borboleta, a lagarta teria razão?*”) para iniciar um caminho de pensamento sobre a formação do professor de Arte, remete à idéia do surgimento de um mago na transmissão da síntese poética; segundo a autora, esse mago seria um professor que, como toda verdadeira Arte, não diz, mas possibilita dizer. Significando a qualidade da educação entre os seres humanos que a obra de arte propicia ao utilizar formas de linguagem particulares. Assim, surge o professor que dá condições para o *nascimento da borboleta*, que propicia *espaços poéticos feitos de troca*, às vezes silenciosa, como condição para o nascimento da borboleta que surge da lagarta.

O poeta Alberto Caeiro, no escrito acima, quando repara, pela primeira vez, no Universo, que as borboletas não têm cor nem movimento, não tem a intenção de provocar um discurso normativo ou sistematizado e sim criar a *poiesis*², “*para o nascimento da borboleta, que se impôs com o desaparecimento da lagarta*” e, não há ninguém, segundo Regina Machado, que ensine

¹ In: PESSOA, Fernando. *Poemas completos*.

² *Poiesis* - Do grego: ação de fazer algo; aquilo que desperta o sentido do belo, que encanta e enleva.

isso.

Segundo a autora, o movimento de desafirmação da lagarta se dá no *espaço casulo*, um espaço de grande aventura e sentido mais profundo de um curso de formação de professores de Arte.

Com os professores de Arte propiciando o *espaço casulo* e com os didáticos proporcionando o “*movimento de desafirmação da lagarta*”, teríamos todos a mesma razão; criar a *poiesis*.

Regina Machado (In: Barbosa, 2002) questiona: “*Se não fossem os professores de Arte, os manuais de criatividade e os didáticos teriam razão?*”. Tal questão reafirma a importância de serem discutidos os contornos históricos e estéticos da contemporaneidade no seu desenvolvimento e na sua afirmação histórica e social.

CAPÍTULO II - AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Desconforto. Palavra significativa que me motivou a elaborar esta pesquisa, na tentativa de não o deixar prosseguir através dos tempos. Afinal, Freire (1998) questiona: *‘Quem perdeu seu endereço no tempo histórico’?*

O tal desconforto decorre dos atuais planos de ensino das disciplinas das Faculdades de Artes Visuais Brasileiras que parecem não contemplar devidamente os aspectos do ensino da Arte Contemporânea. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-Arte, 2001, Volume 6) esse plano de ensino deve estar voltado para a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos com um encaminhamento pedagógico-artístico em que princípios como a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica⁴ são ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem da Arte.

Um dos objetivos do ensino da Arte, atualmente, é fazer com que o aluno tenha a consciência das razões que o levam a optar pela discussão de uma determinada abordagem, para tornar seu projeto viável. É na reflexão do resultado da contextualização histórica que o aluno, no papel do artista, poderá neutralizar as possibilidades de alienação do observador em relação ao tema trabalhado por meio de códigos visuais, metáforas ou símbolos, alimentando-se da ciência tecnológica, com novas percepções e novas visões do mundo, traduzindo a consciência das condições atuais.

Para situar o indivíduo no tempo, por meio da Arte, emerge a necessidade de reflexões

⁴ As idéias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, criada por Ana Mae Barbosa e difundida no País por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola, da Fundação Iochpe.

sobre o avanço da tecnologia, como um dos elementos que determina e transforma os traços da cultura nesse início de século. Assim como o desenvolvimento industrial, os novos modos de percepção da comunicação e das novas idéias. Caberia, assim, aos arte-educadores, verificar o que as novas tecnologias podem oferecer nessa perspectiva, uma vez que não é no nível das novas idéias que a tecnologia faz efeito e sim nos novos modos de percepção sensorial que as novas tecnologias afloram no indivíduo.

Perante essas afirmações, e tendo em vista Delors (2000), quando questiona sobre a ampliação do papel da educação neste novo cenário, será levada em conta nesse estudo tal ampliação, um dos desafios atuais da educação.

Desse desafio para o ensino da Arte emergem duas questões, equivalentes e fundamentais:
1ª) Faz parte do atual desafio da Educação deste século o ensino da Arte Contemporânea?
2ª) Em que medida a contemporaneidade está presente nas aulas das Faculdades de Artes Visuais Brasileiras?

Martins et al. (1998), que desenvolve atividades relativas à formação de arte-educadores, assinala que é preciso termos mais chances para discutir o ensino de Arte no País e de fazermos uma revisão nos métodos de trabalho para se ensinar as tendências da Arte na contemporaneidade.

Pela relevância dessa discussão, o presente estudo propõe a seguinte questão: **Os acadêmicos do ensino superior dos cursos de formação de arte-educadores estão sendo preparados para a discussão da Arte Contemporânea, para a interpretação simbólica do mundo, que desafia a estética modernista até então consolidada e, ainda, por meio dessas expressões artísticas chegar à Cultura Contemporânea?**

A Cultura Contemporânea aqui se apresenta como objeto de produção, reflexão ou construção de conhecimento que o ensino formal, como as Faculdades de Artes Visuais Brasileiras possam vir a oferecer. É preciso ainda não se esquecer que a cultura também se estabelece pela criação intelectual e artística de um povo, como resultado do aprimoramento de seus valores, refletindo-se em todos os aspectos da vida humana.

O Brasil é um país de produção cultural rica e avançada; segundo Jorge Glusberg (In: Morais, 1998, p. 199), uma das características do trabalho latino-americano, em particular dos

brasileiros e argentinos, é a decidida inclusão do regional em sua problemática. Os artistas pretendem esboçar realidades próprias do contexto em que vivem e do qual se nutrem.

Como exemplo, Hélio Oiticica (In: Morais, 1998, p. 200) menciona o Tropicalismo, uma tentativa ambiciosa de criar uma linguagem nossa. Penso que estas características citadas da Arte brasileira e suas manifestações folclóricas significativas é que fazem com que o processo cultural gerado nacionalmente seja associado a uma projeção e reconhecimento da cultura brasileira em âmbito internacional.

Para Morais (1998) a construção da linguagem artística ou identidade artística brasileira está atrelada ao fato de que um país não se constrói apenas com usinas, ferrovias e outros grandes empreendimentos econômicos. A imagem de um país, seu caráter ou identidade, está sendo construído continuamente por artistas que sabem captar e expressar desejos profundos da Nação, seu imaginário.

Trabalhando com imagens, recriando-as segundo suas necessidades especificamente plásticas, os artistas criam uma espécie de arquivo multifacetado ou pluriimagístico do Brasil, arquivo a ser consultado por qualquer um que queira conhecer melhor o país em que vive, seja ele crítico de arte, antropólogo, educador, psicanalista, sociólogo ou político (Morais, 1998). Daí a importância de “imagens contemporâneas”. Aí sim, o professor, integrado com a Arte Contemporânea, educa a sociedade para que possa conviver estética e politicamente com o seu tempo, evitando uma discussão anacrônica.

A realização destas produções, que se manifestam por meio de exposições de arte em museus, centros culturais, fundações estatais e instituições particulares e outros, têm estimulado os indivíduos a refletirem sobre a contemporaneidade, parecendo indicar a necessidade de torná-la mais presente no ensino das Artes no País.

A Arte em nosso país percorreu um longo caminho, comprometido com a Educação e com as políticas vigentes, passando por grandes transformações. Desse modo, a relação da Arte com a Pedagogia vem sendo aprimorada e transformada na interação entre o processo do ensino e o processo de aprendizagem. No processo dessas mudanças, segundo Soares (In: Iavelberg, 2003) o ensino de arte é tema relevante para aqueles que trabalham com formação de professores, com uma particularidade muito interessante: ao se desvencilhar das concepções convencionais, o professor está não apenas compreendendo como articular o ensino e a aprendizagem de arte, mas também redefinindo esse conteúdo.

Na análise de Soares (In: Iavelberg, 2003) esta é uma oportunidade preciosa para o formador, pois coloca o professor em dupla situação de aprendizagem: a primeira situação como um aprendiz de uma nova concepção com aspectos contemporâneos de ensino; e a segunda, como aprendizagem e a aquisição de um inesperado e surpreendente conteúdo.

Assim, este estudo fará uma análise da contemporaneidade na formação do professor de arte, com sua história e perspectivas de desenvolvimento na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A escolha da vertente Arte Visual e não Cênica ou Musical, se deu pela formação pessoal, escolar e profissional da pesquisadora. Assim, refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem efetivados nas Faculdades de Artes Visuais significa refletir sobre uma possível poética que desperta o sentido do ensino da Arte, que encanta, emociona e instrui, transformando-se num projeto a ser realizado, enquanto idéia a ser realizada. Ou melhor, refletir sobre como fazer, como refletir sobre o que se quer fazer, o que se faz e o que se fez

Para Paulo Freire (2000) *“a educação é uma forma de intervenção no mundo”*, ou seja, a educação reflete-se nas aspirações das mudanças na sociedade em benefício das relações humanas. E, a Arte, no momento em que passa a ser identificada como educação, passa a ser, também, uma das “interventoras” no mundo, daí a importância do seu ensino.

Veremos que a obrigatoriedade do ensino da Educação para a Arte, sem a devida legitimidade de seus objetivos e propósitos por parte dos educadores, não garante a eficácia de seus resultados. No momento em que a Arte passa a ser identificada com Educação, esta tem de “dar conta” de potencializar o indivíduo, isto é, formar indivíduos, num projeto para o desenvolvimento da escolarização para a educação social, educação esta considerada por Giroux (1997) como libertadora e reflexiva.

CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Neste capítulo, inicialmente, é apresentada uma breve análise da Educação e da Arte com o objetivo de explicar suas correlações com o conhecimento sistematizado das produções artísticas. Foi elaborado para que o leitor possa entender a Evolução e a Filosofia do Ensino da Arte no Brasil, na sua contextualização histórica e com os conceitos relativos à natureza da formação do conhecimento artístico no ensino.

3.1 - Educação e Arte

A educação é um processo contínuo, em que cada indivíduo faz a história da humanidade, isto é, sua ação não se restringe à mera continuidade, mas supõe a possibilidade de mudanças.

Permite ao indivíduo o desenvolvimento de capacidades de compreensão e transformação do mundo por meio do ato de comunicar-se. Dessa forma, a educação torna-se um esforço humano necessário, visando fornecer os instrumentos para as transformações desejáveis.

Pode-se dizer que todos os povos têm uma **educação**, pela qual transmitem a **cultura artística ou intelectual** seja de maneira informal ou por meio de instituições. Em relação à **cultura artística**, a partir da análise do papel do **trabalho** e da **educação**, faz-se a seguinte mediação: o indivíduo está envolvido na natureza assim como a arte está envolvida no mundo em que se organiza. Sendo o homem capaz de transformar a natureza e o artista ser “arrebataado” pelas figuras, cores e formas, ambos produzem o mesmo efeito, conduzem de um estado ao outro, ou seja, modificam-se e se transformam numa certa direção, dando origem à cultura pelo trabalho do homem (artista) que, quando transformado ou modificado, é suscetível de educação.

Benedito Nunes (1976) faz uma análise do valor pedagógico da criação artística. Entende que a educação artística ultrapassou a extensividade escolar para reconceituar as duas idéias: arte e educação, sob nova perspectiva. Afirma que a educação artística poderia influir na formação do indivíduo, estabelecendo um ideal de cultura “capaz de vigorar com o alcance diretivo de uma *paidéia*³”.

Na tentativa de verificar se é justificável a reconceituação de arte (arte e educação) Benedito Nunes (1976) busca na filosofia grega o ponto de partida para suas explicações. Conforme o autor a filosofia grega distribuiu as atividades humanas em três categorias separadas e hierarquizadas: a **teórica**, relativa ao conhecer; a **prática**, relativa ao agir; e a **poética**, relativa ao fazer⁴. A atividade **poética** deriva de *poiesis*, já conceituada anteriormente.

O modernista brasileiro Mário de Andrade, quando proferiu algumas palavras na abertura da aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte do Instituto de Artes da antiga Universidade do Distrito Federal em 1938, abordou a apreciação da arte do belo e da consciência estética.

A propósito, Mário de Andrade, ao iniciar suas reflexões, afirma: “(...) Eu não sei o que é Belo. Eu não sei o que é a Arte (...)”. Sabendo que tais palavras causariam surpresa e indagações por parte da platéia, Mário de Andrade explica que, diante da dificuldade em conceituar com firmeza Belo e Arte, e não desejando ser injusto consigo e traidor diante daqueles que o

³ *Paidéia*: do grego, escolarização, conjunto de ensinamentos necessários para a formação humanística do aprendiz.

⁴ Nesse sentido, os PCNs incluem os pilares do *aprender a aprender* e *aprender a fazer* como instâncias poéticas.

convidaram para proferir a palestra, disse *intuir* o que são arte e beleza. Para ilustrar esse pensamento, relata o acontecido em sua casa, quando um escultor, em visita, diante da sua coleção de cabeças esculpidas, separou um busto em madeira e uma cabeça de barro cozido encontrada em um cemitério de Campinas e disse: “Estas duas cabeças são esplêndidas, têm um espírito”. Naquele momento Mário de Andrade disse ter concordado com o escultor, mas depois se perguntou:

O que queria dizer exatamente essa palavra “espírito”, bastante comum em crítica de arte e na terminologia dos artistas? (...) Qual o conceito perfeitamente nítido dessa palavra? Significaria “vida interior”? Certamente não significaria somente isso, nem inteiramente isso. Significaria uma nobreza rítmica de linhas que, abandonando a chatice realística, como que espiritualizava as formas (...)? Também não era somente isso, nem isso inteiramente. A fixação dos conceitos nos levaria fatalmente a uma organização sistemática do nosso pensamento artístico, nos levaria a uma Estética, nos levaria a filósofos, senão a filosofantes, e não aos artistas que devemos ser.

Diante da observação acima de Mário de Andrade, no momento em que concorda com o escultor, e depois ao questionar o significado do “espírito contido”, esse significado é que nos leva para o discurso da estética, ou seja, para a consciência estética mencionada anteriormente por Nunes (1976). Nesse sentido a arte, ao associar a atitude **estética** à atividade **poética**, será uma vivência histórica da humanidade. Como tal, ela constitui um modo de linguagem, uma forma simbólica. Segundo Martins et al. (1998, p. 15), “a linguagem da arte permite a compreensão e interpretação das formas sensíveis e objetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade”.

3.2 - A Evolução do Ensino da Arte no Brasil

Para se compreender as atividades desenvolvidas pelos arte-educadores temos de nos ater aos diferentes períodos em que a Educação para a Arte desenvolveu-se e o que dela esperavam os próprios educadores. Podemos identificar como fios condutores na história da educação brasileira alguns períodos em que o ensino da arte foi contemplado no currículo de maneiras diferenciadas.

A contextualização histórica do ensino de Arte no Brasil, partindo do Período Colonial até a atual LDB (Lei 9.394/96), será feita inicialmente a partir da análise de Iavelberg (2003), que aborda as tendências pedagógicas que se fizeram presentes.

Iavelberg (2003, p. 109-120) divide tais tendências em oito períodos históricos, assim identificados:

- 1) **Período Colonial** - Educação jesuítica: enfatiza mais a literatura do que as belas artes;
- 2) **Império** - Instala-se a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro. Aprendizagem através da *mimese* (cópia de “modelos” europeus e do “natural”);
- 3) **República** - Início da escola tradicional. Rui Barbosa, sob influência liberal norte-americana na figura de Walter Smith, defendia o ensino do Desenho, relacionado ao progresso industrial. A partir dos anos 50 a música (canto orfeônico) e trabalhos manuais passaram a compor o currículo escolar;
- 4) **Arte na Escola Nova ou Ativa** - Com origem na Europa e EUA, surge no Brasil em 1930 e sua disseminação ocorre entre 1950/1960, com as leituras de John Dewey por Anísio Teixeira. Augusto Rodrigues, em 1948, na sua Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, divulgou o Movimento Educação pela Arte, baseado na expressão da liberdade criadora, com forte influência dos paradigmas da arte moderna e das disciplinas do começo do século XX;
- 5) **Arte na Escola Tecnicista** - Instalou-se no Brasil nos anos 60 e 70. Visava os interesses da sociedade industrial e a preparação dos alunos para o mercado. No âmbito da legislação do ensino destacou-se a Lei 5.692/71, com a implantação da Educação Artística no currículo, caracterizada pelas “atividades artísticas” - aprender a fazer;
- 6) **Arte na Escola Libertadora e Libertária** - Seguiu a proposta da pedagogia ativa, com ações interdisciplinares em torno de um tema gerador;
- 7) **Escola Crítico-Social dos Conteúdos** - Representada pela figura do educador Libânio. Propôs para o trabalho docente um saber, um saber ser e um saber fazer pedagógico. Os conteúdos ligados à cultura universal e às realidades sociais;
- 8) **Arte na Escola Construtivista** - Criação da Lei 9.394/96, atual LDB. A Arte é componente curricular obrigatório, definida em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Muitos arte-educadores passam a trabalhar a partir de três eixos de aprendizagem significativa em Arte: fazer, apreciar e refletir.

A síntese acima, a partir da obra de Iavelberg (2003, p. 109-120), procurou identificar os principais movimentos históricos do ensino da Arte no Brasil e mostrar que as tendências pedagógicas mencionadas pela autora estão presentes na estrutura curricular de grande parte das escolas brasileiras.

Segundo a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1999), a escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela República (1889). Este

processo de mudança, porém, foi tão lento que alcançou o século seguinte.

Para a autora, nos inícios do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial, tivemos um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889. Entre 1901 e 1914, a educação de um modo geral continuava a ser orientada por princípios positivistas e liberais, assunto que será detalhado posteriormente. Progressivamente, modelos americanos foram influenciando a legislação brasileira, a qual delibera o estímulo à criação cultural, refletindo-se sobre os objetivos do ensino da Arte, que até então se restringiam apenas ao ensino do desenho, visando a preparação para o trabalho.

Segundo Ana Mae Barbosa (1999), os reflexos dos modelos americanos foram expoentes para as idéias modernistas que eclodiram em 1922, data demarcadora em nossa cultura. Neste período, no ensino escolar e fora dele, iniciava-se a condenação dos modelos impostos pelo positivismo e liberalismo. No Brasil, da mesma forma, o movimento modernista negava o modelo imposto europeu e trazia consigo a criação da identidade cultural brasileira.

Entretanto, o movimento modernista, com suas exposições, com o ritmo esfuziante da Semana de Arte Moderna de 22, inovando a estética literária, e com os artigos publicados em prol de uma arte nacional, não teve nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da Arte nas escolas primária, secundária e superior. Para a autora a escola não foi convidada a sair do conservadorismo, pois era agente de educação para a nobreza e para as carreiras liberais.

Mário de Andrade, a propósito, elogiou o esforço pioneiro, mas isolado, de Lúcio Costa na reforma pedagógica iniciada em 1931 na Escola Nacional de Belas Artes, contratando “*professores novos que junto à estética antiquada das múmias, mostrassem as orientações modernas de pintura, escultura e arquitetura*”⁵. Apesar desse empreendimento reformador de Lúcio Costa, alguns historiadores acreditam que os modernistas brasileiros não tiveram muita influência na sistemática do ensino escolar da Arte, porque no início do século XX o conhecimento artístico estava limitado à transmissão de padrões e modelos da cultura européia, ditada pela Academia Imperial de Belas Artes, ou seja, não havia o amadurecimento artístico desejado, livre de qualquer concepção conservadora, livre da cultura oficial, a tal ponto, de influenciar o ensino.

⁵ In: Crônicas no Diário Nacional. São Paulo: Livraria Duas Cidades. Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 1976, p. 441).

Em contrapartida, a autora Ana Mae trata da questão do ensino *não escolar* feito por modernistas brasileiros como Mário de Andrade e Anita Malfatti da seguinte forma; ambos desempenhavam atividades de grande importância para a valorização estética da Arte e de seu método de ensino. Inovariam os métodos e as concepções do ensino de Arte transformando o professor em orientador. Competia ao Professor Mário de Andrade e à Professora Anita Malfatti preservar a expressão do trabalho do aluno.

Mário de Andrade chamava a atenção para a importância de conceder aos estudantes dessas áreas (Arquitetura e Engenharia, Artes Plásticas, Música e Teatro) uma formação geral sobre a Arte. Mantinha-se fiel às críticas que fazia a respeito da arte enquanto um “fenômeno domingueiro” e à rigidez dos modelos importados. Por isso defendia a necessidade de implementar uma teoria social da Arte num nível cultural e prático, ou seja a necessidade de transmitir o conhecimento da Arte de forma inteligível e transparente. Em termos práticos Mário de Andrade propunha a inclusão das disciplinas de Estética e História da Arte no currículo das academias mencionadas, sendo complementadas com conteúdos da disciplina Etnografia Brasileira. Na opinião de Ana Mae Barbosa (1999, p. 121) o envolvimento de Mário de Andrade na proposta de Reforma da Escola Nacional de Belas Artes faz parte de sua luta em favor da arte em ação, da arte como fonte de manifestação e transformação da realidade brasileira.

Na escola tradicional da época, segundo Barbosa (1999), valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, o imediatismo da Arte, o que fez Mário de Andrade vir a público, inúmeras vezes, para criticar a “praga” do virtuosismo do artista brasileiro.

No decorrer dos anos 70, os professores de Arte, segundo os PCNs-Arte (2001), na tentativa de superar a visão do ensino utilitarista da Arte, estudam novas teorias (pedagogia ativa, escola crítico-social entre outras) que são divulgadas no Brasil e no exterior, o que auxilia no rompimento com a rigidez estética, não mais reprodutista no copiar as estampas e retratos, e com os exercícios formais praticados em sala de aula.

Inicia-se, a partir de então, o favorecimento da autonomia e descobertas para o aluno, pois as escolas brasileiras segundo os PCNs-Arte (2001) viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, sustentada pela estética modernista (1922) que promovia uma identidade nacional com a intenção minimizar as influências internacionais.

Para ilustrar, Barbosa (1999) reforça a abordagem dos PCNs (2001) sobre as experiências ocorridas, identificando-as com os seguintes fatos: 1) O nascimento do liberalismo com uma

educação centrada no indivíduo; 2) a criação do Ministério e das Secretarias da Educação, discutida nos gabinetes públicos; 3) elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com propostas renovadoras para o sistema do ensino nacional (tema amplamente abordado no item seguinte); 4) a implantação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, definindo as atividades educativas; 5) a implantação do Método Educacional Paulo Freire, entre outros, ressoando nacional e internacionalmente.

De acordo com as pesquisas menos otimistas, de Iavelberg (2003), entre os anos 30 e 60, ainda predominava no ensino da Arte as concepções do desenho clássico, representação e cópias de objetos e natureza, estudos de letras, faixas decorativas, construções geométricas, numa tentativa de reproduzir modelos propostos pelo professor, evidenciando assim que nesse período a crítica e a influência das vanguardas não foram significativas, a ponto de influenciar na mudança do ensino da Arte.

Segundo a pesquisadora Iavelberg (2003), neste período instaurava-se a prática do modelo da escola tradicional reprodutiva, em que o ensino acreditava que a “repetição exaustiva da cópia”, poderia ajudar no processo de desenvolvimento da observação do aluno, para a construção de uma nova imagem a ser representada pelo desenho.

Deve-se ressaltar que o resultado da pesquisa de Iavelberg causa estranhamento, pois neste período já se havia instaurado, pelos modernistas, a consciência do processo da construção da identidade nacional. Sem cópias. Sem reproduções. Da mesma forma, seria plausível reconhecer que o tempo de maturação e assimilação do “novo conceito” do ensino de Arte foi mais longo do que as mudanças em si, referidas por Ana Mae Barbosa (1999).

Já nos fins dos anos 60 e na década de 70, houve uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas fora do espaço escolar e o que se ensina dentro dele; essa atitude, aliás, já vinha sendo anunciada pela estética modernista e pelas propostas renovadoras do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que a partir dessa década começam a influenciar o ensino da Arte.

O histórico do ensino de Arte atravessa todas essas transformações. A Arte ocupa o seu espaço no currículo escolar em 1971 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — com o título de Educação Artística, sendo considerada uma “atividade artística” e não uma disciplina.

Pois compete às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o funcionamento dos sistemas de ensino na educação formal e regular.

A autora Iavelberg (2003, p.115) menciona que os estudiosos da área reconhecem que neste momento houve uma compreensão da importância da Arte na formação do indivíduo, embora ainda com reflexos da escola tecnicista que objetivava preparar os indivíduos para o mercado de trabalho capitalista.

Considerando os aspectos metodológicos da escola tecnicista ligada ao sistema produtivo capitalista, na discussão de Iavelberg o “aprender a fazer” era uma orientação forte da proposta, pois o ensino estava voltado para a prática em sala de aula. O papel do professor era técnico, neutro e imparcial.

Na concepção da autora, o behaviorismo (psicologia comportamentalista) surgia como base psicológica da proposta tecnicista, o que implicava a prática escolar e as propostas de estudos dirigidos. Com a introdução da “Educação Artística” não havia ainda professores habilitados e, muito menos, preparados para o domínio das várias linguagens (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) que a nova atividade exigia. Tal situação configurou-se na formação do professor polivalente em Arte, o que gerou o domínio superficial dos conteúdos das áreas específicas, tanto por parte do professor como dos alunos.

Iavelberg (1993, p. 115) entende que o tecnicismo, com base psicológica introduzida pelo behaviorismo, ocasionava uma diminuição qualitativa dos saberes em arte e uma conseqüente proposta de atividades superficiais. Objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação eram abordados de forma mecânica e programada, visando adequar o comportamento do aluno às normas da escola (modelo skinneriano).

Para Piaget, citado por Iavelberg (2003, p. 115), o behaviorismo não considerava nem o valor do erro, nem as coordenações do sujeito na construção do conhecimento. A proposta behaviorista defendia que, pelo condicionamento e uso do reforço positivo e negativo a relação estímulo/resposta fosse direta, sem passar pelos esquemas assimilativos do organismo, contrariando assim a teoria de Piaget.

Considerando-se a reflexão de Piaget e a ênfase da atividade escolar da Educação Artística, que refletia o processo de ensino/aprendizagem expressivo e criativo, entende-se a base psicológica da proposta behaviorista descrita anteriormente por Iavelberg.

Aguiar e Boldrini (1981, p. 5) definem Educação Artística como forma de desenvolver,

através de diferentes expressões, o potencial criador que possuímos. Definição bastante adequada para as bases psicológicas, em função da exposição das emoções. Ainda assim, uma proposta paradoxal, uma vez que apenas maquiava a forte característica tecnicista. Não podemos nos esquecer da valorização do tecnicismo para a Educação Artística, uma educação que enfatizava o uso de manuais para uma formação dirigida.

Para os PCNs-Arte (2001), a introdução da “atividade artística” como um pensamento renovador foi desafiante, pois muitos professores não estavam habilitados para esta ação. Para agravar a situação, durante os anos 70-80, esta “atividade” foi tratada de forma confusa, em que conceitos obscuros emergem, tais como: “(...) não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (PCNs-Arte, 2001, p. 28). A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades em caracterizar o real papel da Educação Artística.

Os professores de Educação Artística, segundo os PCNs-Arte (2001), capacitados inicialmente em cursos de curta duração, ou os recém-formados pelas então recentes Faculdades de Educação Artística brasileira, tinham, como única alternativa, seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos, que não explicitavam fundamentos e orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas.

Nesses anos 70-80, para os idealizadores dos PCNs-Arte (2001), do ponto de vista da arte, foram mantidas em seu processo de ensino e aprendizagem as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista) com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos, pois:

(...) Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas (música, artes plásticas, cênicas, dança, etc) independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma dessas modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época (PCNs-Arte, 2001, p .29).

Dessa forma, pode-se questionar tal procedimento da seguinte forma: Como o professor atuaria em tantas áreas sem um modelo e sem orientações adequadas? Sendo assim, pode-se concluir que seria justificável o uso dos padrões anteriormente estabelecidos se repetirem.

Na necessidade do aprofundamento das modalidades artísticas, a década de 1980, entretanto, trouxe grandes modificações, iniciando-se uma visão mais crítica e consciente do momento político e social, marcada pela discussão do papel do educador- educação como ato político. Pois, na reflexão de Aranha (s.d., p. 51-52):

(...) é impossível separar a educação do problema do poder: a educação não é um processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e a política. Podemos observar isso ao analisarmos os fins da educação, que mudam conforme se queira formar o guerreiro ou o cidadão da Grécia Antiga, o cavaleiro ou o monge medievais ou ainda o cortesão renascentista. (...) Por isso, a educação não deve apenas ser considerada como simples transmissão de valores, mas também como instrumento de crítica dos valores herdados e de novos valores que estejam sendo propostos. A educação deve abrir espaços para que seja possível a reflexão crítica da cultura.

A reflexão de Aranha, acima citada, vislumbra a idéia do professor que procura conhecer os fundamentos do ensino, isto é, do professor que abre os espaços necessários para que seja possível a reflexão crítica da cultura. Esse professor, preparado para os novos desafios, comprometido social e politicamente, é que faz com que o ensino da Arte esteja diretamente ligado à cultura artística.

Nos anos 80 constituiu-se o Movimento Arte-Educação, numa tentativa de conscientizar e organizar os profissionais tanto da educação formal como da informal. Neste período amplia-se a discussão sobre a valorização e o aprimoramento do professor de Arte. Os PCNs-Arte (2001)

reconhecem e mencionam que o Movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre valorização e o aprimoramento do professor, que reconheciam o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As idéias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

A insuficiência de conhecimentos em relação à área de Artes era tamanha que após 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando haveria a implantação da área de Artes no ensino. Houve manifestações e protestos de inúmeros educadores, retirando-se assim a referida lei do ensino básico.

Posteriormente, revogam-se as disposições anteriores e a arte é considerada obrigatória na educação básica, com um novo formato, para promover o desenvolvimento cultural do aluno.

No Movimento Arte-Educação é que as novas metodologias e as novas concepções se instauraram, numa conscientização profissional dos artistas brasileiros trazendo melhorias para o currículo de Arte. São características desse novo marco curricular as reivindicações no sentido de identificar a área por Arte, e não mais por Educação Artística, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. A cultura artística que está sendo abordada representa a consagração do cenário artístico nacional e a institucionalização dos artistas contemporâneos comprometidos com a construção de poéticas modernas no Brasil.

Nardin e Ferraro, nessa perspectiva, citam Chiarelli (In: Ferreira, 2001, p. 211):

Os artistas, a partir dos anos 80, não apenas dialogam conscientemente com a arte brasileira do passado, mas reconhecem sua legitimidade e a qualidade de muitos dos seus produtores, sejam eles modernistas, barrocos, eruditos ou populares. Essa postura e esse reconhecimento levam a um amadurecimento do circuito artístico brasileiro.

Esta atitude citada por Chiarelli no trabalho dos artistas, contribui para que a arte no ensino esteja acoplada à produção cultural da atualidade.

Intensificam-se os questionamentos dos arte-educadores, preocupados com o terceiro

milênio. Ressalta-se ainda a preocupação do encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica, na abordagem dos PCNs-Arte (2001), de Ana Mae Barbosa, Rosa Iavelberg e de outros autores, pensar o estudo da arte contemporânea voltada para o cotidiano, e ao mesmo tempo, propiciar condições para que os alunos possam entender as relações das produções que os artistas estabelecem com a história da arte, com a cultura de massa, com o mercado, com a política e com as revoluções tecnológicas e, portanto, com a própria vida.

A historicidade do assunto abordado contribui para a compreensão dos aspectos da atualidade, ou seja, uma contribuição construída na medida da evolução do pensamento, lenta e progressiva, sabendo-se que a história é construída com marchas e contramarchas.

3.3 - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: um olhar histórico-pedagógico no ensino da Arte no Brasil

Seria inaceitável não apreciar e reconhecer a influência das idéias contidas no **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** no desenvolvimento pedagógico do ensino da arte, pois este documento, para muitos educadores da atualidade, tem importância como referência básica da renovação educacional.

Em 1932, um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Trata-se do documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por conceituados educadores da época, destacando-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meirelles. Defendiam a necessidade de renovação educacional no País, segundo os fundamentos do movimento denominado Escola Nova, que teve sua origem na Europa e EUA, no século XIX. No Brasil surge nos anos 30 e se propaga nos anos 50 e 60. Segundo esses intelectuais não seria possível realizar uma sólida reforma educacional sem envolver todos os núcleos sociais, caracterizados no Manifesto pela família, agrupamentos profissionais e imprensa. Desse modo os esforços da escola convergiriam para esses núcleos, numa obra solidária, tornando a escola viva e flexível. Além disso a escola deveria utilizar outros recursos (a imprensa, o disco, o cinema e o rádio) como elementos multiplicadores de educação e cultura eficazes, considerando as condições geográficas e extensão territorial do País (AZEVEDO, 1932, p. 79).

Na opinião de Mello (1986) o Brasil tem uma data para a renovação de suas idéias no

campo da Cultura como tem uma data para o mesmo fenômeno no campo da Educação. A primeira se situa no ano de 1922 (Semana da Arte Moderna) e a segunda dez anos mais tarde, 1932 (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova).

Os dois acontecimentos possuem, entretanto, antecedentes diversos. Mello (1986) afirma que a renovação cultural desejada pela Semana da Arte Moderna, em São Paulo, não se desviou da linha estetizante que foi durante todo o século XIX a fonte da intelectualidade brasileira. No Manifesto, Fernando de Azevedo e os demais educadores propunham a revisão dos modos tradicionais de ensino, colocando a educação à altura das necessidades de modernização do Brasil.

Para Fernando de Azevedo e para os intelectuais da época, tinha-se de procurar a causa principal da desorganização das instituições de ensino. Apontaram como causa principal a falta de determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da não aplicação dos métodos científicos aos problemas da educação (administração escolar). Essa causa, na opinião dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, tinha sua origem na ausência de uma cultura universitária e na formação excessivamente literária de nossa cultura. Afirmaram que não existia uma “cultura própria”, nem mesmo uma cultura geral sobre os objetivos e fins da educação. Por isso não havia unidade e continuidade de pensamento nas reformas e planos anteriores.

A propagação do “espírito da reconstrução educacional” que o Manifesto dos Pioneiros sugere, deu-se pela consciência da complexidade dos problemas postos pela sociedade moderna, em face da profunda necessidade de renovação de valores e princípios para a transformação democrática. Os intelectuais pioneiros assumiram a educação como ato político e como fruto do trabalho social na reconstrução da própria vida. A Escola Nova, anunciada no documento do Manifesto, apresentou-se como uma reação à pedagogia tradicional, propondo uma educação baseada no agir, na espontaneidade e na vida social brasileira.

Sob tais perspectivas Fernando de Azevedo e colaboradores (1932, p. 73) na elaboração e publicação do Manifesto deram grande importância ao ensino da Arte e Literatura, pois a nova política educacional defendida no documento exigia reformas profundas no ensino, orientando-o para a produção. Embora orientado para atender as necessidades de produção, característica da sociedade moderna que se instalava à época, este deveria passar, também, pela Arte e Literatura.

A proposta dos Pioneiros — nova política educacional, orientada para a produção,

passando pela Arte e Literatura — como reação à pedagogia tradicional, é contemplada pelo pensamento de Karl Marx.

A respeito da humanização pela Arte, Karl Marx comenta nos “Manuscritos Económico-Filosóficos” (1964, p. 16-17) que:

Se queremos apreciar a arte temos de ser pessoas artisticamente cultivadas; se queremos influenciar outras pessoas importa que sejamos pessoas com efeito verdadeiramente estimulante e encorajador sobre os outros (...).

Fernando de Azevedo, no Manifesto, destacou aspectos que comprovam a relevância e a significação social da Arte e da Literatura. Conforme o autor, essas duas áreas do conhecimento humano promovem a aproximação dos homens, possibilitam a formação de uma organização humana coesa, difundem as idéias sociais de uma maneira “imaginada” e ampliam a visão, o valor moral e educativo do ser humano (AZEVEDO, 1932, p. 73).

A ênfase da Arte na escola nova era colocada, segundo Iavelberg (2003), no processo de criação e na expressão, compreendida como dado subjetivo e individual, pois tais propostas subjetivas estavam sendo influenciadas pelos paradigmas da arte moderna, psicanálise, psicologia e teorias da criatividade.

Com a influência de alguns filósofos tais como John Dewey (1859-1952), Herbert Read (1893-1968) e Victor Lowelfeld (1903-1960), o ensino de Arte na escola nova torna-se, na opinião de Rosa Iavelberg (2003), um marco curricular importantíssimo na história das escolas brasileiras, pois o método era o da livre expressão sempre orientada, que preconizava a importância estética e psicológica de libertar-se o impulso criador.

Partindo da premissa de que a necessidade é a mola da ação e se expressa pelo interesse, no ensino da Arte, os escolanovistas defendem a livre expressão e a auto-expressão, que para Iavelberg (2003, p.112) estariam livres dos cânones, padrões e modelos de Arte.

Na concepção de Herbert Read (In: Nunes, 1976) o ensino de Arte condensado a novo ideal educativo teria a seguinte base:

(...) fundamentalmente poética, na medida em que forma, cria e constrói. Espera-se, então, do exercício da arte uma espécie de ação extensiva e profunda que, ultrapassando o plano do mero cultivo das formas, do aprendizado de uma tradição ou da realização artística propriamente dita, alcance, à custa dos

poderes despotenciados da *poiesis* que Platão temia, a eficácia de uma *paidéia*.

A respeito deste pensamento é possível concluir que a atividade poética e sua construção no novo ideal educativo derivam da criação (o poder demiúrgico, ou seja, imitação de modelos eternos e perfeitos, segundo o filósofo grego Platão) e do esforço aplicado pelas mãos ou instrumentos, que produzem aquilo que a natureza não gerou, numa organização estética.

Uma das reflexões que Iavelberg (2003) faz a respeito do ensino de Arte no Brasil neste período é que houve muita deformação na assimilação dessas propostas. Segundo a autora, as mudanças que não são acompanhadas por formação continuada de professores tendem a se deformarem na prática educativa. Um exemplo disso ocorre com o excesso de “psicologização” no ensino da Arte, com práticas “espontaneístas” de sensibilização e experimentação, técnica pobre e desorientada, enfatizando o “aprender a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdos. Deformação ainda constatada por Ana Mae Barbosa (1994, p. 41) quando se refere a estas práticas “espontaneístas” do ensino livre expressivo:

(...) Pelo contrário, a livre expressão sem desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção impede para aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor crítico da arte, não só de agora, mas da arte do futuro. *Se a arte não é tratada como forma de conhecimento, mas como “um grito da alma”, não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional.* [grifo da pesquisadora]

Como se depreende do exposto acima, a educação cognitiva à qual se refere é aquela que organiza o conhecimento e processa as informações, e a educação emocional é aquela que busca alguns desvendamentos por parte dos indivíduos. A propósito, é preciso ter clareza de que as abordagens educacionais cognitivas ou emocionais fazem parte do ensino da arte, mas não o suficiente para o seu desenvolvimento. Assim, Ana Mae Barbosa clama pela “arte do futuro”, como citado, numa busca de compreensão da arte como um todo, ou seja, dentro de um contexto histórico com organização estética, inserida na cultura contemporânea.

As preocupações de Iavelberg e Ana Mae são contempladas por Arendt (2001, p. 225-234) quando descreve o esfacelamento da tradição, ou seja, a lacuna entre o passado e o futuro, gerando crise no mundo de um modo geral, e na educação em seu país, Estados Unidos, de modo

especial. Ao explicar a origem desse esfacelamento a autora destaca o papel que a imigração contínua desempenha na consciência política e na estrutura psíquica do país em questão. Em termos educacionais essa influência se manifesta no entusiasmo exagerado pelo que é novo e pela tendência à perfectabilidade (ideal educacional).

Quando aborda a relação da educação com a política norte-americana, Arendt (2001, p. 225) lembra a influência de Rousseau, para o qual a educação tornou-se um instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação. Sobre essa questão, a autora afirma:

(...) o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos (...).”

Para Arendt (2001) o esfacelamento da tradição implica na perda da sabedoria, na dificuldade de discernir, num contexto, as classes de perguntas que devem ser feitas.

A reflexão histórica das tendências pedagógicas do ensino de Arte aqui demonstrada, leva a crer que as idéias contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova expressam-se de forma bem clara no pensamento pedagógico encabeçado pelos educadores daquele período. Pretendiam dar continuidade e articulação ao ensino em todos os graus e colocar no mesmo nível, na escola secundária, a educação chamada profissional e a educação humanística ou científica, visando a uma escola flexível e nova, organizada para ministrar a cultura geral.

Enfim, a nova política educacional proposta no Manifesto rompe com a formação literária e com a desintegração da escola, bem como reforça o valor social da escola ao valorizar a arte, a literatura e os valores culturais.

O historiador Rubens Borba de Moraes denomina homens como Fernando de Azevedo como sendo um “*bandeirante do pensamento*”, pois classifica sob tal denominação homens que acreditam nas novas idéias. Assim fizeram Fernando de Azevedo e os demais educadores que assinaram o Manifesto.

Merece ser destacada a reflexão de Fernando de Azevedo sobre a ação desencadeada pelos educadores no Manifesto:

(...) São as *fortes convicções* e a *plena posse de si mesmos* que fazem os grandes homens e os grandes povos. Soberania, identidade nacional e conhecimento conquistado pela obra educacional. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional. As únicas revoluções fecundas são as que fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (AZEVEDO, 1932).
[Grifo da pesquisadora]

Observa-se que as palavras “fortes convicções” e “plena posse de si mesmos” são princípios que ficaram impregnados no Manifesto dos Pioneiros, pela prática desses educadores, que defendiam a soberania, a identidade nacional e o conhecimento por meio da obra educacional. Esses princípios, conforme mencionado por Fernando de Azevedo, foram inspirados no exemplo dos franceses, que resistiram, até a derrota final da Alemanha na 1ª Guerra Mundial.

O educador Fernando de Azevedo (1932) conclui seu pensamento quando deixa expressa a frase: “(...) *pelos ruas de Berlim ressoavam os tambores franceses* (...)”, significando também que algumas idéias contidas no Manifesto refletem-se na construção pedagógica de muitos educadores contemporâneos, podendo perpetuar-se através dos tempos.

3.4 - Filosofia da Arte-Educação no Brasil

O estudo feito por Ana Mae Barbosa acerca do ensino da Arte é bastante oportuno, uma vez que identifica claramente as influências do pensamento liberal e positivista sobre os nossos professores.

Barbosa (1999, p. 11-78) analisou as complexas relações culturais que influenciaram a metodologia do ensino da Arte, no período compreendido entre a chegada da Missão Francesa no Brasil e o Modernismo, marcadas por preconceitos e estereótipos europeus. Partiu dos seguintes questionamentos: por que o alto *status* do Desenho Geométrico na nossa cultura educacional? Quais as raízes da identificação entre ensino de Arte e ensino de Desenho Geométrico?

Segundo a autora, o que norteava o pensamento educacional brasileiro da época, era: 1) formar uma elite que defendesse a Colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, no Império; 2) necessidade de formar uma elite que governasse o país, na República. Isso explica, na sua opinião, porque durante o Reinado as primeiras instituições de ensino superior foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes. Com a preparação para a Proclamação da República as faculdades de Direito passaram a ser consideradas de maior importância.

Aborda em seguida a questão do preconceito em relação ao ensino da Arte no Brasil, observando que, com a República, foi reiterado o preconceito, pois a Arte estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e o espírito neoclássico do qual estava impregnada servirá à conservação do poder.

Em relação às influências na metodologia do ensino da Arte, Barbosa (1999, p. 22-38) destaca as **raízes jesuíticas**, que valorizavam excessivamente os estudos retóricos e literários, separavam, a exemplo de Platão, as artes liberais dos ofícios manuais ou mecânicos, próprios dos trabalhadores escravos. Em Portugal, o Marquês de Pombal, responsável pela perseguição aos jesuítas, planejou e fez executar uma reforma educacional nos pontos que considerou que os jesuítas se omitiram, abrangendo as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica. Isso permitiu uma abertura para que se delineasse uma nova concepção para o ensino da Arte. A partir daí, restou à Arte no Brasil apenas o caminho estreito e pouco reconhecido de se firmar como símbolo de distinção e refinamento, situação provocada por D. João VI quando transpôs para o Brasil o hábito das cortes européias de incluir as Artes na educação dos príncipes

Somente com a abolição da escravatura, iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual, coincidindo com a primeira etapa de nossa revolução industrial. As Belas-Artes continuaram a ser vistas como “um luxo”, por isso menosprezadas como inutilidade, ao passo que as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica passaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país.

Dessa forma, no início do século XX existia um dualismo no campo da Educação brasileira: 1) o positivismo, dominando a filosofia dos estudos, supostamente treinando as mentes dos transmissores da cultura; e 2) o liberalismo, sob influência dos princípios liberais, dominando a formação prática e utilitária, as ocupações manuais ou os ofícios das atividades comerciais. Tais influências serão analisadas a seguir.

3.4.1 - A Influência do Liberalismo

De acordo com Barbosa (1999, p. 38-61) os princípios político-socioeconômicos verificados entre 1885 e 1895 (1º surto industrial brasileiro) reforçaram o ideal da educação para o progresso da Nação. A Arte aplicada à indústria foi defendida como parte do currículo. O progresso industrial nos Estados Unidos era visto como resultado da iniciação da juventude daquele país no estudo do Desenho.

Os elementos liberais que lutavam a favor da revolução industrial, em reformulações do liberalismo utilitarista inglês, objetivavam, com o Ensino do Desenho, abrir à população ampla, fácil e eficaz iniciação profissional. Rui Barbosa, seguindo esses princípios, assim se expressava no Parlamento em seus Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e sobre a Reforma do Ensino Primário (1883). Mais que pareceres, os relatórios de Rui Barbosa representavam novos projetos de Educação brasileira, caracterizados pela forte fundamentação teórica e pela perfeita consonância com as concepções e técnicas da época.

Rui Barbosa considerava a democracia como uma função da Educação, daí a importância dada por ele ao incremento da instrução primária. Sua teoria liberalizante se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o País. Nessa concepção o Desenho tinha lugar de destaque (educação técnica e artesanal). Modelo americano que Rui Barbosa conheceu durante a realização do *Centenal Exhibition*, onde foram apresentados os bem desenhados produtos americanos. Para justificar seus argumentos, transcreveu em seus Pareceres o texto de Walter Smith.

O Desenho foi então usado largamente como recurso para ativar o método que pretendia dar objetividade ao ensino. Era executado a partir das figuras geométricas: esfera, cilindro, cubo (método que vigorou na escola primária por um longo período). Os princípios metodológicos propostos por Rui Barbosa influenciaram a educação brasileira principalmente durante as duas primeiras décadas do século XX.

3.4.2 – A Influência do Positivismo

Positivismo é um movimento de alcance mundial que teve sua origem na Europa. Seu expoente mais ilustre pertence à França (Comte). O fundador Auguste Comte tem como base filosófica do positivismo a teoria de que todo o universo provém da matéria através da evolução. Também o homem é produto da matéria.

De acordo com Barbosa (1999, p. 65) a mentalidade positivista que se instalou no Brasil originou-se do movimento de um grupo de estudantes brasileiros formados na Europa. Penetrou pela Filosofia Matemática (Escolas Politécnica e Militar) e encarnou-se na figura de Benjamin Constant, professor na Escola Militar. Coube a ele, como ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, elaborar a primeira reforma educacional republicana, denominada Reforma Benjamin Constant, aprovada em 22.11.1890.

As idéias positivistas postas em prática por Benjamin Constant tiveram sua maior representação na Escola Normal do Distrito Federal e no Colégio Pedro II, que passou a chamar-se Ginásio Nacional. Os positivistas propunham a extinção da Academia Imperial de Belas-Artes e a reorganização completa do Ensino da Arte. Propunham o retorno ao processo de aprendizagem “sob o regime de uma digna imitação”. Achavam que o governo devia difundir o ensino da Arte em todas as escolas públicas de todos os graus, dele devendo encarregar-se os estudantes de Pintura e Escultura nomeados após concurso, com a função de preparar os professores das escolas públicas, para se tornarem aptos a “apresentarem um guia mental da segunda infância”, segundo afirmação de Gonzaga Duque, citado por Barbosa (1999, p. 66).

A Arte era encarada pelos positivistas como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma (geométrica, para os positivistas). Para Comte, principal representante do positivismo, o ensino da Arte significava um disciplinamento não formal da mente através de uma metodologia baseada na estética.

O currículo de Benjamin Constant pretendia ser um currículo formativo e não apenas uma preparação para a escola superior. A importância fundamental atribuída à Geometria através da Reforma Benjamin Constant não aconteceu somente da sua inclusão entre as ciências positivas, mas porque a mentalidade positiva brasileira não acompanhou a evolução do positivismo, mantendo-se presa a uma conceituação oitocentista da ciência.

Os positivistas, no Brasil, dominados pelo sentido de ordem expresso no lema “ordem e progresso” e na própria forma caracterizada pela superposição de figuras geométricas da Bandeira para simbolizar o Brasil Republicano, imprimiram ao ensino da Arte um excessivo rigorismo, baseado na idéia do princípio de ordenação das formas.

Em síntese, a educação em Arte no Brasil evoluiu junto com o esforço de educadores como aqueles que assinaram o Manifesto dos Pioneiros em 1932, por aqueles que conseguiram incluir a Arte no currículo das escolas com o nome de Educação Artística e, recentemente, formularam os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais.

CAPÍTULO IV - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa está fundamentada em estudos que analisam os aspectos da arte na contemporaneidade. A partir dessa fundamentação, buscam-se elementos que levem à discussão e possível resposta para a formação de arte-educadores na contemporaneidade, assunto desta pesquisa, para que a educação estética esteja cada vez mais próxima da realidade de cada um.

4.1 - Estética e Educação Estética

Parafraseando Vásquez (1992): que tipo de saber é o da Estética?

Educação estética, pode ser definida, também, como a “alfabetização” na linguagem não-verbal, linguagem da arte.

A educação estética apresenta um novo ideal educativo, que tem por base a própria arte enquanto atividade livre e criadora. Assim, a educação estética visa à criação de um espaço propício para a educação dos sentidos e desenvolvimento da percepção sensorial e cultural do indivíduo; ou seja, retomando a metáfora da lagarta que abriu essa dissertação, após um período no espaço casulo, ela se transforma numa borboleta, sinal de aquisição das ferramentas necessárias para despertar o sentido do belo, criando *poiesis*.

Como saber autônomo e sistemático, a **Estética** tem apenas dois séculos e meio de existência, a partir da publicação da *Aesthetica*, por Baumgarten, nos anos 1750-1758. A denominação *Aesthetica* tem sua origem no termo grego *aisthesis*, que significa “sensação”, “percepção sensível”. Foi a partir do estabelecimento dessa primeira teoria estética que o artista conquistou sua autonomia.

Para Jimenez (1999, p. 31) o que foi criado por Baumgarten não foi apenas um vocábulo: Estética. Sua importância reside no modo como os contemporâneos passaram a olhar não somente para a arte do passado, mas também para os artistas e para as obras de sua época. Pois, para Brasil (1987) o objeto estético seria a obra de arte como é apreciada, já no momento da sua fruição; fazendo a ligação entre o autor e o espectador, ou seja, a obra consumida.

Cada um de nós pensa esteticamente e imagina nos termos de uma linguagem, dentro das propostas de sua cultura. Linguagem, então, não é só fala e escrita. Linguagem é um sistema de signos provocados pela necessidade de comunicação, formado também por imagens.

Conforme Ostrower (1999, p. 21) as formas simbólicas (imagens) são configurações de uma matéria física ou psíquica em que se encontram articulados aspectos espaciais e temporais. Essas formas de percepção, entretanto, não se estabelecem ao acaso. Estamos, a todo instante, produzindo, lendo e decodificando imagens, buscando sentido de tudo e de todos que nos cercam. Significações estas que representam a multiculturalidade humana.

Na abertura de sua obra “A Escrava que não é Isaura”, Mário de Andrade⁶ começava por uma conta de somar, para explicar o seu conceito das Belas Artes: *‘necessidade de expressão + necessidade de comunicação + necessidade de ação + necessidade de prazer = Belas Artes’*.

Portanto, o conhecimento e a contextualização da produção artística na educação estética permite-nos adentrar no tempo/espço histórico do homem, no seu modo de interpretar o mundo, na sua poética. Como ilustração desse pensamento, Mondin (1980) menciona que o filósofo Benedetto Croce, ao definir a Arte, afirmou que a imagem estética é uma síntese de intuição e sentimento, sendo que o sentimento é o elemento material e a imagem o elemento formal. Pois, a leitura de imagens ou de palavras é carregada de sentidos, herdados pela **cultura estética**.

De acordo com Nunes (1976), Schelling desenvolveu a primeira teoria moderna da liberdade como essência da *poiesis*. O resultado dessa prática é a **cultura estética**, equilibradora da liberdade individual e da existência coletiva (livre expressão, na sua genialidade). A partir da compreensão do valor da estética como conhecimento os artistas do Renascimento, tais como Alberti e Leonardo da Vinci (analistas do Belo), identificados até então apenas como artesãos, reclamam o título de “homens de ciência” e “filósofos”. Pois ainda não eram considerados “estetas”.

Refletindo sobre os valores estéticos, Brasil (1987) comenta que:

(...) Não só os filósofos, mas também os estetas pensaram o assunto largamente: filosofia do valor, valores estéticos. Nietzsche chegou a dizer que questionar o *valor* tinha mais importância do que questionar o *ser*, pois, do ponto de vista historicista, a humanidade tem se regido pelos valores de cada momento histórico.

Os valores estariam – admitem os filósofos – além da realidade e da consciência, e os homens seriam apenas receptivos em relação a eles. Nicolau Hartman (*Estética*), por exemplo, vê assim: ‘É por mediação dos sentimentos que se dá o conhecimento dos valores. São forças independentes que escapam a toda influência da vontade humana, Eles são intransmutáveis (contraria aqui as idéias de Nietzsche). Pode haver mudança na consciência dos valores, mas não nos valores em si. Eles teriam um ponto de encontro e contato, mais revelador, com os heróis, os profetas, os criadores das religiões e das artes. Seriam uma espécie de *mediadores* entre a realidade e o espírito humano. (BRASIL, 1987, p. 30-31)

⁶ Obra Imatura. São Paulo: Martins Editora, 1960. p. 203.

A abordagem de Brasil (1987), acima citada, ajuda a esclarecer que os valores estéticos não são valores dos bens. Eles têm algo que se expressa como “valores” para nós. Por exemplo, a arte pode ser captada como sentimento e emoção e não depende dos valores vitais, tais como conteúdo e forma, entre outros.

Seja em que perspectiva for, política, intelectual ou moral, a educação estética se projetou à margem dos padrões correntes de educação. Dentro dessa perspectiva, podemos citar um exemplo da formação estética representada na obra do artista pós-modernista Vincent Van Gogh. O mundo representado e expressado na pintura do dormitório do artista (Museu Van Gogh d’Orsay - Paris - Figura 1) tem um espaço próprio. Para o pesquisador Vásquez (1999) esse espaço não está delimitado pela moldura, mas o humano inventado ou criado pelo pintor. Segundo o autor, o sensível nesta obra, como em todo objeto estético, adquire um significado emocional com o qual expressa certa relação humana com o mundo, dando lugar a outro mundo: o mundo de Van Gogh, feito de imagens, cores e texturas.

Figura 1 – Pintura, óleo sobre tela. “*Quarto*” de Van Gogh – 1889. Paris, Museu d’Orsay.

Sendo assim, pode-se concluir que a apresentação da abordagem da fundamentação teórica da educação estética, necessária para esta pesquisa, prepara-nos para uma “alfabetização” na linguagem verbal e não-verbal, ou seja, para compreender aspectos funcionais que permeiam a estética, numa interação comunicativa com a obra de arte que visa, sobretudo, à emoção.

A exemplo disso, e para ressaltar tais aspectos que permeiam a estética, Vasquez (1999) analisa a arquitetura de Oscar Niemeyer, sublinhando que o arquiteto, quando projeta o prédio que abriga os Três Poderes (símbolo da nação brasileira), na Praça da Esplanada, em Brasília-DF (Figura 2) vincula o caráter monumental da arquitetura com o caráter funcional do poder. A estética da arquitetura projetada, traduz emotivamente o símbolo de uma nação, ao vincular seu caráter monumental e operacional.

Figura 2 – Praça dos Três Poderes, Ministérios das Esplanadas, Brasília, 1960.

4.2 - Arte e Cultura Contemporânea

No Terceiro Milênio, com a globalização permeando em todos os níveis da atividade humana, inclusive do imaginário, os espaços multiculturais se encontram com as mesmas imagens, mantendo o reconhecimento do pluralismo estético atual, típico da cultura contemporânea.

Dentro desse pluralismo estético, podemos afirmar, segundo Nardin e Ferraro (In: Ferreira, 2001, p. 203) que alguns temas e traços estilísticos são reconhecidos como característicos da arte contemporânea. Conforme as autoras, identificar essas características não é tarefa fácil, pois estamos, neste exato momento, vivenciando a produção cultural e artística da atualidade. Além do mais, na opinião das autoras, faltam ao nosso ensino experiências mais significativas com a arte, com o uso de metáforas e com a interpretação simbólica do mundo.

Entre as características da Arte Contemporânea, assinaladas pelas autoras, destacam-se as seguintes:

(...) a tendência para uma apropriação reciclada em detrimento de uma criação original única; a *mistura eclética de estilos*; a adesão a novas tecnologias; a cultura de massa e as construções visuais/estruturais vistas em ruas, bares etc.; o *desafio às noções modernistas de autonomia estética e pureza artística*; (...) (NARDIN e FERRARO In: Ferreira, 2001, p. 211). [grifo da pesquisadora].

Levando em conta a análise das autoras sobre as características da arte contemporânea, em relação aos *desafios opostos à autonomia estética*, é possível fazer a seguinte reflexão: a arte contemporânea torna visível a reflexão e a investigação do artista, para explicar sua poética.

E, quanto aos *desafios às noções modernistas de autonomia estética e pureza artística* que Nardin e Ferraro citam, remete à “liberdade de representação” que o movimento moderno brasileiro instaurou em nossa cultura, criando na sociedade um pensamento crítico e a valorização dos símbolos nacionais. Esse pressuposto crítico foi constatado pela necessidade do resgate da identidade nacional.

Nardin e Ferraro (In: Ferreira, 2001) também comentam sobre a importância de observarmos a arte contemporânea voltada para o cotidiano, para as manifestações de rua e dos grupos minoritários, filmes, propagandas, TV, revistas, CDs, enfim, para a sensibilidade da nossa época. Ao mesmo tempo, para termos condições de entender as relações que as produções dos artistas estabelecem com a história da arte, com a cultura de massa, com o mercado, com a política e com as revoluções tecnológicas. Afirmam que a arte contemporânea não imita objetos, idéias ou conceitos. Ela cria algo novo, não reproduz, mas representa simbolicamente objetos e idéias que podem ser visuais, sonoros, gestuais, corporais.

Para os estudiosos do Núcleo de Educação da Fundação Bienal de São Paulo (2004), nos dias de hoje, a importância da obra está mais na concepção do que na materialização da obra de arte. Assim, a proposta já indica uma nova atitude estética, tanto do artista quanto do público, identificando assim a *mistura eclética de estilos*, conforme citado por Nardin e Ferraro. O artista propõe uma idéia e o observador é impulsionado a refletir e imaginar, exigindo do espectador uma participação mental, transformando-se em integrante ativo, característica da obra de arte da pintora-educadora Regina Silveira⁷, que será explicitada a posteriori.

A despeito disso, a arte contemporânea, para Nelson Aguilar (2004), um dos curadores da XXVI Bienal de Artes de São Paulo, a obra é um risco, e o público se arrisca junto do artista, transformando-se em integrante ativo.

Tendo em vista as características da arte contemporânea assinaladas por Nardin e Ferraro (2001) e Nelson Aguilar (2004), emergem algumas questões envolvendo a relação da arte contemporânea com a cultura, a tecnologia e o ensino. Por exemplo:

1. Qual a ação pedagógica do arte-educador diante da arte contemporânea, caracterizada como “*arte em que o observador é impulsionado a refletir e*”

⁷ Regina Silveira, Prof^ª Dr^ª Escola de Comunicações e Arte – Universidade de São Paulo (ECA-USP). Artista plástica contemporânea consagrada nacional e internacionalmente.

imaginar”, “*arte que não reproduz, cria algo novo e representa simbolicamente objetos e idéias*” entre outras?

2. Como desenvolver a arte contemporânea frente à indústria cultural, ou seja, como consumir esse “*produto em que o observador é levado a refletir e imaginar*”?
3. Finalmente, como propiciar a presença da arte contemporânea no ensino?

As características da arte contemporânea e as questões decorrentes, se justificam e podem ser explicadas, não de uma maneira profunda nesse estudo, mas apenas com o objetivo de mostrar a importância da formação do arte-educador na contemporaneidade.

Nesse sentido, observa-se no estudo de Costa (2004) que o termo *movimento artístico* se refere “àquilo que artistas de uma localização temporal entenderam como seu programa de ação estética” (p. 9). Já o termo *meios*, refere-se ao “veículo pelo qual a arte se concretiza” (p. 49). Segundo a autora, aos meios somam-se os *suportes*, “que podem ser tanto uma parede como um pedaço de madeira, de tela, um papel etc.” (p. 49).

Costa (2004) comenta que desde sempre e sobretudo durante o século XX inúmeras técnicas foram incluídas nas práticas dos artistas. Técnicas essas conhecidas atualmente como *arte-tecnologia*. A respeito dessas técnicas a autora destaca (p. 49-50):

(...) Invenções como a fotografia, o cinema, técnicas de reprodução de imagens, vídeo, computador e atitudes que dialogam com outras artes como o teatro e a literatura, objetos e artefatos cotidianos como uma simples cadeira ou instituições como o sistema de correios [Arte Postal] são alguns exemplos dos terrenos que os artistas abordaram para realizar suas obras. (...) qualquer meio pode servir para expressar uma idéia e dar corpo a uma obra (...).

Nesse sentido, a relação da arte contemporânea com a cultura, a tecnologia e o ensino evidencia-se. Segundo Frederico Morais (1975, p. 41) a privacidade da cultura superior e a existência de uma criação desvinculada do consumo (cultura de massa) alienam não só a obra de arte de seu contexto, a sociedade consumista, mas o próprio artista. Em contrapartida, essa obra tende a perder espontaneidade, uma vez que se submete a diferentes formas de controle. Ou seja,

cultura, tecnologia e o ensino são elementos dinâmicos, exigindo como consequência posturas renovadas por parte dos atuais e futuros arte-educadores.

A imagem ocupa atualmente presença marcante no cotidiano das pessoas. Assim, Pimentel (In: Barbosa, 2002, p. 113-114) afirma que é preciso conhecer a produção artística visual contemporânea, valorizar nossa herança cultural e ter consciência da nossa participação enquanto fruidores e construtores da cultura do nosso tempo. Pois, afinal, não somos nós os integrantes ativos da arte contemporânea?

A artista plástica e arte-educadora contemporânea, Regina Silveira, também tem a consciência da nossa participação enquanto fruidores e construtores da cultura. Pois, quando representou a obra de arte “Tropel” (Figura 3), realizada sobre a fachada do edifício do pavilhão da XXIV Bienal, de modo a ser vista diariamente por milhares de passantes durante a realização do evento, representa as pegadas deixadas pelos diversos tipos de animais, que criam um caminho, uma trilha que conduz ao edifício. Sua mera presença no meio urbano desperta o desejo de se aproximar e satisfazer a curiosidade de saber por que existe, o que significa, quem fez e com que material foi feito.

Figura 3 – Obra de Regina Silveira, “Tropel”, sobre a fachada do edifício do pavilhão da XXIV Bienal de São Paulo – 1997.

A artista-educadora, quando instiga a nossa curiosidade diante da obra de arte, nos faz um integrante ativo, pois nos faz analisar, refletir e sintetizar idéias e conceitos abordados na obra, tais como: o que é isto? Uma pichação? Por que na parede de frente do prédio? São bichos? Quais são? Aonde eles foram? O que estavam fazendo ali? Por que as pegadas vão ficando maiores à medida que se dirigem para o alto do prédio? Qual a técnica usada para a construção da obra? Quando outras pessoas ajudam um artista a realizar a sua obra, elas também estão criando algo? Essa última questão, remete-nos ao pensamento do curador de arte, Nelson Aguilar, mencionado anteriormente, que expõe que o público se arrisca junto com o artista.

E ainda, os diversos tipos de pegadas de animais representadas na obra de Regina sugerem variados modos de caminhar, com passos de extensão, velocidade e ritmos diferentes. *Tropel* é definido pela artista como sendo um “agrupamento de pessoas a moverem-se em desordem”, e também como o “ruído ou tumulto produzido por multidão ao andar ou se agitar”.

Moraes (1995, p. 203) analisa Regina Silveira como artista e orientadora. Ao transformar suas concepções artísticas em método de ensino, Regina Silveira rompe com a dicotomia artista/professor e coloca definitivamente por terra aquele velho e preconceituoso adágio de “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, pois Regina Silveira ensina como fazer e como refletir

sobre o que se quer fazer, sobre o que se faz e sobre o que se fez: esse é o seu trabalho como artista, que orienta outros no papel do artista, enquanto presença do *espaço casulo*.

Da mesma forma, Moraes (1995, p. 205) conclui que para Regina Silveira a arte não é uma forma de conhecimento do mundo que se constitui apenas na ação do artista sobre a matéria. Talvez mais do que para qualquer outro artista contemporâneo no Brasil, a arte para ela é coisa mental e sua objetivação é a resultante de uma idéia e uma práxis que se fundem apenas nos últimos momentos de sua realização. A autora afirma ainda que essa concepção que enfatiza mais o aspecto conceitual da arte e que dá apenas a justa medida da importância de seus aspectos operativos, é um traço que distingue Regina Silveira como artista e como artista que ensina.

Diante o exposto da obra de Regina Silveira, pode-se questionar: qual a posição da arte perante a cultura, uma vez que ela “parece” ser desligada de tudo?

Da mesma forma, qual a contribuição da arte contemporânea para a cultura contemporânea?

Na busca de respostas para essas questões, Brasil (1987) menciona que a arte tem influência no desenvolvimento individual e social do homem. O aparecimento de uma arte, de uma nova experiência dinamiza a coletividade. Essa dinâmica é sempre pensada em termos de desenvolvimento econômico e social, assim como a cultura. Mas a arte foge a esse “fervor” de política econômica, porque ela não é considerada prática, nem filosofia, nem ciência, nem religião, nem moralidade. Então, novamente questiona-se: qual a contribuição da arte na cultura? O autor Assis Brasil justifica que a arte, como um fenômeno cultural, tem um valor cognitivo e dá forma à nossa experiência sensorial e emotiva.

O autor Assis Brasil conclui que:

(...) toda a vez que a arte se desenvolve, há um avanço cultural, como aconteceu no Brasil, mais claramente a partir da Semana de Arte Moderna, de 1922. A arte dita novas maneiras de

sentir, não cria sistemas ideológicos para a guerra e a destruição. Por tudo isso é que é muito importante a educação artística [atualmente educação para a Arte]. (BRASIL, 1987, p. 38).

Em síntese, justifica-se a arte contribuindo para a cultura quando, na inserção dos objetos estéticos na sociedade, emociona e instrui o homem, criando novas idéias num movimento contínuo.

4.3 – O Ensino da Arte na Contemporaneidade

Para organizar os conceitos sobre o ensino da Arte, podemos nos atentar nos aspectos institucionais, com os interesses político-econômico-sociais e, em todos os aspectos que permeiam as necessidades locais com interesses próprios. Mas, primeiramente, podemos iniciar essa “organização” comentando sobre a formação do professor de Arte.

Podemos, então, questionar: como vai a formação do professor de Arte? Não que, a resposta para essa questão seja a proposta desse estudo, mas um conhecimento relevante para as questões do ensino da Arte. Assim, o professor passou a ser objeto de pesquisa em produções acadêmicas. Hoje, reflete-se, entre outros debates, sobre a prática acadêmica e autonomia do professor, para que venha a ser, em especial o professor de Arte, o educador que propicia a formação cultural, por meio das linguagens artísticas e das expressões plásticas, cênicas ou musicais, no ensino escolar.

A respeito disso, Coutinho (In: Barbosa, 2002, p. 158) reflete a necessidade da formação contínua do professor.

O arte-educador, para veicular a formação cultural, precisa, segundo a autora:

(...) sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. Precisa se conectar às redes de informação. Precisa buscar o conhecimento junto com seus alunos aonde ele se encontra.

O professor de Arte não deve ficar isolado entre as paredes da escola, segundo a autora, pois precisa facilitar a construção do conhecimento como bem cultural.

Aprender Arte implica desafios para quem aprende e para quem ensina. É necessário, que o professor de Arte, segundo Iavelberg (2003), seja um “estudante fascinado por Arte”, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir aos seus alunos a vontade de aprender, numa relação bastante significativa entre o ensino e a aprendizagem.

A respeito disso, para a autora Iavelberg, o fascínio e a paixão do professor pela arte parecem ser essenciais na relação do ensino e da aprendizagem.

Para Perrenoud (1993) a competência pedagógica e o domínio da transmissão dos *saberes*⁸ (*saber saber, saber ser, saber fazer*) são articulações necessárias para a aprendizagem significativa, pois o autor expõe que não basta buscar informações para construir o conteúdo, mas adquirir saberes para a transmissão do conhecimento.

Iavelberg (2003) menciona a necessidade do professor de Arte desenvolver a competência de saber ver e analisar a imagem. Para a autora, assim, é preciso conhecer a produção artística visual contemporânea, valorizando nossa herança cultural. E ainda, a autora expõe que os modos de conhecimento da imagem são bem diversificados dos tradicionais ao uso da Tecnologia em Arte para seus propósitos, como veremos no item seguinte (O Ensino da Arte e as Novas Tecnologias).

Ao iniciar a análise do ensino da Arte Contemporânea, retoma-se o problema essencial desta pesquisa, com a formulação de duas questões: 1ª) Faz parte do atual desafio da Educação desse século o ensino da Arte Contemporânea? 2ª) Em que medida a contemporaneidade está presente nas aulas dos cursos de formação de professor?

⁸ As discussões, às quais se referem à formação do professor de Arte, à prática de ensino nas suas relações teórico-metodológicas, serão apresentadas, posteriormente, nas considerações finais do Seminário de Avaliação de uma das disciplinas observadas (Prática de Ensino II).

Para responder a estas questões, independentemente dos resultados da pesquisa a ser realizada, faz-se necessário rever aspectos da Arte. Quando um indivíduo se desenvolve como um todo, a partir da capacidade de criar, ganha autonomia, auto-estima e se conscientiza da sua capacidade de expor o seu conhecimento, ampliando suas possibilidades de realização. Enfim, resgata seu valor como ser cultural e histórico.

Duarte Jr. (1988, p. 13) comenta que foi pensando e acreditando nisto que alguns estudiosos reivindicaram uma educação que partisse da expressão de sentimentos e emoções, ou seja, uma “educação por meio da arte”.

Essa expressão foi criada por Herbert Read, em 1943, para significar, conforme o autor, uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas.

Na percepção dos idealizadores dos PCNs-Arte (2001, p. 20) o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente. Também entendem que a arte ensina e que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências (modelos) a cada momento.

Na justificativa sobre a educação em Arte, os idealizadores dos PCNs-Arte (2001) fazem uma breve contextualização, nos seguintes termos:

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 (PCNs-Arte, 2001, p. 19)

Até o final do século XIX e início do século XX as escolas se orientavam no sentido do conhecimento objetivo, racional da vida, pretendendo separar a razão dos sentimentos e emoções, encontrando-se na primeira (razão) seu principal papel.

Na opinião de Rollo May (In: Duarte Jr., 1988, p. 33) houve um reordenamento nesse sentido quando psicologicamente a “razão” foi separada da “emoção” e da “vontade”. A razão passou, então, a estar a serviço da “compartimentalização da personalidade” (separação razão-emoção). O ambiente escolar do início do século XX seguia a lógica que rege a moderna sociedade industrial, ou seja, *“os indivíduos devem produzir, sem deixar as emoções e valores pessoais interferirem no processo”* (Rollo May, apud Duarte Jr., 1988).

O ensino nas escolas se norteava por esse pensamento até que, como vimos anteriormente, o pensador inglês Herbert Read sugere como diretriz (1943) a arte-educação, a “educação por meio da arte”.

Herbert Read propõe:

Deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente a ‘educação artística’ como tal, (...) a teoria que anunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação estética (...) (DUARTE JR., 1988, p. 77).

Pode-se afirmar, após a leitura dessas observações de Herbert Head, que o Movimento da Arte-educação significou uma maneira de “colar os cacos de nossa personalidade”, que havia sido desintegrada.

Tal perspectiva confirma, também, que a educação, especialmente no campo artístico, não é uma atividade neutra, mas implica na expressão de valores, sentimentos e significações.

Vimos na contextualização histórica que os pressupostos teóricos de Herbert Head refletiram-se no Brasil, até culminar na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e nos atuais PCNs-Arte (2001), atendendo reivindicações antigas dos pesquisadores em arte-educação no sentido de identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística, bem como incluí-la na estrutura curricular com conteúdos próprios, ligados à cultura artística e não apenas como atividade. Trata-se, enfim, de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano.

Como premissa, os PCNs-Arte encaminham o ensino da Arte para um aspecto pedagógico-artístico, baseado na integração do fazer artístico, da apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Tais princípios, conforme explicitado no próprio documento, partiram da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte” criada por Ana Mae Barbosa. Sua proposta foi difundida no Brasil em seus projetos, como por exemplo, o projeto desenvolvido no Museu de

Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe, já referidos anteriormente.

Ana Mae Barbosa (2002, p. 17) faz profundas reflexões sobre as mudanças no ensino da Arte com a intenção de desvendar em que sentido a arte-educação mudou, e como essas mudanças estão sendo percebidas nos professores.

A autora destaca as seguintes mudanças no ensino da Arte:

- 1) Maior compromisso com a cultura e com a história. Hoje, à livre expressão, a Arte-educação acrescenta a livre-interpretação da obra de arte como objetivo de ensino;
- 2) Ênfase na interpelação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra;
- 3) Influi positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte (não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua Arte);
- 4) Ampliação do conceito de criatividade (para o Modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade o de máximo valor era a originalidade). Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas;
- 5) Necessidade de alfabetização visual (forte tendência de associar o ensino da Arte com a cultura visual);
- 6) Compromisso com a diversidade cultural (pluriculturalidade, de acordo com os PCNs); incluindo a cultura local, da comunidade;
- 7) Importância do conhecimento da imagem (subjetividade/profissionalização, na arte comercial e propaganda).

Diante da síntese feita por Ana Mae Barbosa sobre as mudanças no ensino da Arte nota-se que, emerge um professor de Arte preocupado em fomentar a cultura local, por meio do ensino da Arte, preocupado em inserir na prática do ensino a indicação dos eixos norteadores dos PCNs-Arte (2001) para alfabetizar visualmente, para a compreensão da leitura dos códigos visuais contemporâneos⁹. Da síntese de Ana Mae, pode ser resgatado o pensamento de Herbert Read e de outros defensores da “educação através da arte”. Pois Herbert Read propunha a discussão do objetivo da educação, afirmando que a base dela assim como a da democracia, deve ser a

⁹ Códigos visuais contemporâneos: signos usados nas obras contemporâneas; exemplo: “Tropel”, obra de arte de Regina Silveira, mencionada anteriormente.

liberdade individual, respeitando todas as diferenças, buscando integrar o indivíduo na sociedade (BUENO, 2001).

A despeito disso e de outros indícios, a arte contemporânea raramente marca presença no currículo escolar. Na opinião de Nardin e Ferraro (In: Ferreira, 2001) os arte-educadores, de um modo geral, não ousam avançar para o campo da produção artística da pós-modernidade. Comentam que os alunos, ao se depararem com materiais e formas artísticas não convencionais, não raro indagam: “mas isto é arte”?

As autoras explicam que os artistas contemporâneos, ao retirarem do cotidiano os elementos necessários para sua poética visual acabam dificultando a distinção, pela maioria das pessoas, entre o fato artístico e outros produtos da cultura humana. Para Nardin e Ferraro a arte contemporânea, a partir dos anos 60, apresenta obras que fornecem seu próprio manual de instruções, baseado na auto-referência, ou seja, numa cartografia simbólica que diz respeito ao mundo dos sinais, signos, ícones e imagens em que vivemos. A arte contemporânea alimenta-se dos avanços da ciência e tecnologia a que tem acesso. Usa o computador, o vídeo, a fotografia, o cinema, a holografia para estabelecer uma produção por meios mecânicos e eletroeletrônicos ou pela combinação desses meios.

Até meados da década de 70, as aulas de artes eram encaradas mais como espaço de lazer. Como reação começaram a surgir movimentos que procuravam revisar os parâmetros do ensino da arte na escola. Um dos movimentos mais importantes na opinião de Nardin e Ferraro (In: Ferreira, 2001, p. 182) foi idealizado nos Estados Unidos, sob a denominação *Discipline Based Art Education* (DBAE). No Brasil, Ana Mae Barbosa adaptou esse modelo à nossa realidade na década de 80. Seu trabalho resultou na Metodologia Triangular que, segundo Nardin e Ferraro (In: Ferreira, 2001) trata-se de grande contribuição para trazer a imagem e a história da arte à sala de aula, facilitando o acesso aos conhecimentos artísticos acumulados pela humanidade.

A Metodologia Triangular foi concebida por Ana Mae Barbosa para envolver: 1) história da arte; 2) leitura da obra de arte e 3) fazer artístico. Segundo a pesquisadora (1994, p. 34) o fazer arte tem dominado no ensino das artes plásticas em ateliês. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem, acreditando que através da leitura das obras de arte plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Acrescenta

que esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora em relação ao passado.

Ana Mae Barbosa, por meio da Metodologia Triangular, defendia no Brasil o modelo proposto por Edmund Feldman. Segundo esse modelo, o desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental do ensino de arte. Edmund Feldman acredita que aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem (BARBOSA, 1994, p. 43).

Para Martins et al. (1998), pensar o ensino de arte é também pensar o processo de “poetizar, fruir e conhecer arte”. Mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, as autoras desejam que o educador possa ir construindo uma atitude pedagógica apoiada nos fundamentos teóricos e práticas da educação e da arte.

Martins et al. (1998, p. 13) perguntam: por que arte na escola? Respondem: principalmente porque é importante fora dela, é um patrimônio cultural da humanidade. Por isso defendem que a arte deve ser tratada como conhecimento. Ensinar arte, então, significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Conforme foi observado anteriormente, na publicação dos PCNs-Arte (2001) esses três conceitos estão caracterizados como produção, fruição e reflexão.

Quintáz (1993) lembra que os meios de comunicação social e as modernas técnicas de reprodução e impressão de imagens conseguiram tornar acessíveis a um público numeroso as grandes obras artísticas. Esta difusão é significativa, pois, a obra pode ser contemplada e nesta relação surge como obra artística no momento de ser recriada por um intérprete ou contemplador (leitura, re-leitura). No ato contemplativo a capacidade criativa do homem é ampliada porque todo valor convida a ser assumido ativamente, justificando a afirmação de que o cultivo da arte forma o homem.

Propor a contextualização de uma obra de arte significa mediar, dar acesso, instigar numa atitude de produzir sentido. De acordo com Martins et al. para que uma obra de arte exista é necessário que alguém a crie, que lhe dê vida, que a contextualize histórica e culturalmente no processo da produção estética da Humanidade. Ensinar (apontar signos) é possibilitar que o outro construa sentidos, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores (MARTINS et al., 1998, p. 128).

Um exemplo vivo dessa prática de ensino, contemporânea, encontra-se na figura da artista plástica Regina Silveira. Examinando seu trabalho verifica-se que a artista faz, ensina e contextualiza, dentro das orientações dos PCNs-Arte (2001) e da Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa.

4.4. O Ensino da Arte e as Novas Tecnologias

Em plena mudança do século XX para XXI, em decorrência do desenvolvimento acelerado influenciando, novos paradigmas tornaram-se necessários para a adequação do ser humano à sociedade contemporânea, entre eles, a tecnologia da informatização passou a ser o alvo desta transformação. Tendo em vista que a educação é comunicação e significação, segundo Iavelberg (2003), a educação é um processo em que as ações com intenções educativas podem ser decodificadas, recriadas e assimiladas pelo sujeito da aprendizagem.

No transcorrer da História da Educação Brasileira verificamos marcos de movimentos de transformação na educação. Fernando de Azevedo e demais idealizadores do Manifesto dos Pioneiros, que gerou o movimento da reconstrução educacional em 1932, mencionado anteriormente neste estudo, proclamou, naquela época, que uma escola aparelhada de todos os recursos para estender a sua ação com o meio social, poderá ser capaz de transformar-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação das atividades educativas.

Atualmente, as tecnologias contemporâneas oferecidas para as atividades educativas, em especial, para a área de Arte, encontram recursos tecnológicos de softwares próprios capazes de oferecer novas possibilidades de trabalhar a arte e estética. Entretanto, segundo Pimentel (In: Barbosa, 2002) o ensino tradicionalmente se apropria das tecnologias convencionais para o estudo da imagem inserido num currículo voltado para a aprendizagem de edição de textos e bancos de dados, não havendo a preocupação em ensinar programas de tratamento de imagens, para explorar e articular a imagem com os sons e movimentos. A autora igualmente se refere às possibilidades de apropriação e ressignificação da imagem com recursos tecnológicos, mas atenta para a necessidade do conhecimento artístico. Perante essa ressalva, a autora cita:

A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos em Arte, portanto, deve estar presente todo o tempo, quer quando se trabalha com meios tradicionais

quanto quando se trabalha com recursos tecnológicos contemporâneos (PIMENTEL, In: Barbosa, 2002, p. 116).

Contudo, Pimentel (In: Barbosa, 2002) cita que o ensino da Arte deve enfatizar a vivência de processos artísticos com o uso das tecnologias, tanto nas exposições de arte, workshops e seminários, quanto na realização de trabalhos artísticos para a construção cultural. Com o uso das tecnologias da informática e outras tradicionais, o ensino ativa a capacidade de visualização, a descoberta de soluções para problemas técnicos ou estéticos, e desenvolve a capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, abrindo um leque de possibilidades para a expressão artística.

No que se refere à vivência de processos artístico-tecnológicos, notam-se recursos técnicos de última geração, utilizados na exposição promovida pelo Instituto Cultural Banco Santos, denominada “A Escrita da Memória”, em São Paulo (Figura 4).

Figura 4 – Sistema simbólico da escrita – Exposição “A Escrita da Memória” – Instituto Cultural Banco Santos, São Paulo, 2004.

Segundo os idealizadores dessa exposição, está ali exposto (Figura 4) um sistema simbólico denominado escrita e suas relações com a memória humana, constituindo o eixo central do evento. Trata-se também de uma homenagem aos milhões de analfabetos brasileiros (estimados em 13 a 16 milhões), bem como o resgate da memória universal por meio da linguagem escrita.

Consoante essa interpretação, o Jornal da Universidade de São Paulo do corrente ano, salienta que, no momento em que o avanço tecnológico parece indicar um caminho virtual para preservar a informação e o conhecimento, essa exposição lembra-nos das ancestrais plaquetas de argilas aos escritos internáuticos, ao computador, à palavra cibernética, às várias maneiras que o homem encontrou para dizer “estive aqui”, e se perpetuar.

O Prof. Dr. Leandro Karnal, diretor do Departamento de História da Unicamp e um dos curadores da amostra “A Escrita da Memória”, ao fazer uma análise sobre as suas características (organização, recursos utilizados entre outros) afirma que cada indivíduo, ao visitar essa exposição, entenderá que a escrita [linguagem verbal] é um gesto que o une há quase cinco mil anos de história humana, um gesto que nos remete ao pensamento.

A vivência de exposições como essa acima mencionada, colabora para a formação cultural do indivíduo, habilitando-o para decodificar e assimilar os códigos apresentados por meio das novas tecnologias, propiciando a construção do conhecimento.

Em síntese, o uso das novas tecnologias no ensino ou fora dele, seja na produção cultural ou na sua apresentação, impõe-se no contato direto com o conhecimento, possibilitando um olhar para o futuro, ao mesmo tempo em que o situa no passado e presente, sem fragmentar a história, e ainda, permite a realização da educação estética contemplada entre a tradição e a contemporaneidade. Assim sendo, adverte-se igualmente, para os aspectos negativos do uso inadequado das novas tecnologias no ensino ou fora dele. Meras experimentações na representação artística podem ser feitas, sem o suporte teórico necessário para tais experimentações, conforme nos adverte Pimentel (In: Barbosa, 2002, p. 116), anteriormente mencionada.

CAPÍTULO V – PROCESSO DE PESQUISA

Após concluir a graduação deparei-me com algumas questões que me inquietavam, causando-me um certo desconforto. Um desconforto, ou uma inquietação com que convivo até mesmo nos dias de hoje, e que pode ser exemplificado na experiência que relato a seguir:

A arte-educadora/artista Prof^a Dr^a Regina Silveira, tem sido apontada como modelo de artista e professora que sabe fazer e sabe ensinar Arte Contemporânea, conforme verificado e discutido, anteriormente, neste estudo. Há pouco tempo deparei-me com um livro didático de Artes, cujo conteúdo expunha a obra “*Tropel*” (Figura 3) da autora mencionada, como sendo uma representação que tinha como mote principal o uso das cores preta e branca na técnica do contraste do claro e escuro.

A propósito, o crítico de Arte Walter Zanini (In: Moraes, 1995, p. 125) menciona o trabalho de Regina Silveira como sendo “um dinâmico conceitual da arte, somado ao propósito de conduzir às últimas conseqüências técnico-materiais, as possibilidades inventivas abertas ao longo do desenvolvimento do seu trabalho”.

Assim, conviria indagar por que, diante dessa análise tão favorável da obra de Regina Silveira, se fez uma interpretação tão pequena naquele livro didático? Por que ensinar tão pouco?

Afinal, os autores do livro didático tinham “*Rasas Razões*¹⁰” ou Walter Zanini exagerou na análise da obra?

Todos nós temos respostas prévias instauradas pela nossa formação, mas na tentativa de não incorrerem no “risco da cegueira”, procuramos legitimar e contextualizar as “inquietações” que se acumulam ao passar do tempo, e para “não perder o endereço no tempo” conforme alerta Paulo Freire (2000), enfrentamos o desafio de nos atualizarmos constantemente, em busca da sintonia com o nosso momento histórico.

Da necessidade atual em que pulsa a vontade de contribuir para o debate em torno do ensino da Arte e da formação do arte-educador deu-se o processo de estudo da pesquisa a seguir apresentada.

Ao observar a realidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reafirmei os meus princípios enquanto educadora, ciente da importância de uma atuação crítica, sincera e com muita disponibilidade para aprender, fazer e ensinar. O processo que se delineia no ensino contemporâneo, defendido pelos PCNs- Arte (2001) e pelas autoras Miriam Celeste Martins e Ana Mae Barbosa, tão bem representado pela artista-educadora Regina Silveira, dá conta da importância de uma educação comprometida com o seu tempo.

5.1 - Método da Pesquisa

Durante a construção do conhecimento o homem se apodera das mais variadas teorias como forma de observar o objeto de seu estudo sob todos os ângulos conhecidos possíveis, pois o conhecimento científico só adquire relevância quando resulta de observações e análises cuidadosas, ou seja, do resultado da aplicação de um bom método. Assim, a partir de uma consistente base teórica, e orientado metodologicamente, o pesquisador parte em busca do conhecimento, como ora se procurou fazer nesta investigação sobre o ensino de Arte na contemporaneidade.

Tendo já demarcados os seus marcos teóricos e conceituais, convirá discorrer sobre os procedimentos adotados para o estudo de campo, cujas características o aproximam das chamadas pesquisas qualitativas de base etnográfica. A escolha desse método deu-se pelo seu sentido próprio: a descrição do sistema de significados culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir das práticas e vivências pedagógicas de duas professoras em diferentes

¹⁰ *Rasas Razões* é o título do texto escrito por Regina Machado na obra organizada por Barbosa et al. (2002), discutido em sala de aula pela professora M. C. e alunos, na disciplina Prática de Ensino II – Curso de Artes Visuais da UFMS, que será exposto posteriormente.

disciplinas, atuando em duas classes de acadêmicos do Curso de Artes Visuais. Trata-se, assim, de uma pesquisa narrativa, descritiva e interpretativa, pois a pesquisadora investigou a realidade, convivendo com professoras e alunos no cotidiano de suas atividades escolares, com o distanciamento necessário e sem nenhum julgamento prévio, consubstanciando a análise nos pressupostos teóricos já enunciados.

Tendo em vista que o desafio é a construção do conhecimento, para maior clareza do nosso questionamento, por que a opção pela pesquisa qualitativa?

Uma das respostas obtidas se encontra na reflexão de Minayo (s.d.). Segundo Minayo a prática da pesquisa busca referenciar a construção do conhecimento, em que os objetos principais de discussão são as metodologias de Pesquisas Qualitativas, entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade e as relações e estruturas sociais tomadas no âmbito da construção humana.

Assim, a reflexão da autora sobre as estruturas sociais tomadas no âmbito da construção humana, justifica a ênfase de a pesquisa em Educação estar quase sempre envolvida com os pressupostos qualitativos, pois essas estruturas sociais necessitam do conhecimento apreendido, ou seja, da formação da construção do conhecimento como formação humana, carregada de significados e intencionalidades.

Para ressaltar a escolha do método utilizado, Bogdan e Biklen (In: Lüdke e André, 1986) apresentam cinco características inseridas no conceito de pesquisa qualitativa:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (porém com o devido cuidado, para não haver deturpações do conhecimento a ser construído).

Desse modo, a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, retirados da situação estudada, ou seja, o pesquisador está inserido na sala de aula como observador ouvinte, mas referenciado pela dinâmica daquele contexto social. Enfatiza mais

o processo do que o produto, pois se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (professor e alunos) na trama de suas relações.

A perspectiva etnográfica desta pesquisa tem por pressuposto o seu caráter eminentemente “convivencial”. A propósito, Lüdke e André (1986) afirmam que denominar de etnográfica uma pesquisa, apenas porque utiliza observação participante, no sentido de explorar, selecionar, decidir, compreender e interpretar a observação, nem sempre é apropriado, pois a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, ou seja, a descrição dos signos ou códigos culturais da atuação dos participantes — professoras e alunos — das duas disciplinas escolhidas do Curso de Artes Visuais da UFMS, ou ainda, descrever ou compreender para interpretar a relação estabelecida entre os sujeitos participantes.

Wolcott (in Lüdke e André, 1986) discute vários critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que têm como referência o ensino formal. Eis a relação dos critérios discutidos por ele:

- 1) O problema é redescoberto no campo; o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses;
- 2) O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente;
- 3) O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar;
- 4) O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos e outras culturas;
- 5) A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta;
- 6) O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

De acordo com os autores, a pesquisa etnográfica tem fundamentos em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano: **naturalista-ecológica**: o comportamento humano influenciado pelo contexto em que se situa; qualquer pesquisa que desloque o indivíduo de seu ambiente natural deixa de compreender o fenômeno estudado em sua totalidade, e **qualitativo-fenomenológica**: é quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial onde estão as ações, sentimentos e pensamentos interpretados pelo sujeito.

A propósito, Aranha & Martins (1993, p. 83) afirmam que a fenomenologia é a filosofia e o método que procurou pôr fim ao dualismo psicofísico (naturalismo e humanismo), afirmando

que toda consciência é intencional, o que significa que não há pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência tende para o mundo. Da mesma forma, não há objeto em si, etimologicamente, “algo que aparece” para uma consciência. Assim, na opinião das autoras, o experimento é um convite à pessoa para, trazendo um tema que deseja trabalhar cientificamente, descrever tal situação, “reconstituí-la”. Nesta reconstituição, a pessoa participa, não apenas falando, escrevendo, mas agindo e estimulando todos os seus recursos: lembranças, pensamentos, sentimentos, emoções. Desta forma a pessoa traz ao campo vivencial presente o maior número de dados que, segundo a visão própria da pessoa, atuaram naquela situação vivida.

Diante do exposto, sobre a pesquisa etnográfica de caráter qualitativo- fenomenológico, pode-se beneficiar das suas vantagens nesse presente estudo, pois, do entendimento do comportamento humano, por estar relacionado aos sentimentos, pensamentos ou ações, exige da interpretação menor rigidez, sem abrir mão da análise. Assim, o pesquisador deve exercer um papel subjetivo de participante e papel objetivo de observador, em uma posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.

Um dos grandes desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas exercidas pelo observador como um profissional que deve ter habilidades complexas como tolerar ambigüidades, trabalhar de forma autônoma, inspirar confiança, ter comprometimento, sensibilidade, maturidade, ser consistente e saber guardar informações confidenciais. O observador deve também se preocupar em se fazer aceito - por estar totalmente inserido no contexto da pesquisa - de forma a saber seu grau de envolvimento, mas sem se identificar com um grupo, em particular. Os cuidados essenciais para a obtenção das informações desejadas, sempre deverão ser tomados. Além disso, deparamo-nos com a difícil tarefa de selecionar e categorizar os dados obtidos na realidade em estudo, de forma sistemática, uma tarefa que exige uma estrutura teórica a partir da qual, seja possível reduzir os fenômenos em seus aspectos mais relevantes para a investigação.

5.1.1 – Instrumentos Utilizados na Pesquisa

Alguns instrumentos foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa tais como: 1) As referências bibliográficas que tratam do ensino da Arte, para o devido embasamento teórico; 2) Documentos, como a Resolução nº 239, de 23/12/1999 da Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul, que aprova o Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais, em nível de Licenciatura e/ou Bacharelado - CCHS da UFMS; 3) Entrevistas com alunos e professoras do Curso de Artes Visuais; 4) Questionários previamente elaborados para propiciar a esses participantes a reflexão sobre a contemporaneidade na formação do arte-educador, e ao professor, em especial, a reflexão sobre sua própria ação, ou a reflexão da sua prática teorizada¹¹; 5) E a observação, como instrumento fundamental para o pesquisador, para a compreensão e interpretação da realidade apreendida¹².

5.2 – Delineando Caminhos

Inicialmente, no projeto da pesquisa, a maior preocupação foi a necessidade de buscar fundamentos filosóficos que fossem capazes de promovê-la, fundamentos estes diretamente ligados à ética do pesquisador ou à teoria da moral, denominada por Bungue (s.d.) como um conjunto de valores, inspirados no culto à verdade. A preocupação com a comprovação rigorosa e honesta dos dados, além da liberdade de opiniões do pesquisador, que Bungue (s.d.) tanto enfatiza, seriam as motivações maiores para a realização deste estudo.

A pesquisa tem como objetivo verificar se os aspectos do ensino da Arte Contemporânea estão sendo contemplados na formação dos arte-educadores do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Segundo os PCNs-Arte (2001) esses aspectos, que já foram mencionados anteriormente, são apresentados na integração do fazer artístico, na apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica, ou seja, na produção, análise e conhecimento.

Para constatar a realidade da contemporaneidade no ensino do Curso de Artes Visuais oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, único na formação de arte-educadores em Campo Grande, procurou-se verificar se o curso contempla as propostas atuais de ensino da Arte, ou seja, os conceitos propostos pelos PCNs-Arte, por Miriam Celeste Martins e

¹¹ Nos estudos de Pereira (2000) a prática teorizada é citada como práxis, ou seja, a ação reflexiva do professor.

¹² Segundo Hanson (1975), da observação apreende-se as sensações da apreciação do significado.

Ana Mae Barbosa e colaboradores, propostas já mencionadas anteriormente e creditadas como referenciais teóricos e metodológicos relevantes para a qualificação do ensino de Arte.

Diante do exposto, definiu-se o problema dessa pesquisa, da seguinte forma:

- **Os acadêmicos dos cursos do ensino superior de formação de arte-educadores estão sendo preparados para a discussão e o ensino da Arte na contemporaneidade nos seus amplos contornos culturais?**

5.3 – Descrição e Interpretação da Pesquisa

Às vezes não nos damos conta da importância e presença da educação estética, numa atividade livre e criadora. No entanto, o novo ideal educativo, que tem por uma de suas bases a própria arte, visa à criação de um espaço propício para a educação dos sentidos e seu significado, e a educação da percepção sensorial e cultural do indivíduo; isso que nos remete à metáfora da lagarta citada no início desse estudo, que após um período no espaço casulo, se transforma numa borboleta.

Com relação ao significado do sentido, Duarte Jr. (2004, p. 12) argumenta que tudo aquilo que é captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido. Fios sensíveis que envolvem a nós e ao mundo, comenta o autor. Inicia-se então, nesse “corpo-a-corpo” da captação dos sentidos, do mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humano.

Ao refletir sobre o papel da educação estética, Duarte Jr. insiste na necessidade atual de se dar maior atenção a uma “educação do sensível”, a uma “educação do sentimento”, que segundo ele poderia denominar-se também como educação estética, um retorno à origem dessa expressão,

ou seja, à raiz grega da palavra estética (*aisthesis*¹³). Essa educação do sensível não prescinde da arte, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Essa tendência, segundo Duarte Jr., vem promovendo certo academicismo nas universidades brasileiras por meio da produção de interpretações e de releituras em detrimento das vivências, experiências e reflexões pessoais de seus componentes, o que confere mais uma das razões para a execução desta pesquisa, além daquelas citadas anteriormente. Comenta o autor, ainda, que até mesmo o próprio espaço físico dessas universidades retrata a falta de sensibilidade daqueles que ali convivem, pois na maioria das vezes são edifícios feios e mal conservados.

Perante o comentário de Duarte Jr., como descrever o cotidiano de uma instituição sem tirar da mesma sua parte sensível, poética?

Nessa descrição, será exposta no estudo presente a observação de parte do cotidiano da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Curso de Artes Visuais.

A reflexão de Duarte Jr., segundo a qual as universidades, na sua maioria, estão instaladas em edifícios feios e mal conservados, materializa de certo modo nosso momento educacional, caracterizado pela desvalorização e descuido com sua qualidade técnica e humana, levando-me a prestar mais atenção na construção estética em que se apresenta a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A dureza estampada no concreto aparente, na construção horizontal e monumental de toda a instituição, às vezes, denota a má conservação que o autor cita. Por sua vez, o prédio do Curso de Artes Visuais, que no seu espaço físico se divide com o Curso da Educação Física, com localização um pouco escondida, atrás de um estádio de futebol.

No seu interior, a funcionalidade do espaço se estende nos corredores, onde costumeiramente se apresentam trabalhos artísticos (pinturas, esculturas e instalações) dos alunos e, às vezes, dos professores.

As salas de aula, oficinas ou ateliês assim chamados pelos alunos, professores e outros afins, denotam na sua especificidade, um espaço de produção artística, com mesas e cadeiras ou bancos e bancadas, com prateleiras abarrotadas de trabalhos ainda incompletos, com dois tanques d'água e bancadas laterais, e, o giz e o quadro-negro.

¹³ *Aisthesis*, palavra de origem grega. Definida como capacidade do ser humano sentir a si próprio e ao mundo, num todo integrado.

Latão de lixo, pá e vassoura, fazem parte desse cenário, simbolizando a organização existente na construção do conhecimento e a preocupação para com o exercício da cidadania na ação social dos alunos.

Essa estrutura, denominada ateliê, favorece a autonomia do aluno para o desenvolvimento dos processos criativos no ensino formal.

Na fachada do prédio apresentam-se grandes árvores, já envelhecidas, que diariamente dois funcionários públicos, com seus uniformes cinzas, com listras verdes laterais e rastelo em suas mãos, tentam a todo custo e muito esforço, recolher as folhas amareladas que caem, com a mudança das estações.

O esforço desses funcionários que recolhem as folhas secas, remete ao esforço das duas professoras observadas. Cada folha seca recolhida abre espaço para o nascimento de uma folha nova, e as professoras, num esforço contínuo, transmitem o que acreditam ser o significado do mundo por meio da Arte ou do ensino da Arte, para o nascimento de um novo ideário educativo. O motivo da crença dessas professoras está muito bem representado na alegria aparente do rosto dos alunos, na gargalhada “escancarada”, olhos “arregalados” e gestos exagerados que remetem às brincadeiras da infância, na expectativa da compreensão da “educação dos sentidos”, conforme citado por Duarte Jr.

Da vontade de interpretar esse contexto, delimitou-se a descrição da pesquisa da seguinte forma:

1. Verificação do Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais.
2. Descrição e interpretação das duas disciplinas observadas: Prática de Ensino II e Técnicas Artesanais – Estamparia;
3. Descrição e interpretação das coletas de dados dos questionários e entrevistas.

5.4 - Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais da UFMS (Anexo 1)

Na verificação do Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, não se pretende descrevê-lo como “oculto” ou “oficial”, mas sim expor sua

estrutura, para compreender, segundo Perrenoud (2002), que tipo de seres humanos pretende formar.

Para Perrenoud (2002) “é fundamental examinar os currículos muito de perto, para compreender que tipo de seres humanos pretendem formar”. O autor aponta as incoerências dos governos que os promulgam e que, no entanto, não proporcionam os meios para que sejam aplicados. Afinal, preparam o aluno para ser livre ou submisso? Que tipo de aluno se pretende formar?

Silva (1999) acredita que o currículo esconde alguns aspectos das relações sociais escolares que envolvem o professor, o aluno e a administração. Pois esses aspectos escondidos, do “currículo oculto” que o autor denomina, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, sendo que no “currículo oficial”, para Silva (1999), não se pode considerar apenas o conteúdo básico, o conjunto de todas as disciplinas, mas todas as experiências escolares, que por fim, constroem o “currículo oculto”.

Segundo Magalhães (In: Barbosa et al., 2002, p. 165) a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Artes Visuais¹⁴ da SESu/MEC, em fase de análise para aprovação junto ao Conselho Nacional de Educação enfatiza que:

(...) o perfil do egresso do curso de Artes Visuais (bacharelado e licenciatura), destina-se a formar profissionais para a produção, pesquisa, crítica e ensino das Artes Visuais. Assim, o profissional da área de Artes Visuais utiliza-se de conhecimentos que irão ampliar a percepção, a reflexão e o potencial criativo dentro da especificidade da linguagem visual.

¹⁴ A nomenclatura Artes Visuais consta no documento “Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC”. Versão de 1998 (Brasil/SESu/MEC) e compreende as artes plásticas, desenho, fotografia, vídeo, cinema etc. Os PCNs-Artes evidenciam que “As artes visuais, além das formas tradicionais – pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe -, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador” (PCNs, 1998, p. 63 In: Barbosa, 2002, p. 165).

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul aprovou por meio da Resolução 239, de 23/12/1999, o Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais - Licenciatura e/ou Bacharelado/CCHS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, conforme transcrição do Art. 1º, abaixo:

RESOLUÇÃO Nº 239, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1999

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais e considerando o contido no Processo nº 23104.003206/99-04,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e/ou Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi criado, como Curso de Educação Artística, pelos seguintes documentos: Licenciatura Plena - Habilitação em Artes Plásticas, com 2.736 h/a (Portaria RTR nº 91-A, de 20/10/1980) e Bacharelado - Habilitação em Artes Plásticas, com 2.592 h/a (Resolução COUN nº 24, de 06/06/1990). A formação acadêmica que o Currículo exige está no prazo mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos.

A composição desse Currículo se dá pela Estrutura Curricular, Seriação, Tabelas de Equivalência, Ementário e Quadro de Lotação de Disciplinas em Departamentos, conforme exposto abaixo no art. 2º:

Art. 2º O Currículo Pleno, de que trata o Art. 1º, está constituído pela Estrutura Curricular, Seriação, Tabelas de Equivalências, Ementário e quadro de Lotação de Disciplinas em Departamentos.

A mudança da nomenclatura do Curso de Educação Artística para o Curso de Artes Visuais, acompanhou a necessidade das mudanças educacionais, ou seja, das modificações político-sociais da década de 80, que exigiam um pensamento crítico e consciente.

Essa perspectiva está contemplada nas reflexões de Schön (2000) quando menciona sobre o *professor reflexivo* (consciente), e no pensamento de Giroux (1997) quando cita o professor como um indivíduo que propicia a *educação libertadora e reflexiva* (crítico), ambas abordagens já mencionadas no decorrer do delineamento teórico desta pesquisa.

As disciplinas investigadas, Prática de Ensino II e Técnicas Artesanais – Estamparia, encontram-se descritas na Estrutura Curricular (Brasil, Ministério da Educação, Resolução nº 239, de 23/12/1999), nos seus eixos básicos, da seguinte maneira:

Estrutura Curricular

1. Currículo Mínimo

- 1.1 - Formação Básica
- 1.2 - Formação Profissional
- 1.3 - Formação Pedagógica
- 1.4 - Prática de Ensino
Prática de Ensino II*

2. Complementares Obrigatórias

- 2.1 - Formas de Expressão e Comunicação Artísticas
- 2.2 - Metodologia Científica

3. Complementares Optativas

- 3.1 - Filosofia da Arte
- 3.2 - Formas de Expressão e Comunicação Artística
- 3.3 - Psicologia da Arte e da Forma

3.4 - Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais

Estamparia*

* Disciplinas investigadas.

No Ementário do Currículo Pleno, a disciplina Prática de Ensino II, contendo uma carga horária de 144 h/a, de acordo com a Estrutura Curricular (Anexo à Resolução COEPE nº 239/1999), se refere à *organização e supervisão das atividades de estágio supervisionado na educação fundamental*. Já a disciplina Técnicas Artesanais - Estamparia, com uma carga horária de 72 h/a, de acordo com a Estrutura Curricular (Anexo à Resolução COEPE nº 239/1999), é definida como o *estudo das técnicas artesanais de estamparia. Projeto e execução de trabalhos individuais* (Anexo 1 - Resolução COEPE nº 239/1999).

Ao verificar o Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul percebe-se que aconteceram mudanças na sua constituição, fruto de esforço de um aprimoramento. Por certo, essas mudanças não são definitivas, mas necessárias para o

aprimoramento desse documento, sendo possível prever ainda futuras e novas alterações curriculares.

Uma das mudanças curriculares ocorridas, foi em 1999, por meio da Resolução nº 239, de 23/12/99, em que a disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia passou a ser ministrada no 1º ano para os alunos de Licenciatura Plena e Bacharelado (Anexo 1). Anteriormente essa disciplina era optativa para os alunos do 4º ano da Licenciatura Plena e obrigatória para os alunos do 4º ano do Bacharelado, com a denominação de Oficina de Fios e Fibras. Já a disciplina Prática de Ensino II atualmente está dividida em módulos, sendo: 400 horas de estágio supervisionado; 400 horas de prática de ensino e 200 horas de atividades complementares.

Diante do exposto, da mudança curricular de 1999, verificou-se que essa resultou das discussões sobre a atualização do Curso de Artes Visuais, por parte dos coordenadores e professores. Entretanto, no ano corrente, um novo processo de mudança curricular está se instituindo para o ano 2006, decorrente das exigências da legislação brasileira, para o ensino de graduação da licenciatura. Uma das mudanças que irá ocorrer, será o maior número de horas para os estágios supervisionados, para garantir a eficácia de seu resultado. Assim sendo, considerando e conhecendo as características verificadas no Currículo Pleno, no item seguinte descrevem-se as observações realizadas em sala de aula, na tentativa de identificar possíveis correlações com as teorias pressupostas, visando respostas do problema desta pesquisa.

5.5 – Descrição das Disciplinas Investigadas

Para melhor compreensão da análise e descrição das disciplinas investigadas delineou-se o seguinte plano:

- 1) Relato da observação;
- 2) Instrumentos utilizados;
- 3) Considerações finais.

A escolha dessas disciplinas deu-se pela sua natureza. A primeira delas, Prática de Ensino II (Licenciatura Plena – 2º ano), que será descrita no item 4.5.1, de natureza teórica, observada em sala de aula, refere-se à organização e supervisão das atividades de estágio supervisionado no

ensino fundamental. A segunda, Técnicas Artesanais – Estamparia (Bacharelado e Licenciatura – 1º ano), que será descrita no item 4.5.2, de natureza prática, observada em sala de aula com aspecto de ateliê, é caracterizada como estudo das técnicas artesanais de estamparia, além de projeto e execução de trabalhos individuais de estamparia.

A partir dessas escolhas, e já inserida em sala de aula, com a intenção de compreender como se dá o processo de formação de arte-educadores, relata-se a seguir a observação da relação do ensino e aprendizagem entre os participantes inseridos nesse contexto. Os nomes dos participantes serão identificados apenas pelas iniciais, uma vez que o objetivo proposto neste estudo não exige a denominação completa dos sujeitos envolvidos.

5.5.1 – Descrição da Disciplina Prática de Ensino II

Ágil, com “ares” ainda travessos, tom de voz muito alto, dinâmica e segundo seus alunos “com antena ligada”, a professora M. C., com 45 anos de idade, 15 anos de docência, iniciou o curso de Matemática e Serviço Social e formou-se em Educação Artística na própria Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Veste-se como se suas roupas fossem extensões do seu corpo, ou seja, jovial, prática e versátil. Não se esquecendo dos complementos tais como os brincos, pulseiras, colares e anéis que parecem fazer parte da personalidade da professora M. C., que se enfeita para os seus alunos. Modelo, exemplar, para a maioria de seus alunos, influenciando-os mais ainda pela opção profissional que fizeram, ou seja, a docência.

Ficou claro o amor da professora M. C. pelo processo educativo no ensino, perceptível no cuidado com os seus alunos, nos pequenos gestos e reações ao conduzir as orientações para os estágios dos acadêmicos, procurando motivar no momento propício, e ao mesmo tempo, apontando e trabalhando as suas dificuldades.

É interessante salientar que esses alunos, com dificuldades ou não, que caracterizam o grupo de 20 alunos de faixa etária aproximada de 25 anos, têm em comum um referencial positivo sobre a educação, que sem dúvida deve-se à figura do professor, e em especial ao modelo da professora M. C. Motivou esses alunos a “irem a campo”, mesmo não sabendo a realidade a ser encontrada, porém dando todo o apoio educacional, emocional, e até mesmo pessoal quando necessário, não se esquecendo de prepará-los com fundamentos de alguns teóricos, já apresentados inicialmente nessa pesquisa, tais como Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins, Mariazinha Fusari, Victor Lowelfeld e Herbert Read, todos com seus estudos centrados nos problemas do ensino da Arte.

Inicialmente, na prática de sala de aula, a professora e os alunos discutiram a elaboração de um planejamento, visando aos aspectos da metodologia de ensino, conteúdo aplicado, recursos utilizados, os objetivos desejados e a avaliação. Ferramentas necessárias para a observação,

vivência e coleta de dados das aulas de Arte, para os estágios do ensino fundamental que os acadêmicos, em formação, iriam realizar.

Posteriormente, os acadêmicos em dupla, como estagiários, após terem vivenciado a fundamentação teórica em sala de aula, fariam o exercício do estágio, acompanhado pela professora M. C. em reuniões parciais de orientação.

Durante o percurso do estágio, em que os acadêmicos, ao mesmo tempo em que estão observando, estão tendo a vivência da docência com o professor de sala, e estão coletando os dados, foi feito um Seminário de Avaliação da Docência das Primeiras Séries do Ensino Fundamental, com exposição oral dos alunos para a verificação da professora M. C., que teve como objetivo investigar o andamento do estágio, ainda não concluído. A necessidade desse Seminário, se dá, para serem discutidas as questões positivas e negativas que aparecerem no estágio. Essa discussão, acompanhada por um anexo oferecido pela própria professora M. C. no início do estágio, teve como objetivo oferecer um roteiro de observação (Anexo 2) - segundo a professora “um guia para saber o que observar” - sem a intenção de fazer desse roteiro algo muito sistematizado, ou melhor definido nas palavras da professora, como “não um guia ao pé da letra, apenas algumas dicas do que observar”. A verificação do roteiro, em todas as suas etapas (observação/vivência/coleta de dados) será realizada adiante, no item relativo ao Seminário de Avaliação.

A exposição oral dos alunos, durante o Seminário de Avaliação, a respeito do estágio em vigor, deu-se antes de os acadêmicos fazerem o planejamento escolar para o período da docência do estágio — mais uma proposta da professora M. C. — ou seja, com o propósito de identificar os “erros e acertos” que dizem respeito ao ensino de Artes, observados no estágio, aspectos que serão verificados no decorrer dessa descrição.

Posteriormente, foi aplicada uma segunda avaliação, escrita, contendo o planejamento, já elaborado e aplicado, baseado nas discussões dos Seminários de Avaliação e o relato, por meio do questionário aplicado pela professora M. C. (Anexo 3), do período da docência exercida nos estágios, que será verificado posteriormente nessa descrição da disciplina Prática de Ensino II.

É notório, e será constatado posteriormente, que a professora M. C., em sua prática profissional, reflete a proposta atual do ensino, uma vez que o encaminhamento das etapas ocorre sob os mesmos paradigmas dos PCNs e da Proposta Triangular para o Ensino da Arte criada por Ana Mae Barbosa, quando proporciona aos alunos, o *conhecer*, por meio da observação; a *vivência*, por meio da prática da docência e a *reflexão*, por meio do relato da realidade encontrada, ou seja, da verificação do conteúdo e do conhecimento adquirido.

1 – SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO

No Seminário de Avaliação da Docência nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental, a professora M. C. criou um espaço de apresentação para que seus alunos, em duplas, pudessem

trocar experiências, expor suas angústias e satisfações. Espaço esse, que nos remete ao *espaço casulo*, já discutido anteriormente, ou seja, um espaço de maturação para a aquisição das ferramentas necessárias para a educação estética, visando à educação dos sentidos, que segundo Duarte Jr. (2004) remete à educação para a percepção do mundo, que aponta a capacidade de conhecer.

Nas apresentações do Seminário, foram abordados os seguintes aspectos do estágio: **a escola** – características gerais da escola; estrutura administrativa e de apoio; estrutura pedagógica; estrutura de poder; problemas e experiências da escola; **o professor da disciplina** – identificação; formação profissional e prática escolar; **a aula** – identificação; condições ambientais e aspecto didático-pedagógico.

MODELO DO ROTEIRO (Anexo 2)

OBSERVAÇÃO/VIVÊNCIA/COLETA DE DADOS

A – A ESCOLA

- 1 – CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ESCOLA.
- 2 – ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E DE APOIO.
- 3 – ESTRUTURA PEDAGÓGICA.
- 4 – ESTRUTURA DE PODER.
- 5 – PROBLEMAS DA ESCOLA.
- 6 – EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA.

B – O PROFESSOR DA DISCIPLINA

- 1 – IDENTIFICAÇÃO.
- 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL.
- 3 – PRÁTICA ESCOLAR.

C – A AULA

- 1 – IDENTIFICAÇÃO.
- 2 – CONDIÇÕES AMBIENTAIS.
- 3 – ASPECTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.

Tais aspectos, acima mencionados, com apoio, não rígido, no roteiro oferecido pela professora M. C., foram apresentados pelos estagiários, da seguinte forma:

A - A ESCOLA

Das dez instituições visitadas pelos acadêmicos, duas eram escolas particulares, cinco escolas municipais, duas escolas estaduais e um centro cultural. Com relação ao Centro Cultural investigado, em que seus participantes eram alunos do ensino fundamental, a atual LDB valida os estágios na educação regular e fora dela. Em relação aos aspectos sócio-econômicos e culturais da clientela das escolas municipais e estaduais, em sua maioria, são alunos cujas famílias apresentam renda de baixo poder aquisitivo. Já nas escolas particulares, as famílias têm maior poder aquisitivo, oportunizado pela facilidade de acesso a determinados bens sociais: educação, saúde, casa própria, transporte, alimentação entre outros.

Na rede das escolas do ensino fundamental, na sua maioria, em relação aos aspectos técnico-administrativos, há o apoio para a realização do ensino, sendo que, parte das escolas possui estrutura técnica – computadores, laboratórios, bibliotecas, oficinas – mas muitas vezes mal aproveitados, em função da desqualificação profissional e falta de planejamento técnico, percebido nos depoimentos apresentados pelos acadêmicos durante o Seminário de Avaliação. Por exemplo, a estagiária M. V. de L. relatou o seguinte, a respeito da má utilização da estrutura técnica e sobre a desqualificação profissional:

O que eu sinto, o que eu concluo é que se trata mais de uma estrutura aparente, sem conteúdo.

Um espaço desperdiçado. É necessário que se invista na qualificação de seus profissionais (M. V. de L.).

Quanto ao planejamento geral da rede das escolas que foram investigadas, os estagiários verificaram que o diretor, orientador educacional e outros profissionais, apesar do aparente apoio, não fornecem subsídios suficientes para a prática da aula de Artes. Esse fato ocorre, pelo não

conhecimento desses profissionais das necessidades reais da educação para a Arte, pois não são qualificados para o exercício dessa função. Esse fato pode ser ilustrado por meio do depoimento de M. C. T.:

(...) Tanto no C., e nas escolas que eu já observei dificilmente eles trabalham com a criatividade. Sinto-me triste, insegura para ser uma arte-educadora, mas se eu não enfrentar esse meu medo, quando eu vou saber que estou pronta? Com certeza só tentando, para eu ter uma boa resposta” (M. C. T.).

Dos Seminários apresentados, no que se refere à observação e vivência das características gerais da rede das escolas do ensino fundamental, na sua maioria, o resultado foi positivo, dentro do esperado para os alunos, com exceção do inesperado C., instituição pertencente à rede de ensino municipal, com caráter mais político e social do que educacional, que alguns acadêmicos como estagiários tão bem definem a seguir em seus depoimentos:

“O meu sentimento como futura arte-educadora não é muito bom, pois eu não tenho como objetivo dar aula, mas quando me deparei com o C., com crianças carentes, em todos os sentidos, senti a necessidade de estar lá, de poder ajudar de alguma forma, de fazer alguma coisa, de acrescentar algo na vida daquelas crianças. Essa necessidade das crianças é o que está me motivando a dar essas aulas; elas precisam aprender e eu tenho que fazer o que for possível ou impossível para ajudá-las. A paixão pelas crianças que me motiva a voltar à sala de aula” (F. B. B.).

(...) Houve uma certa indignação, pois na Universidade nós vemos todos os dias o interesse dos acadêmicos em conseguir um emprego para trabalhar na sua área; e lá nos deparamos com pessoas de boa vontade, mas sem preparação adequada (M.).

Eu, F., acrescento ainda que o sentimento de fazer a diferença para aquelas crianças toma conta da gente, pois por mais que as “professoras” possuam talvez a boa vontade, não possuem o conhecimento ou domínio necessário para desenvolver as atividades (...) (F. M.).

B – O PROFESSOR DE ARTE

Os estagiários observaram que, a maioria dos professores da rede das escolas escolhidas não é arte-educador, ou seja, não tem graduação em Artes e em nenhum outro curso. Apenas um

professor de uma escola particular, concluiu o nível superior. Esse dado foi muito importante, pois os estagiários perceberam a carência de profissionais qualificados disponíveis, e mais importante, perceberam que o professor, que está inserido na sala de aula ou oficina, fazendo o papel do arte-educador, não tem o conhecimento necessário para essa função, sendo assim os pressupostos dos PCNs-Arte (2001) deixavam a desejar, ou seja, eram ignorados pela falta do conhecimento, conforme verificado no depoimento de M. em relação a um dos estabelecimentos de ensino visitados:

Ao entrarmos no C., percebemos a falta de qualificação profissional dos educadores e isso nos deixou extremamente motivadas a mostrar o nosso conhecimento (que ainda estamos buscando) (M.)

Foi observada e percebida também a falta de planejamento do professor para as atividades em sala de aula, muitas vezes o tempo da aula era curto para a realização do trabalho, e a falta de material para a construção do trabalho se fazia constante, porém com menor intensidade nas escolas particulares, como mencionado no depoimento de F. M.:

(...) Assim, material e tempo são desperdiçados em atividades fúteis que na grande maioria das vezes não acrescentam nada àquelas crianças (F. M.).

Foi ressaltada, ainda, a ênfase que o professor dava ao aspecto recreativo e decorativo das aulas de Artes, sendo que a prática do professor nessas aulas muitas vezes era utilizada para auxílio de datas comemorativas – presentes para o Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Avó, Páscoa, “lembrancinhas” de Natal e outros – ou ainda, os ornamentos para enfeitar o espaço físico da escola na festa junina, por exemplo.

O lado muito bom porque as crianças não estão na rua, mas seria muito produtivo se os “professores” soubessem trabalhar, produzir e não fazendo coisas rotineiras... (M. C. T.).

No que se refere ao relacionamento professor x aluno, os estagiários constataram a fragilidade, no momento em que encontraram na sala de aula de Artes, na 4ª série do ensino

fundamental de uma escola pública, uma criança com deficiência auditiva, desmotivada e sem receber atenção do professor. Para ilustrar, outra fragilidade aparente observada, nessa mesma sala de aula, foi deparar com uma criança de 8 anos de idade, ainda não alfabetizada.

(...) Já imaginava com o que eu iria deparar no C., crianças carentes, um pouco perdidas, mas não esperava tanto. Com a estrutura que tem o C., não achei que estivesse ruim. (M. C. T.)

Ficou muito claro nas observações realizadas durante o Seminário de Avaliação, segundo os relatos dos estagiários, que os professores de Arte, na sua maioria, tinham boa vontade na prática docente, mas sem o empenho muitas vezes necessário para enfrentar os desafios aparentes, não sabiam como ministrar a aula de Artes, e nem tinham a consciência, que não possuíam o conhecimento para exercer a prática na aula de Artes.

C – A AULA DE ARTES

A falta de planejamento das aulas ou o não cumprimento do planejamento, não só por parte dos professores, mas também por parte da administração escolar no momento em que usa as aulas de Artes como suporte para outras atividades, conforme citado acima, foi um dos aspectos que mais chamou a atenção dos estagiários, sendo bastante agravante ainda perceberem que os próprios orientadores pedagógicos fomentavam a não adequação do uso das aulas de Artes, não por serem hostis, mas pela falta do conhecimento do conteúdo adequado.

(...) por mais que as “professoras” possuam talvez a boa vontade, não possuem o conhecimento ou domínio necessário para desenvolver as atividades. (F. M.).

A realidade, não menos cruel, expôs para uma dupla de estagiários uma situação mais difícil ainda para se lidar em sala de aula. A dupla relatou haver encontrado na escola observada, pertencente à rede de ensino municipal, em condições precárias, alunos de 2ª a 6ª séries tendo aulas na mesma sala. Como agravante, o professor que ministrava as aulas de Artes não tinha nenhuma formação nessa disciplina.

Para ilustrar melhor a maioria dos aspectos negativos relatados pelos estagiários apresenta-se abaixo um quadro (Quadro 1), contendo a síntese das dificuldades encontradas com maior frequência nas escolas observadas (rede pública e particular de ensino).

Quadro 1 – Síntese dos pontos positivos e negativos encontrados pelos estagiários de Prática de Ensino II nas escolas observadas.

Tipo de Instituição	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Escola da Rede Municipal de Ensino	Limpeza, apoio da direção; Materiais disponíveis; Os professores como auxiliares sociais.	Atividades cortadas ao meio (rigidez no controle do tempo e atividades mal planejadas); Aulas de caráter recreativo; Professores sem formação; Crianças com deficiências (físicas ou de aprendizagem) sem um atendimento adequado; Estrutura física mal utilizada; Falta de planejamento para as aulas; Falta de planejamento para a utilização de recursos materiais e humanos; Falta de empenho dos professores.
Escola da Rede Particular de Ensino	Apoio da Direção; Materiais de apoio necessários; Salas limpas, arejadas;	Necessidade de formação específica em Arte. Ausência de um projeto a ser desenvolvido.

Os estagiários questionaram também a indisciplina, a ausência do contexto teórico e histórico nas aulas de Artes da maioria das escolas da rede do ensino fundamental, percebendo a fragilidade no ensino de Artes, não só por essas ausências, mas por outras ainda, que serão discutidas posteriormente.

2 – CONSIDERAÇÕES FINAIS AO SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO

A partir dessas considerações, inicia-se a reflexão sobre as respostas dos estagiários referentes ao problema da pesquisa em questão, ou seja, no espaço criado por alunos e professora para a discussão do Seminário, pretende-se descrever as ações da professora da disciplina em análise perante os depoimentos trazidos pelos estagiários.

Durante o Seminário de Avaliação, ao perceber em seus alunos certo grau de angústia e preocupação em relação ao estágio no ensino fundamental, em andamento, bem como a frustração diante da realidade vivenciada, a professora se dispôs a transformar essas angústias em material a ser trabalhado positivamente.

No que se refere às angústias apresentadas pelos estagiários quando se depararam com a desqualificação dos professores, com a falta de planejamento e conseqüente má utilização dos recursos disponíveis, entre outras situações, o autor Schön (1987) em uma de suas reflexões, faz uma crítica, à formação inicial das Academias que preparam o futuro profissional da Educação. Quando esses profissionais se deparam com a realidade adversa, sentem-se perdidos e angustiados. O autor, diante dessa situação, propõe a tomada de consciência para a resolução dos problemas a partir da “desconstrução” do problema, a fim de pensar suas soluções. Esse processo implica um exercício que parte da lógica, da reorganização de conceitos, a partir da análise da realidade encontrada. Esse exercício, ou essa atitude, é denominado por Alarcão (1996) como “flexibilidade cognitiva”.

Na tentativa de “reorganizar esses conceitos” e, dado o interesse dos alunos em transformar a realidade observada e, ainda, de acordo com o planejamento da disciplina em estudo, a discussão da “desconstrução” foi dirigida e orientada pela professora, com o apoio dos fundamentos de alguns teóricos da área de Artes, instigando esses alunos a fazerem um planejamento para a próxima e última etapa do estágio, do segundo módulo da disciplina.

Durante a discussão a professora M. C. se manifestou da seguinte forma: “*A arte faz a gente pensar com a racionalidade, com a paixão, com o amor e com o conhecimento*”. Palavras estimulantes para as futuras mudanças, que os estagiários demonstraram desejar, pois a professora lembra da citação do psicanalista Renato Mezan, que diz: - “Don Juan não seduz, Don Juan primeiro deseja, e depois exercita o seu desejo”.

Cortella (2004) escreveu um artigo sobre Paulo Freire (1921-1997) denominado “Paulo Freire e a sedução da esperança” em que afirma:

Paulo Freire (1921-1997) foi uma pessoa encantadora nas múltiplas acepções que esse adjetivo carrega. Encantava as pessoas (no sentido de enfeitiçá-las) com sua figura miúda (grande por dentro), seu sotaque pernambucano (jamais abandonado) e sua barba bem-cuidada (herança profética).

Seu maior poder de encantar tinha, no entanto, outra fonte: uma inesgotável incapacidade de desistir. De algumas pessoas se diz que são incapazes de fazer o mal, são incapazes de matar uma mosca, são incapazes de ofender alguém. Paulo Freire sofria (felizmente para nós) dessa outra incapacidade: não perdia a esperança.

Paulo Freire, um educador, seduzido pela esperança, segundo Cortella, ou um educador exercitando o seu desejo, segundo a professora que estamos estudando? Qualquer uma das duas alternativas satisfará a todos nós, “profissionais da esperança”.

Entre as preocupações percebidas pela professora a respeito dos dados coletados pelos estagiários destacam-se: 1) a ausência da formação em Arte de grande parte dos professores; 2) a falta de planejamentos escolares e didático-pedagógicos; 3) o desequilíbrio entre a aplicação da teoria e prática na sala de aula.

Em relação à primeira preocupação, a professora M. C. comenta que, *o que falta na aula de Arte é retomar a Arte, alimentar a Arte dentro da sala de aula para se fazer Arte, e portanto, é preciso ter um professor de Arte ministrando a aula e não um professor de História ou Geografia.*

Em face dos questionamentos dos acadêmicos sobre a deficiência na formação de professores, em especial ao de Arte, quando uma estagiária menciona que seria mais produtivo se os professores soubessem trabalhar, produzir e não aceitar fazer coisas rotineiras, que não acrescentam nada às crianças, a professora M. C., numa ação imediata, lembrou o valor dos Parâmetros Curriculares Nacionais como eixos norteadores do ensino da Arte favorecendo o professor na prática escolar, ou melhor ainda, “formando-o cada vez mais”.

Segundo a professora, os PCNs-Arte (2001), assim como as Leis de Diretrizes e Bases, trouxeram uma maior valorização para a formação do arte-educador, dada pela própria mudança da nomenclatura, nos anos 90, quando esse professor começou a ser chamado de Professor de Arte e não mais de Professor de Educação Artística.

De acordo com a LDB e os PCNs-Arte, o professor, a partir desse momento, ganhou “status” e “autonomia”.

A propósito da formação de professores, Selma Garrido Pimenta (1999, p. 15) faz o seguinte questionamento:

(...) E, então, para que formar professores? Contraindo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de

professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Contudo, repensar a formação de professores para a mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, é um projeto de aceleração em relação ao atraso histórico para a construção artístico-cultural.

E, então, para que formar professores de Arte? A reflexão de Iavelberg (2003, p. 12), responde a essa questão da seguinte forma:

(...) Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não-preconceituosa com a diversidade das culturas.

Diante do exposto por Iavelberg, confirma-se a reflexão da professora M. C. sobre o significado do ensino da Arte, ou seja, ensina-se a gostar de aprender arte com a própria arte, em uma orientação que visa à melhoria das condições de vida humana, na perspectiva de promoção de direitos na esfera de culturas diversificadas.

Perrenoud (1997), quando se refere à formação do professor, observa que, na formação inicial, poder-se-ia permitir aos professores que estão em formação, construir os conceitos, não apenas por meio do conhecimento adquirido, mas que tenham recursos de aquisição de acontecimentos da própria experiência, que se constrói por meio dos estágios graduados.

Para ilustrar, vejamos o pensamento de Schön (2000) a respeito dos estágios. O autor considera importante que as escolas revejam o papel dos estágios em seus currículos, com o objetivo de estimular o aluno a aprender a fazer fazendo, desafio aceito pela professora em estudo. Para o autor e também para a professora M. C., no estágio o aluno aprende a desenvolver nova maneira de pensar e compreender com o contato com a realidade escolar oferecida, assim como solucionar problemas, muitas vezes emergenciais.

Segundo Perrenoud (1997), para conduzir uma observação estruturada é preciso lidar com as variáveis de uma maneira “íntima”, ou melhor, a atividade de investigação – estágio – é pertinente quando oportuniza ao acadêmico o manusear conceitos em situações planejadas ou não. O autor entende a investigação como vontade de compreender mecanismos ocultos ou não, tais como: trabalho aberto, resultado incerto, adaptação de métodos de observação e resoluções de conflitos sociocognitivos.

Na discussão da formação dos professores, a professora M. C. mencionou a formação continuada para acompanhar as mudanças. Da mesma forma, Rodrigues (1993, p. 50) observa:

O paradigma da mudança radica a sua conceptualização nas necessidades do sistema educativo de acompanhar, ou mesmo antecipar, as mudanças na sociedade, em geral, e nas necessidades de as escolas se abrirem às mudanças que ocorrem na comunidade local.

Diante das possibilidades acima citadas sobre o fortalecimento da formação profissional de forma continuada, a professora comenta que, o professor, ao adquirir identidade própria, aumenta e fortifica a sua responsabilidade quanto à escolha de conteúdos, metodologia e planejamento.

Retomando a discussão dos PCNs-Arte (2001), no Seminário de Avaliação, os estagiários verificaram que os professores de Arte observados exercem na prática da sala de aula atividades artísticas e não conteúdos direcionados à cultura artística. Pois os professores observados pareciam não conhecer os eixos norteadores para o ensino da Arte, a que os PCNs se referem, que é assim registrado (PCNs-Arte, 2001, p. 55):

Contexto de ensino e aprendizagem dos três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

Produção – Refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

Fruição – Refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado (produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade).

Reflexão – Refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

Para a estagiária F. M., se o professor que foi observado em sala de aula tivesse o conhecimento sobre o ensino da Arte isso “poderia ter feito a diferença”, pois, “por mais que as “professoras” possuam talvez a boa vontade, não possuem o conhecimento ou domínio necessário para desenvolver as atividades artísticas”. Essa reflexão da acadêmica levou ao comentário da professora M. C. sobre como ensinar a linguagem da Arte, dentro da proposta da Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa, que inicialmente foi muito criticada ou não entendida por alguns

teóricos. No entanto, os PCNs-Arte (2001), fizeram a mesma ou similar proposta, só que outro enfoque. A professora M. C. deixou claro que a Metodologia Triangular, assim como os PCNs-Arte (2001), é uma proposta de encaminhamento metodológico para o conhecimento do ensino da Arte.

Do comentário da professora sobre a Metodologia Triangular, que a arte-educadora Ana Mae defende no Brasil como um modelo de desenvolvimento crítico para a Arte foi possível fazer a seguinte relação na discussão do Seminário: aprender a linguagem da Arte implica o desenvolvimento de técnicas, a apresentação de críticas e a liberdade de criação e, portanto, o alargamento das dimensões culturais e da própria *poiesis*, já mencionadas na fundamentação teórica desse estudo.

Da mesma forma, a professora aborda os três eixos norteadores como “bússola” na prática da sala de aula, e complementa que a Proposta Triangular na escola tem-se caracterizado pelo conhecer, pensar e contextualizar a Arte, ou pelo conhecimento, comunicação e linguagem. Contudo, a arte-educadora Barbosa (1999) cita que a Proposta Triangular na escola tem-se vinculado da seguinte forma: o fazer – à teoria da livre expressão; a apreciação – à linguagem (leitura e análise da obra); a crítica – à História da Arte.

Na verdade, a professora em estudo, a arte-educadora Ana Mae Barbosa e os colaboradores dos PCNs-Arte (2001) e outros teóricos que contemplam os três eixos norteadores ora avaliados, estão todos discutindo a mesma idéia, ou seja, 1) a atitude pedagógica, 2) os fundamentos teóricos e 3) a prática da arte-educação.

Assim sendo, fará diferença sim, segundo a estagiária F. M., o arte-educador que possuir o conhecimento e o domínio da Metodologia Triangular, mas segundo a professora M. C., não só ter o domínio do conhecimento, mas entender os nossos alunos, ter a consciência do papel do professor.

Tendo em vista tais reflexões, Goergen (2000) analisa as competências docentes, em especial no que diz respeito ao pensamento da professora M. C., sobre não só ter domínio do conhecimento; comenta o autor que as competências do professor não se restringem ao domínio do conhecimento, aos métodos de ensino, à administração da sala de aula, à avaliação, mas tem dimensões mais ampliadas. O autor acredita que o professor, para entender os seus alunos, precisa se realfabetizar sobre alguns aspectos, na compreensão do significado da comunicação.

Nesta direção, Tardif (1991) também observa que esse é um “trabalho de Hércules”, no sentido de que o professor tenha que desenvolver um repertório de conhecimentos, isto é, desenvolver os seus “saberes”, os saberes adquiridos pela “experiência”, pelo “conhecimento” específico de sua disciplina e os saberes “pedagógicos”, para contribuir efetivamente na qualidade do ensino.

Como ilustração, vale mostrar o entendimento de Iavelberg (2003, p. 47) sobre esses “saberes”:

(...) Saber saberes (fatos, conceitos e princípios); saber fazeres (procedimentos); saber ser e saber ser no convívio com o outro (valores, atitudes, sensibilidade) são domínios que podem estar articulados em três eixos de experiências de aprendizagem para preservar de viver arte na escola (...).

Ou seja, o saber fazer tem várias acepções, todas voltadas para o desenvolvimento do processo criativo do aluno, no fazer artístico.

No decorrer da discussão do Seminário, foi observado que a necessidade de um planejamento bem elaborado se fez uma constante nas preocupações da professora, evidenciando sua importância. Para a professora M. C. o planejamento deve ser flexível, adequado à realidade e com conteúdos que possam ser aplicados no tempo previsto, dando a devida importância à sistematização. Lembrou também que o planejamento, para ser eficaz, às vezes deve ser alterado espontaneamente na aula. O planejamento ineficaz não faz “ganchos”, não se relaciona, conforme Piaget, mencionado pela professora.

Perrenoud (1997, p. 21) faz a reflexão, a respeito da atitude do professor que nega a ação espontânea, improvisada, pois cita que:

Ao não encararem a ação pedagógica como sendo, em parte, uma ação espontânea improvisada ou, pelo contrário, uma ação baseada em rotinas não pensadas à força de serem interiorizadas, os formadores correm um sério risco: não terem nenhuma *compreensão real* sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais.

Diante do exposto por Perrenoud, cabe ao professor criar múltiplas oportunidades de interação dos alunos com o conhecimento, diante de uma ação espontânea e improvisada.

Merece ser salientada na discussão da elaboração do planejamento, a importância dada pela professora às intenções que permeiam o objetivo do ensino, que devem estar muito claras no planejamento. A preocupação da professora sobre a apresentação dos objetivos claros no planejamento escolar, justifica-se pela necessidade de serem cumpridas as três etapas previstas no estágio, caracterizadas claramente na discussão, antes e durante o Seminário de Avaliação, sobre a indicação metodológica triangular. Pois, quando se tem o objetivo claro do que se quer ensinar, fica mais fácil definir como e o quê fazer, e como apresentar o resultado do objetivo desejado. Pois, para Iavelberg (2003, p. 25):

Um objetivo para o ensino de artes visuais no ensino fundamental pode ser *construir um percurso de criação pessoal cultivado*, isto é, alimentado pela produção cultural em arte. Há, em tal objetivo, tendência de maior concentração dos conteúdos e, pela sua natureza, esse será o eixo de aprendizagem do ato de fazer arte do estudante.

Ou seja, a cada objetivo pode-se relacionar conteúdos de vários tipos a diferentes ações de aprendizagem dos estudantes. Ao fazer arte, ao apreciar e ao refletir sobre arte, o aluno pode assimilar conteúdos que correspondem a esse objetivo, que se inserem nesse ou naquele eixo - fazer, apreciar e refletir sobre arte (IAVELBERG, 2003, p. 25).

Na elucidação desse assunto, os estagiários reclamaram da indisciplina nas salas de aula das escolas observadas, e a professora M. C. argumentou que um dos fatores pelo qual a indisciplina ocorreu foi a inadequação do planejamento; aconteceu a indisciplina porque houve uma discordância do planejamento em relação à proposta da aula oferecida.

Em síntese, a respeito do planejamento, segundo a professora, “é preciso ter um projeto a ser desenvolvido”, o que evidencia a necessidade de um planejamento bem elaborado e que considere os objetivos pré-estabelecidos. Esse assunto será discutido posteriormente.

A última categoria de preocupação demonstrada pelos estagiários, foi o desequilíbrio no ensino, entre a teoria e a prática, que os levou a perceber a necessidade do contexto teórico inserido na prática da sala de aula. Sobre essa questão, a professora M. C. acredita que para o ensino da Arte não existe parte teórica e parte prática, pois a teoria é o conhecimento das coisas que estão acontecendo. Afirmou: “se eu entendo que as duas coisas chegam juntas, aí sim tenho a arte como conhecimento, comunicação e linguagem”.

Diante do exposto, Schön (2000), ressalta o valor da teoria na prática, pois considera importante a preocupação com a prática que está sendo encaminhada nos cursos de formação. Acredita que a prática deve partir “da interação entre o orientador e seu aprendiz”.

No encerramento das apresentações dos estagiários no Seminário de Avaliação, a professora M. C. reforçou o “espírito de educador” que o professor deve ter, que seria gostar de dar aulas, gostar de crianças, valorizar o planejamento.

“Ensinar exige querer bem os educandos”, um dos saberes necessários à prática educativa, segundo Paulo Freire (2000). O fato de ser professor, para Paulo Freire, não o obriga a querer bem todos os seus alunos, que é preciso não ter de expressar a afetividade. Querer bem, segundo o autor é uma prática específica do ser humano e que seria necessário descartar a separação radical entre seriedade docente e afetividade.

E quanto ao “espírito de educador” a que a professora M. C. se refere, Selma Garrido Pimenta (1999, p. 15-34) comenta sobre o que se espera da licenciatura. Sendo o ensino uma contribuição ao processo de humanização dos alunos, espera-se que a licenciatura desenvolva nos mesmos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Assim, do comentário de Pimenta, espera-se da licenciatura a formação de um professor capaz de instigar no aluno a compreensão dos significados e propor questões para soluções de problemas. E, espera-se do professor de Arte, a capacidade de trabalhar a poética pessoal do aluno, ou seja, contribuir no seu processo de humanização.

Tendo em vista a citação acima, a respeito do que se espera da licenciatura, Magalhães (In: Barbosa, 2002, p. 161-174) entende o estágio supervisionado como principal ação-reflexão-ação desenvolvida dentro da Prática de Ensino em Artes Plásticas. Representa um momento significativo para a elaboração criativa e crítica da ação pedagógica, proporcionando ao aluno um diálogo constante com a realidade. Objetiva conduzir o aluno a entrar em contato com a realidade

da educação escolar, aplicando os conteúdos teóricos, despertando sua aptidão para o ensino e a pesquisa, problematizando e elucidando as ações educativas em Arte nas escolas públicas e privadas, centros culturais e pedagógicos. Assim, segundo a autora, promover a discussão sobre as experiências do currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e questionar são ações imprescindíveis no desenvolvimento da Prática de Ensino, o que contempla a ação da professora M. C., em sua prática profissional.

Em síntese, a professora, com o objetivo de continuar correspondendo às expectativas das coordenadoras das escolas visitadas, anunciou que aguarda a elaboração de um planejamento dos estagiários para o exercício da docência no estágio em andamento.

3 – AVALIAÇÃO FINAL APLICADA PELA PROFESSORA M. C.

Nesse item será feita a descrição da avaliação aplicada pela professora M. C., por meio de um questionário (Anexo 3), contendo ainda o planejamento com base nas discussões durante os Seminários de Avaliação.

MODELO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO APLICADO PELA
PROFESSORA M. C. PARA OS SEUS ALUNOS NO TÉRMINO DA
DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO II (Anexo 3)

PRÁTICA DE ENSINO II
(DOCÊNCIA NAS 1^{AS} SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)

AVALIAÇÃO

1. Identificação (escola, série, período).
2. Relate, em linha gerais, sobre o período de docência de vocês.
3. Hoje a proposta para o ensino de arte é pautada na articulação de três eixos conceituais. Vocês planejaram o período de docência a partir desse referencial? E a execução desse planejamento também se deu sob essa ótica?
4. Desses três eixos, qual é o que vocês consideraram o mais difícil de ser encaminhando na docência? Por quê?

5. Quais as principais conquistas de vocês nesse período de docência?
6. E quais foram as maiores dificuldades? Como vocês encararam essas dificuldades ou pensam em encara-las? Vocês as viram como obstáculos ou grandes decepções?
7. O que vocês consideram como sendo **hoje** suas maiores deficiências para se tornarem um qualificado professor de arte a partir da experiência realizada?
8. De toda a experiência vivida por vocês neste período, que grande questão vocês deixariam para ser discutida e encaminhada para a próxima etapa no segundo semestre?
9. Valeu a pena?

A avaliação, por meio do questionário respondido pelos alunos, em dupla, conclui as atividades previstas para a disciplina Prática de Ensino II e o período da docência (20 horas/aula) exercida nos estágios nas primeiras séries do ensino fundamental.

Percebe-se que o questionário, contendo nove perguntas abertas, solicita, na pergunta dois, o seguinte: “*Relate, em linhas gerais, sobre o período de docência*” e termina com a pergunta nove, de caráter bastante reflexivo: “Valeu a pena”?

Observa-se aqui o tratamento dialético dado pela professora na formulação do questionário que contempla, implicitamente, os eixos contidos nos PCNs-Arte (produção, fruição e reflexão) e também provoca a reflexão sobre a *poiesis*, a educação estética segundo Duarte Jr. (2004), proporcionando questionamentos para que o profissional reflexivo se repense e se eduque, de acordo com Schön (2000).

Dentre as nove perguntas do questionário foram selecionadas para esta pesquisa as questões **3ª, 4ª, 7ª e 8ª** por se relacionarem diretamente com o objeto proposto, ou seja, a presença da Proposta Triangular do ensino da Arte e a formação de arte-educadores.

Assim, o Quadro 2 apresenta uma síntese das respostas dadas às perguntas:

- **Pergunta 3** - Hoje a proposta para o ensino de arte é pautada na articulação de três eixos conceituais. Vocês planejaram o período de docência a partir desse referencial? E a execução desse planejamento também se deu sob essa ótica?
- **Pergunta 4** - Desses três eixos, qual é o que vocês consideraram o mais difícil de ser encaminhado na docência? Por quê?
- **Pergunta 7** - O que vocês consideram como sendo HOJE suas maiores deficiências para se tornarem um qualificado professor de arte a partir da experiência realizada?

- **Pergunta 8** - De toda a experiência vivida por vocês neste período, que grande questão vocês deixariam para ser discutida e encaminhada para a próxima etapa no segundo semestre?

Quadro 2 – Síntese dos dados coletados da avaliação do término da disciplina Prática de Ensino II, feita pela Professora M. C. para os seus alunos.

AVALIAÇÃO				
Duplas	Respostas à Pergunta 3	Respostas à Pergunta 4	Respostas à Pergunta 7	Respostas à Pergunta 8
Dupla 1	Sim, mas invertemos a ordem dos eixos.	Refletir (exige conhecimento maior).	Poucos conhecimentos teóricos.	Encerramento de um ciclo. Outros virão.
Dupla 2	Sim, os alunos criaram, fizeram e pensaram.	Fazer (resistência dos alunos).	Dificuldades em controlar a classe.	Essa etapa ainda não foi discutida.
Dupla 3	Sim, mas a apreciação da obra ficou um pouco vaga.	Fruir (as crianças não queriam parar para criar).	Falta de conhecimento para lidar com certas situações.	Como solucionar o problema de desinteresse dos alunos.
Dupla 4	Sim, mas a execução não foi bem-sucedida.	Fruição (impaciência dos alunos).	Falta maior conhecimento sobre planejamento.	Aprimorar execução de planejamento.
Dupla 5	Sim, mas não foi alcançado o planejado.	Reflexão (os alunos não reconheceram sua importância).	Dificuldades pessoais (voz baixa e impaciência frente aos alunos).	Falta de planejamento que considere imprevisíveis.
Dupla 6	Sim, no planejamento e execução do mesmo.	Reflexão, por ser mais abrangente.	Dificuldade na escolha do conteúdo e vencer resistência dos alunos.	Despertar nos alunos o gosto pela disciplina Arte.
Dupla 7	Sim, trabalhou-se a prática e a produção.	Reflexão (desatenção dos alunos).	Saber como agir dentro da sala de aula.	Saber o limite entre a criação e o fazer por fazer.
Dupla 8	Sim, conseguiu-se realizar o planejado.	Fruir (crianças inquietas, querendo fazer).	Dificuldade na elaboração do plano.	Conteúdos para as próximas séries.
Dupla 9	Sim, o planejamento foi cumprido (eixos).	Fruir (alunos não organizam o pensamento).	Prática, para melhor domínio em sala de aula.	Planejamento estimulante.
Dupla 10	Utilizou-se a Proposta Triangular.	Fazer (dificuldade de algumas crianças).	Maior intimidade com a linguagem teórica.	Quando o ideal se confronta com a realidade.

Para correlacionar as respostas dadas na avaliação, com o estudo proposto na pesquisa, serão a seguir apresentadas a descrição e discussão das respostas dadas às perguntas selecionadas (3ª, 4ª, 7ª e 8ª), como ilustração da atual proposta do ensino de Arte defendida pelos pesquisadores consultados e encaminhamento didático-pedagógico oferecido nas disciplinas observadas. Assim, serão descritos e discutidos os seguintes itens:

- a) Planejamento e execução de docência (Pergunta 3ª);

- b) Dificuldade de aplicação dos eixos dos PCNs na docência em Arte (Pergunta 4^a);
- c) Deficiências encontradas a partir da experiência realizada – Docência (Pergunta 7^a);
- d) Encaminhamento para um planejamento (Pergunta 8).

A – PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA DOCÊNCIA (Pergunta 3^a)

Quando a professora questiona se os estagiários planejaram o período de docência a partir dos três eixos conceituais, as respostas, pelo que se observou, foram bastante sinceras nos dois momentos: no primeiro momento, evidenciando que planejaram sua docência de acordo com a proposta atual para o ensino da Arte; no segundo momento, ao confessarem que enfrentaram dificuldades para desenvolvê-la.

A Dupla 1, por exemplo, justificou que fez o planejamento a partir dos eixos mas no momento da execução “inverteu a ordem”.

B – DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DOS EIXOS NORTEADORES DOS

PCNs -ARTE (Pergunta 4^a)

Talvez já prevendo que os estagiários enfrentariam dificuldades no encaminhamento dos três eixos durante a docência, a professora, confirmou sua experiência ao solicitar, na pergunta 4^a, que os alunos assinalassem aquele eixo que consideraram o mais difícil na aplicação.

Encontramos nas respostas, com maior frequência, a fruição e a reflexão. As justificativas mencionadas são variadas, mas merecem ser destacadas, com relação à fruição: “impaciência dos alunos”; “crianças inquietas, querendo fazer”; “alunos não organizam o pensamento”. E na reflexão, destacam-se: “os alunos não reconheceram a sua importância”; “desatenção dos alunos”; “por ser mais abrangente”.

Os estagiários demonstraram, por meio das respostas dadas, terem já interiorizado em grande parte o “espírito do educador” e a filosofia e os objetivos dos eixos norteadores. Foram capazes de fazer uma leitura do comportamento das crianças no processo educativo, que ainda está sendo construído.

C – DEFICIÊNCIAS ENCONTRADAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

REALIZADA (Pergunta 7^a)

Nessa questão a professora, conhecendo as dificuldades normalmente encontradas na realização dos estágios, frisou “HOJE” quando pediu aos alunos que descrevessem sobre a maior deficiência no momento da docência.

Ficou claro o cuidado que a professora teve ao informar aos estagiários da dificuldade que todo estagiário enfrenta, a qual é superada no decorrer do curso e da vivência como professores de Arte. A atitude da professora M. C. é compreensível, uma vez que o objetivo do estágio, como discutido anteriormente, é exatamente esse, ou seja, prepará-los para a prática em sala de aula.

Como a pergunta teve um direcionamento adequado, as respostas corresponderam às expectativas, identificando, com transparência, suas deficiências naquele momento.

Desse modo, encontramos, por exemplo, uma dupla (Dupla 6) que abordou a “dificuldade na escolha do conteúdo e vencer a resistência dos alunos”; outra dupla (Dupla 7), respondeu “saber como agir dentro da sala de aula”; e também “dificuldade na elaboração do plano”.

Os estagiários, a partir dos conhecimentos já assimilados, demonstraram ter plena consciência daquilo que ainda terão de realizar, seja no campo teórico, seja no prático. Essa conscientização cumpre os objetivos estabelecidos pela professora, ciente de que a formação é um processo contínuo, que exige tempo e espaço para a maturação. A docência, no período de estágio, prepara o acadêmico para atuar na sala de aula e fortalece suas ações como cidadão e profissional.

D – ENCAMIHAMENTO PARA UM PLANEJAMENTO (Pergunta 8^a)

A professora M. C., por meio dessa questão, procurou levar os estagiários a ampliarem ainda mais sua visão de planejamento, contextualizando-o e levando-o para execução em médio prazo, ou seja, em uma etapa posterior. Quando dá relevância à “toda a experiência vivida por vocês neste período” ela também remete aos “sucessos e fracassos” vivenciados e discutidos, que na verdade eram presumíveis no momento da elaboração das etapas relatadas.

A pergunta amplia-se ainda mais quando estimula os estagiários a “discutir” e “encaminhar” uma possível questão, a partir dos dados das experiências. Nas respostas, os alunos abriram um “leque” de assuntos importantes, a serem trabalhados no semestre seguinte. As respostas, de um modo geral, direcionam-se para a necessidade de se aprimorarem na elaboração de planejamentos que favoreçam a motivação das crianças, a aquisição de habilidades para o enfrentamento de situações inesperadas e também quando o “ideal se confronta com a realidade”, conforme respondido pela Dupla 10, ou quando denota aspectos da educação estética, conforme resposta dada pela Dupla 7, que afirma: “saber o limite entre a criação e o fazer por fazer”.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS DA AVALIAÇÃO APLICADA PELA

PROFESSORA M. C.

Os alunos, durante o percurso do estágio, discutiram no Seminário de Avaliação sobre a importância de se ter um projeto a ser desenvolvido, ou seja, o planejamento. A ação de M. C. ao verificar a aplicação do planejamento, pelos estagiários, durante o seu desenvolvimento, demonstra sua preocupação com a análise crítica do planejamento para que possíveis mudanças pudessem, ainda, ser realizadas. Dessa maneira, a professora verifica o desenvolvimento da aplicação do planejamento, e não o resultado.

Para ilustrar melhor a abordagem da professora M. C. a respeito da necessidade de se ter um *projeto a ser desenvolvido*, será apresentado abaixo um dos planejamentos apresentados pelos estagiários, contendo suas observações sobre as dificuldades enfrentadas em seu encaminhamento.

PARTE DO MODELO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO APLICADO PELA PROFESSORA M. C. PARA OS SEUS ALUNOS NO TÉRMINO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO II (Anexo 3)

PRÁTICA DE ENSINO II (DOCÊNCIA NAS 1^{AS} SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL)

AVALIAÇÃO

1. Identificação (escola, série, período).
2. Relate, em linhas gerais, sobre o período de docência de vocês.

1. Identificação (escola, série, período):

Instituição: C.

Professora titular: C. P. C.

Séries: 1^a à 4^a mista – Vespertino

Acadêmicas: F. M. e M. D.

2. Relate, em linhas gerais, sobre o período de docência de vocês.

Exposição do relato no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Planejamento do período de docência das estagiárias F. M. e M. D., nas séries 1ª à 4ª mista (vespertino), pautado na articulação dos três eixos.

Eixos Nortecedores	1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia	6º Dia
REFLEXÃO	Apresentação de algumas obras. Inserção da estória da cor “FLICTS” (aparente na limpeza dos pincéis).	Releitura da obra de Anita Malfatti.	Cultura popular (festas juninas). Biografia de Alfredo Volpi e suas obras: <i>Bandeirinhas</i> e <i>Composição</i>	Estudo das cores quentes nos mosaicos e colagens (sobreposição e justaposição). Abordagem romana e bizantina.	Cores frias. Estudo das obras cubistas de Pablo Picasso. Desenhos recortados, facetados, contrapondo o perfeccionismo do desenho.	Como fazer uma exposição de arte?
PRODUÇÃO	Trabalhos com cores primárias.	Construção de um círculo cromático com água colorida.	Maquete da Festa Junina.	Mosaicos (com elementos do cotidiano dos alunos).	Desenhos com giz de cera.	Fotos da Exposição de Arte do professor D. A. L.
FRUIÇÃO	Amostra.	Amostra (discussão sobre a figura e o fundo da obra).	Amostra (discussão dos elementos simbólicos e estéticos da Festa).	Amostra.	Amostra (discussão sobre a arte nem sempre figurativa acadêmica – fotografia).	Discussão.

A questão 9ª do Questionário de Avaliação da professora M. C. merece reflexões. A professora questiona: Valeu a pena? A pergunta nos remete ao texto “*Rasas Razões*” de autoria de Regina Machado (In: Barbosa, 2002, p. 175), um dos textos interpretados e discutidos em sala de aula pela professora M. C. e seus alunos. A autora menciona que existe um tipo de apego ao conhecido que o filósofo americano J. Dewey classificou como inimigo mortal da verdadeira experiência humana e deu o nome de *rotina* e *monotonia*. Regina Machado acredita que é preciso se desapegar do conhecido, embora sem jogar fora o que se sabe. Com isso pretende dizer que o jeito de formular um curso de formação é outro, quando se permite um espaço para o exercício de recursos individuais, tais como não temer o novo e o desconhecido.

O estágio é um processo “dolorido”, “angustiante” para os estagiários, mas necessário para a aquisição da autonomia como futuros profissionais, não subestimando a importância da teoria.

Quando o estagiário relata que na sua experiência se sentiu “inseguro”, é porque a desejada “segurança” só será adquirida no campo da atuação profissional, quando estiver no contato direto com o meio, com a sala de aula e tudo o que a prática profissional pode proporcionar.

O professor de cursos de formação poderia acompanhar o aluno enquanto o mesmo ainda não “alçou vôo”, acompanhando-o de perto, assim como a professora M. C. acompanha seus alunos nos estágios, porque a ação (o vôo) deve ser realizada pelo próprio aluno. Pois, segundo Alberto Caeiro, autor do poema citado na introdução deste estudo, “*a cor é que tem cor nas asas da borboleta*”, ou seja, aquele que até então era aluno, após sua formação como professor, adquire “*cor própria*”, ou “*vôo livre*”.

5 – COMENTÁRIO DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO APLICADO PELA PESQUISADORA

Nesse item será apresentado o resultado da coleta de dados, do questionamento da pesquisadora sobre a presença da contemporaneidade no ensino de Arte, para os acadêmicos da disciplina Prática de Ensino II. A pesquisadora acredita que, por meio desse instrumento aplicado, os acadêmicos poderão refletir sobre a relação ensino e aprendizagem que está sendo construída, em sua formação.

A descrição e interpretação do resultado do questionário aplicado pela pesquisadora para os acadêmicos em formação do Curso de Artes Visuais, na disciplina ora relatada, tem como objetivo verificar o preparo dos alunos, segundo eles mesmos, para as questões do ensino da Arte na contemporaneidade.

Não será levado em conta, o aprofundamento dos dados coletados, apenas assinalar os aspectos mais relevantes para a pesquisa, pois tal aprofundamento já foi realizado no item da discussão do Seminário de Avaliação.

Para melhor compreensão do leitor, segue abaixo o modelo do questionário (Anexo 4), respondido por dezenove alunos:

Disciplina: Práticas de Ensino II - Professora M. C.
 Orientador: Prof. Dr. Ivan Russeff
 Mestranda: Denise A. Nachif

“A Formação do Arte-Educador na Contemporaneidade”

1. A sua formação no ensino superior, como futuro professor de arte, o prepara para as questões do ensino da arte na contemporaneidade, vislumbrando a prática na sala de aula? Justifique. (*ensino da arte reflexiva com contexto histórico; arte que neutraliza a alienação do observador em relação ao tema trabalhado; arte que se alimenta da ciência tecnológica com novas percepções e novas visões do mundo; arte que traduz a consciência das condições presentes, ou seja, ensino da arte para o desenvolvimento cultural contemporâneo; ensino da arte como conhecimento segundo os PCNs, ou ainda segundo Ana Mae, ensino da arte na proposta triangular; proposta de inter-relacionar Arte como expressão e como cultura do processo ensino-aprendizagem*).
2. Em que medida o conteúdo da disciplina Práticas de Ensino II, aplicada à metodologia de ensino, ao planejamento e a todos os outros aspectos didático-pedagógicos, contribui para a formação do arte-educador na contemporaneidade?
3. Com a sua formação (em andamento) seria possível construir a *poética* na prática da sala de aula? (*um espaço que desperta o sentido do ensino da arte, que encanta, emociona e instrui – Duarte Jr., 2004*).
4. O que é ser um professor de arte contemporâneo? Justifique a sua resposta.

Do instrumento utilizado (questionário) para a coleta dos dados foi verificado o seguinte, a partir do referencial do aluno:

Quadro 4 – Síntese da coleta de dados do questionário aplicado pela pesquisadora Prática de Ensino II

QUESTIONÁRIO				
Alunos	Respostas à Pergunta 1	Respostas à Pergunta 2	Respostas à Pergunta 3	Respostas à Pergunta 4
Aluno 1	Formação contextualizada. Precisamos ser capazes de atender nossos alunos com tudo que nos trazem.	Direciona caminhos.	Formação para trabalhar com a sensibilidade humana.	Atuar de forma contextualizada (três eixos norteadores).
Aluno 2	Expressão inter-relacionada à cultura; reflexão.	Prática.	Sim, mas nem sempre o sistema aceita a construção poética.	Estar interligado à situação real da sociedade (colocar o mundo na sala de aula; evolução,

				problemas tecnológicos etc.).
Aluno 3	Formação contextualizada (ser criativo para adaptação).	Fica a cargo do estudante buscar mais informações.	Deve-se acreditar nisso (poética, afetividade).	Professor “atenado” à realidade.
Aluno 4	Compromisso com o processo educacional (evolução).	A disciplina dá apenas os conceitos; 90% dependem da prática lá fora, dos relacionamentos, interpretação e projetos.	Construir afetividade, manter esse canal aberto.	Estar atento ao relacionamento professor x aluno e usar todos os recursos existentes.
Aluno 5	Proposta Triangular (assimilar para praticar).	Debatendo e criticando.	Ser firme na postura, mas com amor.	Procurar novas formas de ensinar (atualizado); (três eixos norteadores).
Aluno 6	Não fazer por fazer e sim compreender, dentro dos eixos.	Colocando a teoria em prática.	Passar isso aos alunos (poética; afetividade).	Procurar se informar, se atualizar (juntar teoria e prática).
Aluno 7	Conhecer os eixos norteadores; arte-educação é coisa séria. Não permitir que se passe de artes manuais para arte recreação.	A disciplina dá a base e os caminhos (estabilidade entre emoção e razão).	Colocar a emoção a serviço da razão.	Ser intermediador do passado com visão no futuro.
Aluno 8	Professores preocupados em transmitir seus conhecimentos.	Devemos conhecer outros estudiosos na área (Ex.: Ana Mae).	Despertar os alunos para estarem atentos ao mundo que os cerca (mais liberdade e expressão).	Reciclar, atualizar.
Aluno 9	Só aulas artesanais não prendem mais a atenção dos alunos. O mundo deles é tecnológico.	Através de ensino de qualidade e atual.	Depende da experiência (vai aumentando).	Saber utilizar meios tecnológicos; saber trabalhar assuntos antigos e novos.
Aluno 10	Entender melhor a cultura de hoje e sua origem (eixos do PCN).	Observação e docência (para embasamento).	A arte proporciona a poética em qualquer lugar.	Ser sensível ao desenvolvimento de cada aluno; estar “ligado” aos acontecimentos.

QUESTIONÁRIO

Alunos	Respostas à Pergunta 1	Respostas à Pergunta 2	Respostas à Pergunta 3	Respostas à Pergunta 4
Aluno 11	Mudanças. Até pelo nome Arte Educação (Proposta Triangular de Ana Mae).	Discussão e troca de informações sobre as experiências em sala de aula.	Troca de experiências na formação.	Deixar de ser um mero recreador ou decorador de festas. Bom conteúdo a defender.
Aluno 12	Os conhecimentos devem ser aplicados.	Mostra a diferença entre Educação Artística e Artes Visuais.	Ainda falta paixão. O curso dá base mas não sentiu gosto para falar em ser uma profes-	Ser um professor atualizado.

			sora.	
Aluno 13	Aprendizado voltado para a atualidade.	Paralelo das artes.	A universidade faz isso (poética). Deve-se repassar isso para os alunos.	Ser um professor atualizado e passar isso aos alunos.
Aluno 14	Dificuldade em aplicar o que os professores ensinam.	Diferença entre Educação Artística e Artes Visuais.	Abrir espaço para aprendizado. Não vê dificuldade.	É difícil ser um professor total (não dar nada pronto).
Aluno 15	A Disciplina Poéticas Contemporâneas encaminha para a reflexão e produção.	Dá alicerce para trabalhos contemporâneos.	Sim. Mas não pretende dar mais aula para crianças.	Estar “antenado”, dinâmico.
Aluno 16	Os professores ainda não sabem o real significado de uma aula de arte (pobreza no ensino).	Estudo dos três eixos (debates, reflexão, ensinar arte com arte).	Falta mais afetividade nas relações entre professores e alunos.	Colocar em primeiro plano a ligação entre o mundo atual, a cultura, a afetividade. Não se apegar aos trabalhos manuais.
Aluno 17	Não tem certeza, mas quer transmitir ensino contextualizado.	Conhecimento de todo o processo, em decorrência do atual ensino de Arte.	Considera importante retribuir afeto e carinho.	Utilizar métodos envolvendo o teórico e o prático.
Aluno 18	Visão global de arte; possibilitando condições e situações para enfrentar o ensino de arte numa visão contemporânea.	Visão prática da sala de aula.	É preciso trabalhar os espaços poéticos.	Estar “ligado” no que acontece no mundo e repassar isso de forma renovada.
Aluno 19	Prepara para a arte realizada no passado (clássica) e contemporânea.	Prepara para ser futuro arte-educador.	Não justificou.	Tem domínio (aqui-agora).

QUESTÃO 1

Dos dezenove (19) alunos questionados, dezessete (17) responderam que a formação acadêmica (em andamento) os prepara para o ensino da Arte na contemporaneidade, em função

de referências teórico-práticas, como os três eixos norteadores para o ensino, visando Ao melhor entendimento do que é cultura e, também, com auxílio de disciplinas paralelas, tais como Poéticas Contemporâneas. A incerteza apresentada por dois (2) alunos, deve-se à dificuldade de transmitir o conhecimento aprendido.

QUESTÃO 2

Dos dezenove (19) alunos questionados, quinze (15) responderam que o conteúdo da disciplina Prática de Ensino II contribui para a formação do arte-educador, por possibilitar o conhecimento de todo o processo do ensino de Arte atual, por meio dos três eixos norteadores. E os outros quatro (4) responderam “não ter certeza”, pois com as experiências dos estágios realizados, deu-se o confronto entre as teorias aplicadas e a realidade encontrada, que não correspondeu às expectativas dos estagiários.

QUESTÃO 3

Dos dezenove (19) alunos questionados, dezoito (18) responderam que seria possível construir a poética na prática da sala de aula, pois acreditam estarem sendo formados para a “educação do sensível”. Apenas um (1) aluno, implicitou uma negação na sua resposta, porque “não sentiu o gosto” em ser um professor, ainda falta paixão.

QUESTÃO 4

Dos dezenove (19) alunos questionados, subentende-se que, para atuar hoje no ensino da Arte, se faz necessário aplicar os três eixos norteadores que os PCNs-Arte sugerem, com o auxílio das novas tecnologias, e acrescentaram a importância da interação entre o aluno e professor, para que a construção do conhecimento possa acontecer.

Foi evidenciado nessa questão, que para os acadêmicos o conceito da contemporaneidade (o mote do presente estudo) está diretamente relacionado com o tempo presente. Segundo os acadêmicos o professor contemporâneo deve “estar antenado” ou “não perder tempo e se aprimorar”, ser um professor “atualizado”. Afinal, Freire (1998) questiona: “quem perdeu seu endereço no tempo histórico”?

Para traduzir a consciência das necessidades para o ensino atual, os acadêmicos refletem sobre os aspectos da contemporaneidade (tecnologia, encaminhamento pedagógico-artístico atualizado, superação do atraso histórico).

A respeito disso, Dellors (2000) aborda alguns desses aspectos, quando questiona sobre os desafios do novo cenário educacional. Levando-se em conta os aspectos abordados pelos acadêmicos e contemplados por Dellors, pode-se mencionar que o maior de todos os desafios seja adequar a educação ao nosso tempo.

6 – COMENTÁRIO DOS DADOS COLETADOS DA ENTREVISTA REALIZADA PELA PESQUISADORA COM A PROF^a M. C.

A entrevista, realizada no dia 15/10/2004, previamente planejada por meio de um roteiro (Anexo 5), teve como objetivo verificar a contemporaneidade no ensino da Arte, sob o olhar da própria formadora dos futuros arte-educadores.

A presente análise baseia-se, portanto, nas respostas apresentadas pela entrevistada, devidamente registradas (Anexo 6) e das quais foram selecionadas algumas frases e comentários para melhor ilustração do objetivo da entrevista no contexto da pesquisa. Temos, a seguir, o roteiro que serviu de guia para a pesquisadora na entrevista com a professora M. C. e o resumo das respostas.

1. A Educação Estética, definida por alguns autores como alfabetização da linguagem da Arte, visa a criação de um espaço propício para a educação e desenvolvimento da percepção sensorial e cultural do indivíduo. Como você, enquanto professora, propicia o espaço para o conhecimento desses valores?
2. De acordo com os PCNs (2001) o ensino da Arte, para o desenvolvimento cultural contemporâneo, deve estar direcionado para a Educação Estética com um encaminhamento pedagógico- artístico, na integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Em que medida a sua atitude pedagógica, práticas de educação e fundamentos teóricos contribuem para a construção da formação artística contemporânea do aluno?
3. Para muitos estudiosos o século atual exige novos paradigmas educacionais. Tendo em vista a discussão da Educação Estética, como um dos componentes formadores da Cultura Contemporânea, as mudanças no cenário educacional artístico, que segundo os PCNs, estão acontecendo? Qual a sua opinião?

4. Da prática e experiência como professora de Arte, faz com que você acredite e concorde com os três elementos conceituais dos PCNs (produção–fruição–reflexão) para que realmente possamos estar contribuindo para a formação cultural do nosso país? Justifique.
5. Quanto tempo você trabalha com o ensino da Arte? Houve melhorias que você tenha percebido, nesse período, no ensino e aprendizagem da Arte? Justifique.
6. Do que você sente falta, atualmente, para o fortalecimento do ensino da Arte na academia ?

QUESTÃO 1

A professora mencionou que primeiro faz-se a contextualização do que significa propiciar o espaço para essa educação não-verbal e desenvolvimento da percepção sensorial e cultural do aluno. A partir dessa contextualização, a professora ensina a fazer a passagem desse contexto para a Educação Básica. Ressalta que essa “passagem” pode ser feita de forma “leve”, pois as questões da estética permeiam o cotidiano. A professora M. C. observa que: “(...) Não abordo a estética na dimensão filosófica, complexa, mas trago essa estética para o cotidiano. Não se vive sem ela”.

Diante do exposto pela professora M. C., é bom salientar que caberia ao professor interpretar o objeto estético como sendo uma obra de arte no momento de sua apreciação, ou, segundo Brasil (1987), no momento de sua fruição, fazendo a ligação entre o autor e o espectador.

QUESTÃO 2

Foi respondido pela professora, que na prática pedagógica, os eixos norteadores são encaminhados diretamente ao aluno e, na Educação Básica, por meio dos estágios, com o devido cuidado de não abandonar a educação da sensibilidade, a expressão artística, pois é necessária a sensibilidade na educação estética. A professora M. C. comenta que:

Só receio que o cuidado com os três eixos venha a ser o centro da Educação Estética. (...) Porque, senão, daqui a 10 ou 20 anos estaremos trabalhando o resgate da sensibilidade na Educação Estética.

Observa-se que no comentário de M. C. aborda-se a importância do ensino dos sentidos (sentimentos). Porém, não significa desvalorizar a importância do contexto histórico e da fundamentação teórica no estudo da imagem estética, na construção da formação artística contemporânea do aluno.

QUESTÃO 3

A professora responde que as mudanças no cenário educacional artístico estão acontecendo, mas de forma embrionária. Salienta que, mesmo que o professor não consiga levar para a sala de aula os três eixos que os PCNs-Arte indicam, já os tem como referência e da sua necessidade. A professora entrevistada comenta que ter essa consciência da necessidade do uso dos três eixos norteadores “já é um grande saber”. A professora M. C. cita que:

Acho que essas mudanças estão acontecendo. (...) Mesmo com todas as dificuldades que o professor tenha, já tem pelo menos essa consciência da necessidade de estar trabalhando nesse movimento, desses três eixos.

Como é possível depreender, a tomada de consciência do professor de Arte perante a necessidade do uso dos três eixos norteadores na Educação Estética conduz para a formação da cultura contemporânea, segundo M. C., de forma embrionária, assim como, a consciência do processo da construção da identidade nacional, instaurada pelos modernistas, discutido nesse estudo anteriormente, conduziu a um novo conceito de brasilidade. Contudo, o tempo de maturação e assimilação do conceito do modernismo, foi mais longo do que o processo de construção do novo ideário nacional, da mesma forma, esse tempo se apresenta para o professor de Arte em relação à indicação dos três eixos norteadores, para as mudanças no cenário educacional.

QUESTÃO 4

Mencionada, pela professora, como respondida na questão anterior.

QUESTÕES 5-6

A professora entrevistada, com 15 anos de prática profissional, sempre atuando na área de conhecimento da Prática de Ensino, inicia sua resposta dando ênfase aos estágios supervisionados, pois, “mesmo quando estudante, já trabalhava como professora auxiliar”, e assinala que, essa vivência fortaleceu a sua formação. O que implica na importância dos estágios, que, além de não distanciar o aluno da realidade a ser vivenciada, o insere no mercado de trabalho. Portanto, um professor inserido no ensino, que conheça o contexto do ensino da Arte, contribui para que as melhorias, aos poucos, aconteçam.

A professora M. C., em relação à questão 5, salienta que:

(...) Esse mercado de trabalho de professores de Arte era preenchido por professores leigos, de outras disciplinas. Então hoje a gente tem uma outra realidade.

Tendo em vista o comentário da professora, podemos lembrar que nos anos 60 e 70, a ênfase do ensino da Arte era dada nas atividades artísticas, como reflexo da escola tecnicista. De certo modo, nos anos 60 e 70, o professor, não necessariamente o da área de Artes, poderia exercer essa atividade, pois o que vigorava era o aprender a fazer, para suprir as necessidades das datas comemorativas. Pois, “hoje a gente tem outra realidade”, segundo M. C.

Com relação à questão 6 (fortalecimento do ensino da Arte na Academia) M. C. destaca o seguinte:

Nenhuma universidade do mundo, nada, nenhum curso vai dar uma formação completa e fechada para ninguém... Porque a gente sabe que grande parte de nossa formação vai estar ali, na prática, na nossa própria vida profissional.

Diante do exposto acima, a formação só será continuada se a prática docente for reflexiva.

7 - COMENTÁRIO FINAL DA DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO II

Em síntese, a professora demonstrou a preocupação, na entrevista, de como abordar a Educação Estética na sua prática, pois, M. C. alerta: “receio que o cuidado com os três eixos venha a ser o centro da Educação Estética, e que não sejam vistos como toda a área de conhecimento dessa educação”. O que denota, nessa preocupação, um amplo conceito de educação, ou seja, educar vai além de indicações que norteiam o ensino formativo.

Verifica-se que para a professora M. C., os três eixos norteadores para o ensino da Arte vislumbram a contemporaneidade, mas com o cuidado de que essa indicação norteadora não seja determinante na sua prática.

M. C. reflete sobre o perigo de se abandonar, no ensino, “a sensibilidade, a expressão, que saiu do moderno do modernismo e não o moderno do pós-moderno contemporâneo”, e vislumbrando um futuro próximo, comenta “porque, senão daqui a 10 ou 20 anos, estaremos trabalhando o resgate da sensibilidade na Educação Estética”. Desse comentário, podemos verificar dois aspectos: o primeiro, o resgate de valores importantes e tê-los como referência para “dar o próximo passo”. O segundo, a educação não pode ser traduzida como uma máquina de fabricar e transmitir conhecimentos, sem se preocupar com outros aspectos que permeiam o homem (dificuldades cognitivas e meio sócio-cultural).

Nota-se, não só pela entrevista, mas por todo o estudo proposto, que a professora M. C. faz da sua ação na sala de aula, uma atitude de paixão.

Essa paixão não está somente implícita no seu trabalho, mas muito bem explicitada em suas palavras, quando expõe “eu não conseguiria viver, imaginar um trabalho, com que eu lido horas do meu dia, fazendo coisas de que eu não gosto”. E, essa paixão, a faz ser tão admirada e modelo para os seus alunos, na opção pela licenciatura.

O que motivou tanto a professora M. C.? O que aconteceu “no meio do caminho” que outros professores não têm para essa mesma ação? Paixão, foi a resposta de M. C. Entretanto, para Paulo Freire, “paixão pensanteada”, é a paixão submetida à reflexão. Afinal, a educação é um ato de amor e reflexão.

5.5.2 Descrição das Práticas Pedagógicas Referentes à Disciplina Técnicas Artesanais

- Estamparia

Como mencionado anteriormente, a partir da mudança curricular em 1999, a disciplina Técnicas Artesanais passou a ser ministrada no 1º semestre para os alunos de Licenciatura Plena e Bacharelado.

Segundo o Ementário do Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a disciplina Técnicas Artesanais - Estamparia encontra-se caracterizada como “o estudo das técnicas artesanais de estamparia, além de projeto e execução de trabalhos individuais de estamparia” (Anexo 1 – Ementário, p. 13).

A disciplina é ministrada pela professora L. M., com 56 anos de idade e 30 anos de docência. A professora L. M., na sua estética pessoal, aparenta incorporar os fundamentos aplicados. A sua indumentária, na maioria das vezes, apresenta tecidos estampados por ela mesma, com as técnicas abordadas em sala de aula, demonstrando aspectos de sua personalidade, roupas com estamparia de pinceladas coloridas, florais estilizados e carimbos marcados.

L. M. traz consigo a herança familiar da técnica artesanal. Sua mãe, ceramista, produz jóias artesanais, fazendo do seu trabalho um experimento de situações para a expressão artística. Assim, a professora L. M. consagra essa referência, aplicando-a na metodologia da sala de aula, que tem como característica o ateliê.

Da metodologia aplicada pela professora L. M., na prática em sala de aula (ateliê), será verificado, contemplando Barbosa (In: Iavelberg, 2003, p. 48) para dinâmicas de ateliê, os conteúdos e sua articulação com os três eixos de aprendizagem significativa em Artes Visuais, numa interação, visando a Educação Estética.

A articulação proposta pela autora mencionada, se apresenta da seguinte forma (Quadro 5):

Quadro 5 – Articulação e a origem dos eixos da aprendizagem significativa em artes visuais segundo Ana Mae Barbosa.

Eixos de experiências de aprendizagem significativa	Tipologia dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos	Tônica
FAZER	Fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, atitudes, sensibilidade.	Desenvolvimento do percurso criador cultivado no aluno em oficinas de fazer artístico (expressão e construção).
APRECIAR	Fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, atitudes, sensibilidade.	Desenvolvimento da competência de leitura e desfrute das próprias imagens e das imagens de outros (adultos e crianças) e do universo natural.
REFLETIR	Fatos, conceitos, princípios, procedimentos.	Desenvolvimento de teorias próprias, a partir das interações com fontes informativas e informantes que refletem sobre a Arte.

Fonte: Barbosa, 1991, p. 3. In: IAVELBERG, 2003, p. 4.

Do resultado da metodologia aplicada por L. M., desenvolveu-se o percurso criador que será descrito posteriormente do grupo de acadêmicos da disciplina, composto por vinte alunos na faixa etária aproximada de vinte e três anos, na sua maioria. Para melhor compreensão do perfil desses alunos, vale fazermos uma analogia dos mesmos com a descrição do desenvolvimento do ser humano na visão de Ana Mae Barbosa (1994, p. 27) quando trata da importância da imagem no ensino da Arte.

Ana Mae Barbosa comenta sobre a necessidade da Arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e na adolescência. Segundo a autora esses dois momentos evocam, no senso comum, necessidades de natureza diferentes: a alfabetização como necessidade de conquista de uma técnica e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional.

Percebe-se que alunos de disciplinas como os de Técnicas Artesanais – Estamparia (1º semestre) apresentam as necessidades mencionadas por Ana Mae Barbosa (2002, p. 81), ou seja, estão em busca da técnica artesanal (alfabetização) e necessitam conquistar o equilíbrio

emocional no sentido de se prepararem para transmitir o conhecimento apreendido, por meio dessa técnica (formação de arte-educadores).

Como resultado, Ana Mae Barbosa afirma que nesse processo ocorre uma alfabetização cultural. A formação da leitura social, cultural e estética do meio, nesse sentido, se faz mais importante do que a leitura textual e verbal. Assim, Barbosa (In: Iavelberg, 2003, p. 48) conclui que uma das tônicas da aprendizagem significativa da arte é o “desenvolvimento da competência da leitura da imagem”, conforme mencionado anteriormente.

1 – A DIDÁTICA NA SALA DE AULA-ATELIÊ: OBSERVAÇÕES SOBRE O SEU COTIDIANO

A disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia, ao ensinar formas de experiência por meio das técnicas, tais como: tingimento e carimbos no tecido, pintura em seda, *Batik*, *Tie-Dye* e tecelagem, possibilita ao aluno em formação construir o conhecimento para se expressar artisticamente. Tal posição o conduz, simultaneamente, a vivenciar os três eixos norteadores pelos PCNs-Arte, conforme será demonstrado a seguir.

Diante do exposto, justifica-se nesse presente estudo a seleção dos conteúdos aplicados em sala de aula durante o percurso dessa disciplina. Os conteúdos escolhidos para aplicação das técnicas expostas foram aqueles que mais se relacionam ao tema desta pesquisa.

A observação das aulas na disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia demonstrou que os conteúdos, a prática em sala de aula, a experiência da professora L. M. e o interesse dos alunos geraram um ambiente propício para o conhecimento das técnicas artesanais utilizadas, que, ao longo do tempo, ofereceram suporte para a realização de trabalhos individuais e coletivos.

Nas aulas de Técnicas Artesanais - Estamparia o desejo, de “conhecer e fazer Arte” dos alunos manifestava-se a todo instante.

A metodologia adotada pela professora L. M. tem o mesmo direcionamento dado por Barbosa (1994, p. 31), ou seja, percebe-se o inter-relacionamento do fazer artístico, a apreciação e a construção do conhecimento.

Assim, no que se refere à construção do conhecimento, podemos verificar situações tais como o questionamento da professora L. M. sobre “o que é artesanato?” e “o que é arte manual?”. Os alunos V. A. e M. E. apresentaram um estudo sobre a origem e história do artesanato,

remetendo-o ao período de 8.000 a.C., quando as civilizações da época, ao desenvolverem a agricultura, necessitavam produzir recipientes de barro para armazenar a colheita, dando origem aos primórdios das técnicas artesanais.

Outro questionamento da professora L. M. foi em relação à abordagem do artesanato como cultura, uma vez que suscita conceitos divergentes, principalmente entre arte e artesanato, assunto que será discutido a seguir.

A aluna S. G., em atividade de sala, procurou esclarecer essa divergência da seguinte forma:

O artesanato como maior demonstração da criatividade de um povo, retrata com sensibilidade seu estilo de vida, costumes e crenças. A arte de cada região sobrevive nas mãos de seus artesãos, que buscam o resgate e a valorização do artesanato, resistindo ao tempo e contando a história de seu povo. O artesanato é a relação das pessoas com as pessoas, um elo entre as culturas e os costumes, a tradição que não é imposta (S. G.).

A respeito da abordagem dada ao artesanato pela aluna S. G., a professora L. M. destacou que “o artesanato resiste ao tempo! Pode ser uma das subsistências da família”. Visto no depoimento da aluna J. C. B., abaixo:

Após a frequência nas aulas de Técnicas Artesanais, Pesquisa de Materiais e outras, me tornei mais observadora e comecei aplicar o que aprendi no meu dia-a-dia e de certa forma na minha profissão. Agora eu posso melhorar as técnicas que eu e minha família usamos na fabricação de peças de cimento para decoração de jardim. Eu pude melhorar a pintura e baratear o custo das peças que fabricamos (J. C. B.).

A professora L. M., na conclusão a respeito da abordagem do artesanato, reflete que, a partir do momento em que o objeto artesanal é visto não somente como um objeto, e sim como um objeto estético que atinge as emoções do sujeito, esse mesmo objeto artesanal transforma-se em objeto artístico.

Da conclusão da professora L. M., verifica-se o comentário de Mário de Andrade (O artista e o artesão, 1938) sobre o elemento material dentro da Arte. Para Mário de Andrade esse objeto artesanal deve ser movimentado para que a obra de arte se faça. Afirma que nesse processo de movimentar o material para a construção da obra, a arte se confunde quase inteiramente com o artesanato. Nesse sentido, o escritor-artista afirma:

Se perscrutarmos a existência de qualquer grande pintor, escultor, desenhista ou músico, encontramos sempre, por detrás do artista, o artesão. (...) O artesanato, os segredos, os

caprichos, as exigências do material, isto é assunto ensinável, e de ensinamento por muitas partes dogmático, a que fugir será sempre prejudicial para a obra de arte (MÁRIO DE ANDRADE, 1938, p. 11).

Da afirmação do escritor-artista, a arte-educadora Barbosa (In: Iavelberg, 2003, p. 47) complementa:

(...) Não apóio o “deixar fazer, construir a técnica por si só, que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torne o ensino da Arte um componente da herança cultural”.

Nesse contexto, pode-se verificar a importância da escolha da disciplina observada para o estudo da formação do arte-educador na contemporaneidade.

Ressaltando, ainda, a afirmação de Mário de Andrade e o comentário da arte-educadora Ana Mae Barbosa, dá-se ênfase a duas questões discutidas em sala de aula pela professora L. M. A primeira, formulada pela professora L. M.: *‘Por que é tão importante o artesanato e a sua técnica na formação do professor de arte?’*. A segunda, formulada pelos alunos: *“Como é a construção do saber, quando se tem um tecido branco na frente”?*

Nas discussões que se seguiram a respeito das duas questões propostas, a importância da transmissão da técnica apareceu em destaque. Concluiu-se que a adequação técnica permite a construção do conhecimento sobre diferentes tipos de materiais e modalidades artísticas, conduz à investigação para se experimentar.

Para ilustrar, Gómez (1997) observa que a construção do conhecimento na ação manifesta-se no saber fazer. Para o autor, quando o “homem emerge na reflexão consciente das suas experiências”, essa reflexão torna-se um conhecimento “contaminado” pelas próprias experiências vividas, manifestando assim a “reflexão-na-ação”.

Convém lembrarmos que a “reflexão-na-ação” mencionada, é uma atividade propícia tanto para o aluno, quanto para o professor, ou seja, o professor no momento em que resolve problemas na prática educativa, emprega a “reflexão-na-ação”.

Assim, desfruta-se do experimento, ou seja, a construção do saber está na elaboração do trabalho artístico (no fazer). No momento em que temos um tecido branco, experimenta-se o conhecimento adquirido, ou seja, o que estampar e com qual técnica?

O aluno A. S. P., em seu depoimento, traduz o desejo de experimentação na construção do saber, expondo:

(...) *Estou experimentando*. Por isso não quero fazer igual. Não quero fazer certinho, eu sou meio errado, não quero nada, quero aprender o que é certo, para fazer errado, se é que existe certo e errado (A. S. P.).

Nesse depoimento verifica-se o “(...) assunto ensinável, e de ensinamento por muitas partes dogmático” citado anteriormente pelo artista-escritor Mário de Andrade. No momento em que o acadêmico A. S. P. necessita “aprender o que é certo” necessita dos dogmas do ensino da Arte. E ainda, na interpretação desse mesmo depoimento, o aluno, quando cita “Estou experimentando. Por isso não quero fazer igual (...)” exprime a necessidade de pesquisar a criação, com os recursos técnicos e conceitos prévios (critérios de seleção de desenhos para a estamparia).

Na verificação de outro conteúdo, Artesanato Brasileiro – Tecelagem. Estudos feitos pelos alunos E. L. e F. N. revelaram que:

(...) O fiar e o tecer encontram-se intensamente relacionados [Figura 5, a seguir]. São fazeres distintos que se complementam em função do tipo de matéria-prima, tratamentos específicos e do instrumental utilizado para realizar o ato de tecer. São os fios como matéria-prima e o tear como instrumento que marcam a tecelagem enquanto técnica artesanal, implicando no

seguimento de processos e do uso ferramental próprio, que possibilita o caminho do trabalho artístico (E. L. e F. N.).

Diante do exposto, a professora L. M. fez considerações sobre os fazeres, o encaminhamento para a prática educativa do futuro arte-educador. Expôs em sala de aula o seguinte: “Quando se faz, é que se começa a pensar em arte, inicia o processo de criação”.

A respeito do encaminhamento para a prática educativa de L. M., Barbosa (2002, p. 66) comenta:

A visão mais contemporânea do ensino da Arte, na qual o DBAE¹⁵ se insere, valoriza por sua vez a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade.

Figura 5 – Exemplo da técnica de tecer com fios e fibras* (E. A. P., 2004).

¹⁵ DBAE (*Discipline Based Art Education*). Aborda o ensino de Arte sistematizado a partir de 1982 por uma equipe de pesquisadores – EUA (BARBOSA, 2002, p. 65).

* No bastidor ou tear, esticar um fio, de preferência com urdiduras pequenas. Com um outro fio ou outro material, traçar as urdiduras em zigue-zague. Material utilizado: fibra vegetal e cordão de algodão. Trabalho realizado em atividade de sala na disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia – E. A. P. (2004).

A respeito do ato de fiar e tecer, os pesquisadores do Museu Folclórico Edison Carneiro¹⁶ citam que:

O modo de trabalhar o material é outra característica a ser destacada. As mãos são o verdadeiro instrumento do artesão; elas são completadas com utensílios simples, cuja função é prolongá-las, mas não substituí-las. Cada peça artesanal é única, *embora elaborada em obediência a padrões e técnicas herdadas*. Em cada uma, há o contato direto do artesão com o seu material (...) (FUNARTE, 1981, p. 72) [Grifo da pesquisadora].

A premissa da obediência a padrões e técnicas herdadas, acima citada, exemplifica o legado da técnica artesanal da professora L. M., da sua mãe, ceramista, evidenciando assim o caráter da herança cultural do artesanato. Assim, reforçado por parte no depoimento do aluno A. S. P. quando expõe:

(...) Estou apenas experimentando e fazendo uma arte experimental, e nessa de experimentar a gente mistura técnica artesanal com graffiti [grafismos – geralmente aplicados em muros], ensina avó a fazer lenço para dar de presente, tira máscara do avô e mistura com grafia indígena e, principalmente, tenta passar para as crianças, seja na escola ou para os pacientes; Quem sabe, brincando, eles valorizem a arte, assim como meu pai valorizou lá longe, na roça, ou minha mãe,

¹⁶ Seleção das obras reproduzidas, pesquisa museológica e legendas – Museus. Equipe Departamento de Folclore Edison Carneiro, coordenada por Célia Maria Corsino. FUNARTE, Rio de Janeiro, 1981, p. 72.

dentro da igreja, ou nos bordados e bilros de minha avó, ou ainda na molecada dançando Break, ou o vizinho tocando cuíca, ou ainda num rolê de Graffiti (...) (A. S. P.).

Assim, do depoimento do acadêmico acima mencionado: “Quem sabe, brincando, eles valorizam a arte, assim como meu pai valorizou lá longe, na roça, ou minha mãe...” verifica-se que o artesanato fornece a leitura da interpretação do homem sobre a cultura onde se insere, fazendo a estreita ligação do homem com o meio ambiente, uma relação de onde se origina a cultura. Daí o valor das técnicas artesanais aplicadas na prática da professora L. M.

Exemplificando. Na tecelagem (Figura 5) exposta anteriormente, o acadêmico E. A. P. aplicou a técnica de tecer usando material (matéria-prima) armazenado no meio ambiente. Por sua vez, esse mesmo material aplicado na concepção do artesanato (fibra vegetal) traduz a identidade cultural dos indivíduos que vivem nesse ambiente, como citado no depoimento do aluno, “roça” – ambiente rural. Caso o ambiente fosse urbano, a matéria-prima escolhida poderia ser, por exemplo, derivada do petróleo, pós-processo de industrialização – plástico.

Esses elementos (fibra vegetal e plástico) são capazes de traduzir, pela sua simples presença, costumes e tradições. Perante isso, vale a pena lembrar a questão mencionada por L. M.: “Por que é tão importante o artesanato e a sua técnica na formação do professor de Arte?”

Tendo em vista a questão de L. M., o artista-escritor Mário de Andrade (1938, p. 14) faz alusão:

Por quanto acabo de afirmar se poderia pois conceber a técnica de fazer obras de arte compostas de três manifestações diferentes, ou três etapas: uma, o artesanato, a única *verdadeiramente pedagógica*, que é o aprendizado do material com que se faz a obra de arte. *Este é o mais útil ensinamento, o que é mais prático e mais necessário. É imprescindível (...).* Outra (...) técnica é a virtuosidade (...); finalmente a última (...) técnica é a solução pessoal do artista (...).

Dando continuidade à verificação dos conteúdos observados na prática em sala de aula, a Estamparia, segundo a professora, caracteriza-se como técnica que está diretamente relacionada às outras técnicas devido à semelhança na elaboração e construção do processo criativo.

No processo metodológico da aplicação do ensino da estamparia, foram expostas e discutidas as imagens dos artistas consagrados, tal como: Miró. Da aplicação da técnica da estamparia utilizada por Miró, a professora comentou que os signos usados por ele em sua obra, não remetem somente à história, e sim aos seus próprios signos e significados.

Diante do exposto, L. M. demonstra a preocupação com a formação do arte-educador, ao alertar aos alunos o fato de não ficarem “presos” aos padrões estéticos convencionais da estamparia, e sim transcender para a concepção artística (signos e significados), ou seja, instigar nos alunos a curiosidade do desenvolvimento da técnica artesanal na criação de um produto ou objeto.

Dessa reflexão, vem à memória uma das frases de estímulo que L. M. descreve no quadro-negro: “a verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares” (Marcel Proust).

Quando o aluno se apropria de um tema e provoca inovações técnicas, altera o próprio tema e os padrões estéticos da estamparia. Haja vista, ao exposto do acadêmico C. L. C.:

No decorrer das Aulas de Técnicas Artesanais, ministradas pela professora L., pude aprimorar e inovar técnicas de tingimento em tecido, que eu já tinha uma iniciação básica e gostava de fazer. As aulas foram como um complemento que faltava para que eu pudesse por em prática antigas idéias e formar novas idéias que eu tinha em mente mas ainda não sabia como fazer, que tinta usar etc. Abriu muito a mente já que eu gosto de trabalhar muito nesta área de criação de estamparias (C. L. C.).

Como exemplo do processo de criação de estamparia, mencionado no depoimento acima, expõe-se as Figuras 6 e 7. Da referência da imagem da obra de Miró (Figura 6), apresentada e discutida por L. M., o acadêmico E. P. desenvolveu uma estampa para aplicação em camiseta

com código visual relativo ao seu meio (Figura 7), mas com traços referentes aos códigos usados pelo já então artista consagrado, Miró.

Figura 6 – Joan Miró¹⁷ (*Birds in the night*, 1968). Técnica: acrílico sobre tela.

Figura 7 – Acadêmico E. P. (2004). Técnica: molde vazado para estampa em camiseta.

As Figuras 6 e 7 exprimem o resultado da técnica de ensino — na relação teoria e prática — da professora L. M., ao expor imagens de artistas consagrados, assim como frases de estímulo, expostas no quadro-negro, tal como a frase de Miró, quando em certa ocasião comentou:

(...) Encontro todos os meus temas nos campos ou à beira-mar... Todas essas coisas encontram o seu caminho para as minhas composições, e o mesmo se aplica às formas em chapéu dos cogumelos e às setenta e sete diferentes espécies de abóboras (Joan Miró).

¹⁷ MIRÓ, Joan. In: *The Joan Miró Foundation and its collections*. Barcelona, Fundació Joan Miró/Centre d'Estudis d'Art Contemporani/Parc de Montjuïc 08038 Barcelona, 1990, p. 63.

Enfim, até “abóboras” servem como fontes inspiradoras, para um gênio como Miró.

Perrenoud (1997) contempla a conciliação entre teoria e prática, já mencionada anteriormente, quando da análise da disciplina Prática de Ensino II, argumentando que o fato de o ensino continuar a ser uma arte não dispensa de forma alguma uma sólida formação teórica. Segundo o autor a teoria funciona como “grelha de leitura da experiência”, conforme ilustrado nas Figuras 6 e 7.

Em síntese, os procedimentos para o desenvolvimento do assunto Estamparia, ora analisados, seguiram as seguintes etapas: 1ª) estímulo com algumas imagens de artistas consagrados (fundamentação teórica); 2ª) verificação e interpretação das estampas dessas imagens (por meio de livros, revistas e gravuras); 3ª) pesquisas experimentais envolvendo técnicas, resistência e adequação de materiais; 4ª) aplicação das estampas com as técnicas experimentadas e exposição.

Percebe-se assim o inter-relacionamento do fazer artístico em todas as suas três etapas: reflexão, construção e apreciação.

Assim, na primeira etapa – reflexão – os alunos desenvolveram conceitos próprios, em fontes verificadas em obras de artistas consagrados. Na segunda etapa – construção – iniciou-se o processo criativo, por meio das pesquisas experimentais desenvolvidas em sala de aula (ateliê) e, por fim, a apreciação, no momento em que é observado o resultado do próprio trabalho e do trabalho do outro.

Observou-se ainda que a professora L.M. usa técnicas de sensibilização musical no momento da pesquisa experimental do aluno, ao colocar no ambiente um CD de Oswaldo Montenegro (“Telas”, Eco Som) com a interpretação instrumental da tela dos girassóis, de Van Gogh.

Nesse contexto musical, L. M. estimula o “saber apreciar” dos alunos e evidencia o “saber da experiência”, saberes estratégicos, que segundo Tardif et al. (1991, p. 215) são “saberes das práticas validadas pelas relações cotidianas da profissão”. Foi observado que, com a música ambiente, durante a exposição da aula, desacelerou o pensamento do aluno e aliviou a ansiedade.

Outras técnicas artesanais ensinadas pela professora L. M. foram o *Batik* (falso Batik, Figura 8) e o *Tie-Dye* (Figura 9), técnicas de tingimento no tecido, já usadas pelos egípcios antes da Era Cristã.

A professora, ao aplicar o ensino dessas técnicas, revisa as tradições instauradas no artesanato (resultado da técnica aplicada), confrontando o tempo do presente do passado (tradição) e do presente do presente (atualidade).

Figura 8 – Falso Batik (M. R., 2004).

Figura 9 – Tingimento com amarração – Tie-Dye (C. A M., 2004).

Da reflexão acima, observa-se que L. M. fundamenta teorias na História da Arte ao aplicar a técnica. Assim, verifica-se a “reflexão” – eixo norteador dos PCNs-Arte – com abordagem na importância do tempo histórico.

Outras técnicas presentes nas aulas são: a pintura em seda (Figura 10), técnica milenar chinesa, e o tingimento, absorção de corantes pela fibra do tecido

Figura 10 – Pintura em seda (E. S. M., 2004).

Verificou-se que L. M., nesse processo, estimulou seus alunos a experimentarem essas técnicas,, sem se preocuparem com os resultados, sem julgamento prévio, para que o aluno “pudesse errar” para desenvolver o melhor de si no que se refere ao ato de expressar-se.

Interessante foi verificar que, como esse grupo de alunos pertence a estratos sociais menos favorecidos economicamente — verificados conforme o andamento da observação, informação dada pela professora L. M. e evidenciado na dificuldade da aquisição do material pedido pela professora — o material “seda”, induzindo à sofisticação, foi criativamente substituído (pelos alunos e com apoio da professora) por tecidos de cortinas velhas, não com a mesma qualidade da seda, mas com a mesma aparência pela delicadeza das fibras, provendo as necessidades adequadas ao objetivo traçado.

A seguir, a pesquisadora descreve outras atividades, na prática de ensino de L. M., que evidenciam, juntamente com a técnica aplicada, a reflexão contextualizada na História da Arte.

Pesquisou-se que a técnica do *Tie-Dye*. Além da China e Japão, destacou-se entre os indígenas das Américas, principalmente no Peru, na Indonésia e parte da África. Trata-se de um método simples de tingimento em tecido por amarração, dobras e nós que impedem a absorção de corantes.

Já o *Batik*¹⁸, também chamado *Batik Javanês*, é uma técnica de tingimento a quente que utiliza materiais como cera de abelha, parafina, pigmento e tinta de tecido. Representa, de modo impresso, muito sobre a história dos povos antigos. Por meio da impressão de mensagens e notícias com cera e corante, as pessoas se comunicavam na Indonésia, em Java, no Egito e na China.

Nesse exemplo da técnica do *Batik* sendo utilizada como meio de comunicação pelos povos antigos, vem ao pensamento o título da série de vídeos educacionais sobre arte no Brasil

¹⁸ A palavra *Batik Javanês* significa pedacinhos ou gota e se refere aos minúsculos traços de cera quente que compõem o desenho.

idealizado por Cacilda Teixeira da Costa (2004): “todo o passado dentro do presente”. A autora descreve as características dos movimentos e meios de expressão do período analisado, entre os quais a Arte Postal, da seguinte maneira:

(...) Já conhecida pelos futuristas (...), a arte postal é um veículo de comunicação interpessoal que instaura uma rede de troca de mensagens entre artistas ou entre artistas e público. (...) O suporte, claro, são as cartas, os cartões, mensagens gravadas ou videoteipes enviados pelo correio (...) (COSTA, 2004, p. 67).

Observa-se, portanto, que as mensagens e notícias eram veiculadas pela técnica do *Batik*, utilizada pelos antigos povos da Índia, Java, Egito e China, assim como, para o indivíduo contemporâneo, a arte postal é um meio de se veicular mensagens e notícias. Nesse sentido verifica-se o pensamento de Soares (In: Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 74) sobre o aspecto supratemporal do ensino de História da Arte. A autora afirma:

A História da Arte não tem função em si mesma. Seu papel é contextualizar o objeto estudado [objeto/Batik - objeto/arte postal], situando-o enquanto produto de uma época, estabelecendo relações com épocas anteriores e posteriores, com a situação social, política e econômica da época em que a obra foi criada, bem como o significado que a obra tem hoje (SOARES, p. 74).

Além das técnicas artesanais descritas acima, alguns conceitos foram objeto de pesquisa e discussão nas aulas de Técnicas Artesanais – Estamparia. Exemplificando: o conceito de estereótipo¹⁹ (ressignificação da imagem).

Partindo do pressuposto de que “a fantasia, a invenção, a criatividade pensam; a *imaginação vê*”, palavras de Bruno Minari utilizadas como frase-estímulo escrita no quadro-negro pela professora L. M., convém refletirmos melhor sobre o conceito estereótipo.

Nesse mesmo sentido Gaston Bachelard (In: Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 81) comenta:

(...) A imaginação não é como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade; que contam a realidade (...).

Essa faculdade de “formar imagens” que “contam a realidade” se configura de acordo com o meio em que o indivíduo está imerso, conforme será exemplificado posteriormente.

Didaticamente, a construção do conceito estereótipo foi abordada nas seguintes situações: *descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar*. Essas situações foram analisadas do seguinte modo: *Descrever* – Um tempo para a obra se hospedar no cérebro; *Analisar* – Elementos visuais, texturas, dimensões, materiais, suportes e técnicas; *Interpretar* – Sentimentos e emoções; comparações – cores, formas, linhas, organização espacial etc.; *Fundamentar* – Coisas que provocam curiosidade sobre a obra, autor e processo de criação, época etc.; *Revelar* – Quais são as idéias e como comunica-las. É hora de criar, desenhar, escrever e colar.

¹⁹ Estereótipo, do grego *stereos* que significa sólido + tipo = clichê obtido por estereotipia. (...). Conceito padronizado sobre pessoas, povos, raças, escolas de arte, ideologia que serve de base à formação de preconceitos, conforme o Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa (1999).

Assim, por meio das Figuras 11 e 12, verifica-se como o conceito do estereótipo foi aplicado no ensino.

Figura 11 – Foto *Estátua Eqüestre de Marco* (161-80 d.C.) - Piazza Del Campidoglio, Roma²¹.
Figura 12 – Falso Batik²⁰ (acadêmico Aurélio E., 2004).

Na Figura 11 encontra-se a imagem de Marco Aurélio em seu imponente cavalo. Tal figura é exposta ao aluno para que a assimilação seja descrita e dimensionada. Sentimentos frente a essa figura afloram, numa tentativa de compará-la com algo ou alguém, despertando a curiosidade perante uma determinada época. Tal curiosidade identifica novas idéias, que desenvolvem o processo de criação na confecção do estereótipo mostrado na Figura 12.

Esse estereótipo se configura de acordo com o meio em que o aluno está imerso (meio interno e externo) revelando assim, artisticamente, figuras “estilizadas” que remetem a uma idéia/figura.

²⁰ A técnica do Falso Batik utilizada pelo acadêmico E. consiste em derreter, em banho-maria, a cera de abelha e a parafina e com auxílio de um pincel previamente desenhado com a tinta de tecido. Após a secagem da cera e da parafina, amasse o tecido e passe uma camada leve de tinta de tecido para criar fissuras. Com a ajuda de jornais e ferro de passar retire a parafina e a cera.

²¹ JANSON & JANSON. **Iniciação à História da Arte**. 2. ed. Trad.: Jefferson Luiz Camargol. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 75.

Nessa perspectiva, no momento em que o processo de criação para a construção do estereótipo se configura, da forma acima citada, contempla-se a metodologia de ensino desse assunto abordado por L. M.: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar.

Na metodologia aplicada por L. M. — descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar — foi visualizado o processo de ensinar da professora, e o aprender do aluno na perspectiva de seu próprio universo.

Ao que diz respeito à metodologia acima exposta de L. M., Martins et al. (1998, p. 165) comentam:

(...) Uma seqüência de situações de aprendizagem que instiga o aprendiz de arte a perseguir respostas às perguntas e idéias germinais, problematizando, *desvelando* pensamentos/sentimentos e *ampliando referências* [História da Arte]. Essa seqüência não é definida previamente, mas vai se estruturando pela *análise* dos seus resultados, levando a novas ações, como exercício do pensamento projetante. [grifos da pesquisadora]

Todas as técnicas aplicadas por L. M. na disciplina descrita, tiveram os seguintes suportes metodológicos na relação do ensino-aprendizagem:

- 1) Distribuição de livros pertinentes ao conteúdo durante a aula;
- 2) Discussão de textos e suportes;
- 3) Apresentação das imagens artísticas (gravuras, ilustrações e outros) para exemplificar os procedimentos artísticos e técnicos;
- 4) Discussão (não-formal) da técnica aplicada;
- 5) Organização de materiais e procedimentos para o desenvolvimento da técnica (experimentação);
- 6) Mostra formal do trabalho realizado (pranchas de técnicas diferentes utilizadas nas aulas);
- 7) Avaliação (elaboração de um projeto de produto artístico, utilizando uma das técnicas aplicadas nas aulas).

Em relação ao item 7 — avaliação — foi observado que L. M. utiliza-se de vários instrumentos para essa prática, tais como:

1. Reflexão e auto-reflexão do aluno diante do trabalho exposto, conduzindo o aluno a analisar o próprio processo de aprendizagem, adquirindo capacidade de ponderar suas aptidões, aprendendo a enfrentar limitações e aperfeiçoar potencialidades;
2. Presença e participação do aluno nas aulas oferecidas, favorecendo o desempenho do aluno em situações planejadas, tais como a aplicação da técnica escolhida para determinada situação;
3. Amostras (pranchas) projetando trabalhos artísticos com a técnica apreendida e desenvolvida durante as aulas, na verificação de como o aluno construiu o conhecimento;
4. Projeto final.

O quadro sinótico dos suportes metodológicos de L. M. acima apresentado será posteriormente discutido e co-relacionado com os suportes metodológicos da professora M. C. (Prática de Ensino II) para verificarmos a formação do arte-educador na contemporaneidade.

Afinal, a professora L. M. questiona: “Por que é tão importante o artesanato e a sua técnica na formação do professor de arte?”, já mencionado anteriormente.

Da importância do artesanato na formação do arte-educador, reflexões sobre o seu duplo caráter, como produto **cultural** e **econômico** foram elaboradas pela pesquisadora, e como consequência, duas novas questões surgiram:

- 1) Como se deve conduzir a arte-educação na contemporaneidade perante os dois aspectos aparentes do artesanato (cultural e econômico) na construção do conhecimento para a criação de um produto artístico?
- 2) Como formar artisticamente um indivíduo, na proposta da educação estética, que objetiva ser formadora de cultura, sendo que essa educação, e outras também, estão inseridas no sistema capitalista?

Na tentativa de possíveis respostas para as duas questões acima — e que serão discutidas na conclusão desse estudo — o texto retirado da obra de Nestor García Canclini (1983, p. 61-73) apresentado pela professora L. M. em uma das aulas observadas, pode servir como elemento esclarecedor.

O autor questiona se o artesanato se mantém como um setor específico ou se dissolveu nos sistemas de produção e de representações das sociedades industriais. Como solução, Canclini (1983, p. 61-73) apresenta duas possibilidades:

1. O artesanato subsiste e cresce porque desempenha função na reprodução social e na divisão do trabalho (produção, circulação e consumo);
2. As peças do artesanato podem colaborar na revitalização do capitalismo já que introduzem na produção em série desenhos originais, uma certa variedade e imperfeição (...) e estabelece relações simbólicas com modos de vida mais simples.

Assim, Nestor García Canclini conclui sobre o aspecto híbrido do artesanato (cultural e econômico) que lhe permite sobreviver em um sistema capitalista. O autor justifica essa conclusão, afirmando:

Os produtos artesanais são também, há séculos, manifestações culturais e econômicas (...). Esta dupla inscrição: histórico e estrutural (na lógica atual do capitalismo dependente) é o que produz o seu aspecto híbrido (...) (CANCLINI, 1983, p. 71).

A argumentação do autor sobre o aspecto híbrido do artesanato (“manifestações culturais e econômicas”) remete-nos às duas questões mencionadas anteriormente sobre como conduzir a arte-educação na contemporaneidade, sendo que a proposta atual da Educação Estética objetiva preparar o indivíduo para contribuir e preservar o patrimônio cultural da humanidade.

Na formação do arte-educador contemporâneo, verificada nas aulas da disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia, explicitamente ou não, evidencia-se o aspecto híbrido do artesanato (produto) mencionado por Canclini e contemplado pelos acadêmicos nos seguintes depoimentos:

As aulas da professora L. me mostraram como eram aplicadas as *técnicas de pintura que eu via nas lojas etc.* A partir dessas aulas passei a observar melhor

as coisas e passei a *criar as minhas próprias roupas, com estilos e pinturas variadas*. Me tornei mais criativa e observadora (J. C. B.).

(...) Hoje em dia cresce cada vez mais o número de pessoas optando em trabalhar com o artesanato, pois, como estudamos na aula, este é um meio de subsistência eficaz dentro do capitalismo. É um meio de sobreviver com criatividade através da Arte, onde as cores nos abrem diversos caminhos na vida. E passar isso pra frente pode render muito pra quem não tem instrução ou opção (C. L. C.).

Na discussão da proposta de como se deve conduzir a arte-educação na construção do conhecimento, para a produção de um produto artístico perante o aspecto híbrido, verificou-se, no depoimento da acadêmica M. L., dúvidas quanto à atual identidade do ensino da Arte:

(...) Eles apóiam o que estou fazendo, mas principalmente meu marido questiona, tudo o que vê na televisão relacionado à arte (já criticando). E na grande maioria das vezes eu não encontro argumentos, nem para eu entender e muito menos para explicar a ele (...) (M. L., 2004).

Percebem-se duas vertentes no trecho do depoimento da acadêmica. A primeira, a dificuldade de compreensão da identidade artística atual, manifestada no caráter duplo do produto artístico (híbrido). A segunda, como mencionado anteriormente por Barbosa (1994, p. 237), a necessidade da alfabetização cultural como conquista e equilíbrio para poder interpretar as manifestações artísticas. Assim, um dos motivos pelos quais essas dificuldades ocorrem é por se tratar de acadêmicos iniciantes (1º semestre) no processo de alfabetização cultural.

Em síntese, as reflexões citadas pelos idealizadores da obra “Fazendo artes na REME” (Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 11): “Nada pode ensinar a um homem. Podes somente ajudá-lo a descobrir as coisas dentro de si” (Galileu) e “O processo criador do aluno, por meio da arte, pode vir muito mais à tona do que o esperado pelo professor”, leva-nos a concluir que o processo criador acontece quando o aluno é estimulado e incentivado pelo professor; inicia-se assim, o consumo da arte, no sentido de percebê-la no seu circuito. É oportunizada ao aluno outra visão de mundo, apreciando, contextualizando e produzindo arte em sua vida.

Segundo a professora L. M. (In: Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 17), “Leonardo da Vinci, músico, cientista, inventor, matemático, engenheiro, iniciou seu aprendizado desde criança através da observação da natureza (...)”. E, de acordo com as palavras de Leonardo da Vinci, citadas por L. M., na mesma obra: ‘Não desprezes a pintura, pois estarás desprezando a contemplação apurada e filosófica do universo’. É, então, nesse sentido, que fazemos uma ligação com a *proposta que vem surgindo sobre alfabetização visual*, através da apreensão das imagens já produzidas, ou advindas da natureza”.

Diante da abordagem da iniciação do aprendizado através da natureza, exposta por L. M., a arte, para alguns educadores, assume papel fundamental na formação, na depuração dos sentidos humanos e estéticos e, se não fosse tão importante, não existiria desde os primórdios. Dessa forma, para compreender a importância do ensino da Arte para a formação do arte-educador, é preciso entender o sentido da educação estética como processo humanizador, ou seja, do homem e de tudo aquilo que lhe pertence (arte-educação-trabalho).

A arte, nesse sentido, atua como veículo de resgate do desvelar, do perceber e do relacionar. Para ilustrar melhor essa abordagem da educação estética como processo humanizador, recorreu-se nessa pesquisa ao pensamento exposto por Karl Marx e Antonio Gramsci, conforme descrito a seguir.

Segundo a concepção humanista de Karl Marx, mostrada por Erich From no Prefácio do “Manuscritos Económico-Filosóficos” (1964, p. 8-77), a educação não chega para transformar o homem. Para Karl Marx “o ser humano é determinado pelo modo de vida. Se quiser mudar tem que modificar as circunstâncias que o aprisionam”. Para Marx o homem aprisionou-se pelo trabalho quando se relaciona ao produto do seu trabalho como a um objeto estranho (se esgota a si mesmo).

De acordo com o princípio educativo exposto por Antonio Gramsci (2001, p. 42-52) dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. A lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, tornar mais fácil o seu trabalho, possível pelo conhecimento das leis naturais e existência de uma ordem legal proposta por si mesmos como liberdade e não como coação, referente aos direitos e deveres.

Os autores citados, cada um à sua maneira, relacionam o indivíduo diretamente com o trabalho, naturalmente ou sob coação, assim sendo um processo de humanização fortalecido pelo trabalho.

Assim então, justifica-se a escolha da disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia para a presente pesquisa. A professora L. M., observada na prática em sala de aula (ateliê) desenvolve o processo criador do aluno por meio da arte, orientando-o para a produção (resultado do trabalho), característica da sociedade contemporânea. Esse mesmo direcionamento de ensino de L. M. foi exposto na publicação do Manifesto dos Pioneiros, que deram grande importância ao ensino da Arte e da Literatura. A política educacional nesse documento, exigia reforma no ensino, orientando-o para a produção, característica da sociedade moderna da época, já discutida nesse estudo.

A professora L. M., demonstra a preocupação com a formação do aluno na prática da sala de aula, quando estimula o aluno a identificar a arte como fato histórico, incentiva o aluno a explorar e experimentar as possibilidades de cada processo técnico. L. M. respeita e preserva as produções do aluno, valoriza-o, com senso crítico, para que no processo de avaliação, o aluno possa perceber como o conhecimento artístico e estético está acontecendo.

Desse modo, a prática da professora L. M. e os conteúdos adotados para as aulas possibilitam o produzir, o apreciar e o contextualizar, praticados em grau crescente.

Um dos motivos para esse fato ocorrer foi porque a metodologia escolhida e aplicada pela professora observada — conteúdos e sua articulação com os três eixos de aprendizagem significativa em artes visuais, numa interação dinâmica, já mencionada anteriormente (Quadro 5) e contemplada pela arte-educadora Iavelberg (2003) — é “naturalmente” prática mediada pela necessidade do próprio conteúdo e, para que haja maior e melhor aquisição de construção do conhecimento.

2 - COMENTÁRIO DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO APLICADO PELA PESQUISADORA PARA OS ALUNOS

A verificação dos resultados da coleta de dados, por meio do questionário aplicado pela pesquisadora, constata a visão do aluno sobre a sua formação, ainda em andamento, na disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia. Esses dados coletados contribuem para a obtenção da resposta ao problema proposto por esta pesquisa: **os acadêmicos do ensino superior de formação de arte-educadores estão sendo preparados para a discussão da arte na contemporaneidade e, por meio dessa discussão, chegar à cultura contemporânea?**

Abaixo segue o modelo do questionário utilizado na pesquisa com os alunos de Técnicas Artesanais – Estamparia do Curso de Artes Visuais da UFMS.

Modelo do Questionário

1. A sua formação no ensino superior, como futuro professor de arte ou não, o prepara para as questões das abordagens da arte na contemporaneidade, para a prática em sala de aula ou fora dela? (arte reflexiva com contexto histórico; arte que neutraliza a alienação do observador em relação ao tema trabalhado por meio de códigos visuais; arte que se alimenta da ciência tecnológica com novas percepções e novas visões do mundo; arte que traduz a consciência das condições presentes, arte como expressão cultural.) Justifique.
2. Com a sua formação, em andamento, seria possível construir a poética em sala de aula ou fora dela? (*um espaço que desperta o sentido do belo, que encanta, emociona e instrui*). Como?
3. Em que medida a disciplina Técnicas Artesanais - Estamparia contribui para a sua formação na abordagem da arte contemporânea acima citada?
4. A professora L. M. fundamenta conceitos teóricos em suas aulas, exemplificando; provoca a curiosidade do aluno sobre a estamparia usada na obra de Klint e as compara com outras, dando condições para o aluno verificar os elementos visuais; texturas, estereótipo, suportes e técnicas utilizadas. Percebe-se a prática do ensino contemporâneo? Como?

Na elaboração do questionário a pesquisadora teve como pressupostos básicos os seguintes aspectos envolvidos na pesquisa:

1. Verificar se a disciplina prepara os alunos para a abordagem do ensino da Arte segundo o direcionamento dado pelos PCNs-Arte (2001);
2. Identificar a construção da poética no processo ensino-aprendizagem;
3. Verificar a contribuição da disciplina na abordagem da arte na contemporaneidade como formadora de cultura;

4. Analisar o método de ensino utilizado pela professora com a finalidade de obter respostas sobre aspectos do ensino da Arte na contemporaneidade.

Quadro 6 – Síntese da coleta de dados do questionário aplicado pela pesquisadora para os alunos da disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia.

QUESTIONÁRIO				
Alunos	Respostas à Pergunta 1	Respostas à Pergunta 2	Respostas à Pergunta 3	Respostas à Pergunta 4
Aluno 1	Dá base de todo o contexto.	Sim. Porque a sala de aula (o ambiente) dá essa oportunidade.	Sensibilização para a expressão e imaginação.	Sim. A partir das obras de outros artistas. Desperta novas visões de mundo.
Aluno 2	Prepara para essa visão, podendo até melhorá-la.	Sim. Porque se aprende a trabalhar em grupo, troca de idéias.	Capacidade de criar (conscientização).	Sim. Permite compararmos as obras. Possibilita novo entendimento e aprendizado.
Aluno 3	Produção contextualizada; mistura de materiais.	Não. Falta ainda embasamento.	Obter resultados.	Dá noções de técnicas de outras épocas. Utiliza as técnicas de outras épocas no material que se está usando agora.
Aluno 4	Dá base para continuar.	Sim. O ambiente, as pessoas, as atividades despertam nossa imaginação e nos emocionam.	Sensibilização.	Dá exemplos de outros artistas. Desperta idéias a partir das diferenças nas técnicas mostradas.
Aluno 5	Nas aulas são tratados vários temas e técnicas alternativas.	Trabalha o teórico na sala e o prático fora da sala.	Inspirar-se e criar o próprio estilo.	Faz releituras.
Aluno 6	São fornecidos diversos temas e	Prazer em fazer; e construir isso.	Criar coisas do dia a dia e alternativas	Mostra alternativas de estilos. Trabalhos

	técnicas.	de estilos.	com coisas do dia a dia.
Aluno 7	As matérias têm relação com o cotidiano, materiais recicláveis, acessíveis a todas as classes sociais.	Mesmo em trabalhos simples existe beleza, encanto.	Fazer coisas utilitárias.
Aluno 8	Materiais alternativos, recicláveis; desenvolve a criatividade e percepção.	Trabalhos funcionais que demonstram as emoções.	Ensino contextualizado, perceptível.
			Demonstração de técnicas. Uso em coisas utilitárias (atuais).
			Contextualiza historicamente e oferece exemplos.

QUESTIONÁRIO				
Alunos	Respostas à Pergunta 1	Respostas à Pergunta 2	Respostas à Pergunta 3	Respostas à Pergunta 4
Aluno 9	Permite contato com artistas e técnicas utilizadas por eles no processo de criação.	Pelo ambiente favorável, contato, conceitos.	Percepção de todo o contexto de criação (processo).	Compara com coisas atuais. Contextualiza a criação.
Aluno 10	Contato com todos os tipos de arte (aprofundamento).	Pelo contato com os vários tipos de formas de expressão e conceitos.	Referência para criar.	Possibilita a observação de outras obras. Referência para outras estampas (atuais).
Aluno 11	A arte que traduz as condições presentes (para se chegar ao presente tem que se observar o passado).	Não. Esse espaço ainda não foi des- pertado.	Funcional; atual; mistura de técnicas.	É possível observar o comportamento e as estampas através dos tempos. Reconhecer esse comportamento e estampa na atualidade.
Aluno 12	Deve ser buscado conteúdo no curso e no cotidiano.	Buscar também no cotidiano para assimilar melhor.	Novo olhar; próximo da realidade; utiliza a cultura de um povo.	Exemplo não é cópia (releitura). Dá liberdade de criação.
Aluno 13	A disciplina mostra a parte teórica no fazer, no construir; criar na sala um projeto e desenvol-	É possível criar um ambiente poético. Atingir um coletivo sobre o belo é mais complexo.	Jeito inovador de fazer e não fazer.	Realiza a parte teórica do fazer. Fazer diferente hoje (inovação).

	vê-lo mediante orientação.		
Aluno 14	Dá base.	Não. Até o final do curso, pela compreensão de culturas diferentes.	Contextualização (culturas). Com a comparação (exemplos) estimula os alunos. Facilita a compreensão do conteúdo.
Aluno 15	O curso se expande; dá base junto com a didática.	Não. Até o final do curso, pelo gosto pela arte.	Contextualização (culturas e técnicas). A comparação estimula. Observa-se a visão do passado e do presente.

QUESTÃO 1

Nessa questão, dos 15 alunos entrevistados, 11 responderam que sim. A disciplina oferece condições de aprendizagem, prepara para as questões da arte na contemporaneidade (arte reflexiva com contexto histórico, arte que neutraliza a alienação do observador, arte que se alimenta da ciência tecnológica com novas percepções e novas visões do mundo, arte como expressão cultural). Em relação aos demais, um aluno apenas justificou, dois responderam que o curso oferece a base, depende do querer aprender de cada um e repassar. Apenas um aluno respondeu que o curso prepara, em parte, o conhecimento aprendido.

QUESTÃO 2

A maioria dos alunos consultados (11) respondeu que é capaz de construir a prática em sala de aula ou fora dela, devido ao ambiente favorável oferecido; contato com as obras de outros artistas. Dois alunos responderam que não, afirmando que ainda falta embasamento, e o espaço poético ainda não foi despertado. Outros dois, responderam que até o final do curso isso poderá ser possível.

QUESTÃO 3

Nessa questão todos os alunos entrevistados responderam afirmativamente, ou seja, a disciplina contribui para a formação dos alunos na abordagem da arte contemporânea por permitir

a utilização e a apropriação de códigos visuais diversificados, também por despertar sentimentos e gerar reflexões (ensino contextualizado). Nas respostas dos alunos 12, 14 e 15 (Quadro 5) verificou-se a presença da cultura como aspecto importante para a formação da arte contemporânea.

QUESTÃO 4

Nessa questão os alunos foram unânimes em afirmar que a professora L.M. fundamenta conceitos em suas aulas, possibilitando observar as técnicas, comportamentos e realização de outras obras em tempos diferentes.

Em síntese, perante a verificação do resultado da coleta de dados obtidos nas respostas dos alunos, concluiu-se que o ensino da arte nessa disciplina possibilita, por meio da professora-mediadora, a concepção, a construção e a apresentação de um projeto artístico, constatando-se na visão dos alunos, assim, as três etapas propostas pelos PCNs-Arte. Isso é possível porque a base teórica é abordada em uma dinâmica significativa — prática — tendo presente um projeto a ser concretizado, um conhecimento a ser construído.

Como mencionado por um dos alunos, (Quadro 4, Aluno 12), a disciplina investigada ajuda a compreender as culturas diferentes e o contato com as obras expostas, estimula a comparação entre o tempo passado e presente na perspectiva do futuro, uma vez que, nas palavras do acadêmico identificado como Aluno 11 (Quadro 5) “para se chegar ao presente tem que se observar o passado. É possível se observar o comportamento e estampas através dos tempos”, ou ainda nas palavras do Aluno 15 (Quadro 5): “A comparação estimula, observa-se a visão do passado e do presente”. Ainda, ao verificar a resposta do Aluno (Quadro 5): “Dá liberdade de criação”, observa-se que a prática de L. M., a liberdade de criar e as bases técnicas, “caminham lado a lado”, contemplando os propósitos da Educação Estética Contemporânea.

3 - COMENTÁRIO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA PESQUISADORA COM A PROFESSORA L . M .

Para verificar a formação de arte-educadores na contemporaneidade, um dos instrumentos aplicados foi o roteiro para a entrevista (Anexo 8) feita pela pesquisadora para a professora L.M, que será descrita a seguir.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DO PROGRAMA DE MESTRADO – UCDB
LINHA 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Orientador: Prof. Dr. Ivan Russeff
Mestranda: Denise Abrão Nachif

Professora:
Disciplina:
Ano:

1. A Educação Estética, definida por alguns autores como alfabetização da linguagem da Arte, visa à criação de um espaço propício para a educação e desenvolvimento da percepção sensorial e cultural do indivíduo. Como você, enquanto professora, propicia o espaço para o conhecimento desses valores?
2. De acordo com os PCNs-Arte (2001) o ensino da Arte, para o desenvolvimento cultural contemporâneo, deve estar direcionado para a Educação Estética com um encaminhamento pedagógico-artístico, na integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Em que medida a sua atitude pedagógica, práticas de educação e fundamentos teóricos contribuem para a construção da formação artística contemporânea do aluno?
3. Para muitos estudiosos, o século atual exige novos paradigmas educacionais. Tendo em vista a discussão da Educação Estética, como um dos componentes formadores da Cultura Contemporânea, as mudanças no cenário educacional artístico, que segundo os PCNs, estão acontecendo? Qual a sua opinião?
4. A prática e experiência, como professora de Arte, faz com que você acredite e concorde com os três elementos conceituais dos PCNs-Arte (produção–fruição–reflexão) para que realmente possamos estar contribuindo para a formação cultural do nosso país? Justifique.
5. Quanto tempo você trabalha com o ensino da Arte? Houve melhorias que você tenha percebido, nesse período, no ensino e aprendizagem da Arte? Justifique.
6. Do que você sente falta, atualmente, para o fortalecimento do ensino da Arte na academia ?

Assim como ocorreu na entrevista com a professora M. C. (Prática de Ensino II), já analisada, a entrevista com a professora L. M. ocorreu no dia 15/10/2004. A transcrição feita

encontra-se no Anexo 8. Nesse item, além da análise das respostas dadas, também serão apresentados trechos da entrevista para melhor ilustrar o pensamento da entrevistada.

QUESTÃO 1

A professora L. M. demonstrou constante preocupação ao evidenciar para os alunos o caráter cultural presente no artesanato local. Em sua opinião, na estamparia, o encaminhamento a ser dado é o de *utilizar as técnicas artesanais como recurso de expressão artística*.

QUESTÃO 2

A professora L. M. disse *acreditar* (o significado da palavra “acreditar”, nesse contexto, será analisado no comentário das respostas da pesquisadora) nos três eixos caracterizados nos PCNs-Arte (2001). Tanto que afirmou que já trabalhava dessa forma (fruição, contextualização) anteriormente. Contudo, entende que os PCNs não devem ser encarados como uma “Bíblia”. Devem, sim, ser analisados como um direcionamento, uma proposta. Entende que os PCNs-Arte (2001) foram criados para *tornar menos confusa a área* (ensino da Arte).

Em relação aos três eixos L. M. observou que: “são caminhos, que podem ser bem interpretados ou mal interpretados (...). *Acredito* nos três eixos, não nos PCNs-Arte especificamente”.

QUESTÃO 3

Em relação às mudanças, L. M. comenta que estão realmente acontecendo. Aborda a relação histórica, o caminho já percorrido que possibilitou a discussão do ensino da Arte, principalmente a partir da Lei 5.692 até chegar à nova LDB, em 1996. Afirmou que toda essa discussão vem sendo gerada por essas conquistas. Afirmou também que os PCNs-Arte tem sérios problemas, mas é um marco. A respeito disso L. M. expôs:

(...) Marco, sempre digo, na hora que a gente recebeu aquele livrinho cor-de-rosa escrito Arte junto com Português, História, Matemática não sei mais o quê, aquilo ali teve um peso, um significado muito grande. A arte passou a ser uma disciplina, respeitada junto com as outras. Porque até então, quando se fazia as capacitações a gente fazia junto com Português porque era Comunicação e Expressão. Não tinha, não era uma área de conhecimento. Esse aspecto é um aspecto de crescimento, de melhoria sim, da visão que se tem hoje em relação ao ensino da Arte.

QUESTÃO 4

Comentou já ter respondido anteriormente.

QUESTÃO 5

A professora L. M. respondeu que trabalha há 30 anos. Nesses anos afirmou que procurou estar em contato com a realidade. Sempre gostou de trabalhar com adolescentes, com alunos do 2º grau. Comentou que atualmente tem outra visão do ensino da Arte, e que houve melhorias sim [depois da Lei 5.692], justificando da seguinte forma:

(...) Na verdade a gente tinha alguns encaminhamentos. Eu era mais insegura. Hoje em dia tenho outra visão do ensino da arte. Então é difícil saber, fazer essa análise (...).

QUESTÃO 6

Nessa questão a professora L. M. reclamou da falta de apoio institucional para o trabalho dos professores; ainda cita que o apoio valoriza o esforço desses profissionais. Em sua opinião, a instituição de ensino ora analisada não usa todo o potencial existente. Refere-se aos instrumentos técnicos e humanos de que a instituição dispõe e não os utiliza adequadamente. Exemplifica-se tal averiguação no seguinte depoimento da professora L. M. :

(...) Exemplo: o pior cartaz é o da Federal, porque eles não respeitam, eles não sabem nem que tem dentro da Universidade um curso de Jornalismo, um curso de Artes Visuais, que tem uma assessoria de imprensa, uma gráfica de alto nível, gente boa, alunos fantásticos (...).

4 - COMENTÁRIO FINAL À ENTREVISTA REALIZADA

A professora L. M., nas suas respostas e comentários paralelos, demonstra um espírito crítico em suas reflexões [bem verificadas na transcrição da entrevista feita pela pesquisadora - Anexo 8], como é possível depreender no detalhamento a seguir.

L. M., quando “utiliza as técnicas artesanais como recurso de expressão artística (...)” evidencia o “caráter cultural do artesanato” verificados na resposta da Questão 1, quando faz uma série de questionamentos críticos a respeito das estampas aplicadas; mensagens incorporadas, signos e significados; concepções filosóficas e outros.

Na resposta à Questão 2, a professora entrevistada menciona *acreditar nos PCNs-Arte*, não como se fosse uma “Bíblia”, e sim como um parâmetro para “tornar menos confusa a área de Artes (...)”; “são caminhos [PCNs-Arte] que podem ser bem ou mal interpretados (...)”; “*acredito*” nos 3 eixos, não nos PCNs-Arte especificamente” [Essa analogia três eixos e PCNs-Arte, feita por L. M., causa estranhamento na pesquisadora, sendo que, os três eixos foram sugeridos pelo PCNs-Arte, então como acreditar nos seus indicadores?]. No entanto, a reflexão crítica de L. M. nos remete a pensar nas prováveis intenções norteadoras dos PCNs-Arte para manter as prováveis intenções do sistema educacional vigente. Ou seja, para o consultor Oliveira (In: REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 8, nº 88, Agosto de 2004, p. 8) “os parâmetros misturam

conteúdo, metodologia, processo e uma carga ideológica (...) questões da cidadania, dos objetivos nacionais (...).

E quanto aos caminhos da interpretação dos PCNs-Arte — bem ou mal interpretados — há de vir à tona a formação do usuário dos PCNs-Arte, ou seja, a consciência crítica do arte-educador ou outros.

Ainda sobre a resposta à Questão 2, a pesquisadora interveio e questionou sobre o aspecto filosófico da palavra “**acredito**” várias vezes usada por L. M., conforme pode ser observado na transcrição da entrevista gravada (Anexo 8).

Dessa intervenção, L. M. comenta que “as verdades são construídas (...); se acreditar (...) muda para o aluno, para o ensino. Sim, acreditando no que está fazendo, conhecendo”. Verificou-se, no depoimento do aluno C. L. C.: “as aulas foram como um complemento que faltava para que eu pudesse pôr em prática antigas idéias em mente mas ainda não sabia como fazer”, o comentário de L. M. sobre o professor que acredita no que faz, e o reflexo dessa “crença” no ensino e para o aluno.

Assim, refletir sobre a “verdade” como algo que se constrói gradualmente num determinado momento, leva-nos a refletir sobre a construção dos conceitos norteadores “verdadeiros” para o ensino, que podem ser construídos em momentos diferentes. Tendo em vista a questão temporal da verdade, espera-se que a “verdade”, nesse sentido, se faz mutável e não absoluta. Verdades que vão se transformando, para “boa ou má” interpretação dos PCNs-Arte”, segundo L. M.

A personalidade crítica da entrevistada é evidente na resposta da Questão 3, quando comenta sobre “os sérios problemas encontrados nos PCNs-Arte. Afirmou: “(...) ainda está em processo de crescimento (...); “(...) um produto não acabado (...)”. Um processo de crescimento que acompanha as transformações do ensino da Arte, como já mencionado no Referencial Histórico desta pesquisa.

Da resposta à Questão 6, L. M. tem a consciência da condição da instituição a que pertence. Muitas vezes por falta de apoio institucional, não se valoriza a mão-de-obra presente e os meios a serem utilizados, ou seja, não é explorado o seu potencial.

Da conclusão desse comentário, notou-se que o espírito crítico de L.M se faz notar, não só pela prática de sala de aula, mas também, pela “atitude educacional”, exemplificada no envio do texto aos responsáveis do órgão administrativo, solicitando o apoio institucional merecido.

Enfim, na concepção da professora L. M. as questões relativas ao “acreditar” estão diretamente relacionadas com o amadurecimento do indivíduo (formação). Afirma que, na medida em que amadurecemos vamos fazendo pontes, relações. Pontes e relações que não fazíamos antes. Expõe que os alunos, por estarem em processo de formação, ainda não adquiriram os elementos necessários para fazerem as pontes, que nós arte – educadores, já fazemos. O papel do arte-educador, segundo L.M., nesse processo, é colaborar para que o aluno possa fazer essas relações, essa ligação de pontes, “aí entra a filosofia”, conhecer e acreditar no que faz.

CONCLUSÃO: DESCONFORTOS INESGOTÁVEIS

O desconforto da pesquisadora, no desejo de encontrar respostas para o problema anunciado: **Os acadêmicos do ensino superior de formação de arte-educadores estão sendo preparados para a discussão da Arte na contemporaneidade e, por meio dessa discussão, chegar à cultura contemporânea?** conduziu a realização dessa pesquisa.

Uma viagem rumo ao desconhecido, carregando apenas uma bússola nas mãos — fundamentação teórica — e hipóteses na cabeça — reflexões, dúvidas e questionamentos em relação ao ensino de Arte.

Esse lugar desconhecido, o Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, representa o espaço “casulo”, por meio das duas disciplinas observadas — Prática de Ensino II e Técnicas Artesanais – Estamparia.

Na primeira estação dessa viagem rumo à construção do conhecimento, foi o momento de conhecer o espaço físico, sua localização, os funcionários, professores, alunos e por fim os coordenadores. Momento de superação para a pesquisadora, para não ser invasiva, sendo que a aceitação do meio para a realização da pesquisa foi instantânea, uma vez que tínhamos o mesmo objetivo — conhecimento.

A observação da pesquisadora, revelou um espaço físico com pouca manutenção, em localização privilegiada; professores e coordenadores motivados, em parte, demonstrada na necessidade de realizar atividades complementares; alunos de olhos brilhantes, mas com dificuldades e ansiedades expressas.

A pesquisadora, inserida em sala de aula como observadora participante, verificou a conduta pedagógica do professor no ensino da arte na contemporaneidade, e a visão do aluno

sobre esse ensino. A pesquisa bibliográfica e a verificação de alguns documentos foram instrumentos desse mesmo desejo, denominado, respostas.

Os PCNs-Arte (2001), as autoras Miriam Celeste Martins e colaboradores (1998), Ana Mae Barbosa e colaboradores (1993, 1994, 1999, 2002) e Rosa Iavelberg (2003) foram as bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa. E, a artista-educadora, Regina Silveira, representou um paradigma de arte-educador contemporâneo, pela consciência da nossa participação enquanto fruidores e construtores da cultura, mencionados na Fundamentação Teórica.

Cada um desses pesquisadores e arte-educadores verificados demonstrou ter, na essência do pensamento, embora com denominações diferentes, os três eixos norteadores dos PCNs-Arte — produção, fruição, reflexão — que contemplam o ensino da Arte na contemporaneidade, por pensar o estudo da arte voltada para o cotidiano, e ao mesmo tempo, propiciar condições para que os alunos possam entender as relações que as produções dos artistas estabelecem com a História da Arte, com a cultura de massa, com o mercado, com a política e com as revoluções tecnológicas e, portanto, com a própria vida. Abordagens discutidas anteriormente.

Também as professoras das disciplinas observadas e entrevistadas, M. C. e L. M. (Prática de Ensino II e Técnicas Artesanais – Estamparia) apresentaram, na prática da docência e em suas respostas durante a entrevista, implícita ou explicitamente, a referência dos três eixos norteadores.

Na reflexão, que aos poucos se elaborou durante a pesquisa, alguns dos desconfortos inesgotáveis emergiam. O primeiro, remete aos PCNs-Arte, ou melhor, à intenção da indicação dos três eixos norteadores, seus objetivos e sua posição ideológica. Assim, questiona-se: **A Educação brasileira necessita de uma orientação, programas de ensino ou mesmo manual de criatividade e cartilhas para a formação do professor (arte-educador) ?** Vejamos:

Conforme foi mencionado na Fundamentação Teórica desse estudo, a influência positivista e liberal teve seu ponto culminante no ensino do Desenho — geométrico, técnico, industrial. Nossa Bandeira ilustra bem essa tendência, reforçada pela frase “ordem e progresso”. Observa-se que a influência positivista e liberal está presente no desenho da nossa Bandeira. **Uma tentativa de ordenar a criatividade para manter o controle das ações dos indivíduos brasileiros criativos ?**

Queiramos ou não, os PCNs-Arte, cumprindo os objetivos para os quais foi criado, é um manual de criatividade. **Resultado da “ordenação positivista”? Esse manual seria necessário, para se ensinar a criar?**

Presume-se que ordenar conceitos, idéias e técnicas é um fundamento científico, inquestionável. O contrário seria o “caos”, invalidar a verdade. Pelo que se apurou nessa pesquisa. Os PCNs-Arte (três eixos) contribuíram e muito para o ensino da Arte.

A respeito desse assunto, Oliveira comenta sobre as “cartilhas que ensinam” da seguinte forma:

No Brasil, há cartilhas que ensinam a montar uma empresa, a usar a internet, a exportar mais, mas é proibido o termo “cartilha de alfabetização”. (...) Uma cartilha o que é? É algo inicial, simples. (...) Mas o texto didático adequado para alfabetizar uma criança é proibido, porque vão te dizer que é um “pré-texto” e não pode (...). (In: Revista Educação, Agosto de 2004, p. 8).

A pesquisadora é ciente da validade das “cartilhas que ensinam”, assim como “as cartilhas dos três eixos norteadores” para o ensino. Esta validade se faz no presente, enquanto não houver mudanças sociais que permeiam o ensino. E, se houver mudanças, no “desconforto inesgotável” da educação, novos “bandeirantes do pensamento”, assim como Fernando de Azevedo — Manifesto dos Pioneiros — irão construir novos eixos norteadores, para acompanhar as mudanças sociais.

Na relevância dessa pesquisa, outra questão no problema discutido, é a educação em arte direcionada para a formação cultural. Para o educador-antropólogo Brandão (In: Revista Educação, Junho 2004, p. 3) o indivíduo só é universal quando está profundamente ligado à sua língua e suas tradições. A tônica dessa questão seria: preservar raízes e tradições culturais, para a compreensão do universal.

O depoimento do acadêmico A. S. P., apresentado abaixo, justifica o pensamento de Brandão sobre a importância do resgate das raízes culturais.

Por quê? É até estranho falar disso agora. Já tinha tentado, num outro momento, de outra forma, para outras pessoas talvez. É difícil falar da gente. Mas vamos lá. Onde? Lá longe, no norte de Minas e no interior de São Paulo. Pra me entender tem que entender minhas origens. Sempre ouvi dizer de coisas que não via, Caboclinha, Catira, Botoque, Vestido de Chita, Piorra, Saci, Lobisomem ou coisas que estavam próximas de mim, Folia de Reis, Presépio,

“Samba”, Brincadeiras de Rua, Brinquedos que não se Compra, tudo isso fez parte da minha infância. Meu pai é do norte de Minas, pra cima de Governador Valadares, pra cima de Teófilo Otoni. Sempre trabalhou na roça, perdeu a mãe com mais ou menos 6 meses e o pai com uns 14 anos. Nunca foi à escola. Minha mãe é de Serra Negra, interior de São Paulo, Circuito das Águas. Perdeu a mãe com 13 anos e veio para Campinas. Minha avó, segundo casamento do meu avô, do interior de São Paulo, perto de São José do Rio Preto. Sempre morei no mesmo lugar, então você entende, fala a mesma língua, sente a mesma coisa, recebe a mesma influência. Se vai absorver ou não aí é outro caso. Quando era criança fazia cartazes para o meu avô que era presidente de Associação de Moradores, fazia do meu jeito, pra ele estava bom. Ele não sabia ler, as pessoas entendiam. Eu brincava com as letras e as cores. Por outro lado, na Igreja (CEBS), onde se ouvia Chico Buarque, Elis Regina e discutia movimento popular, capitalismo. Nas missas teatro, performances, e por aí vai. Na adolescência, com influência do Hip Hop, conheci o graffiti, e comecei a fazer junto com meu irmão. Sempre gostei de museu, mas sempre tive a certeza que arte deve sair do museu, estar nas ruas, nas praças, no dia-a-dia, na vida das pessoas, principalmente das que não têm acesso ou não querem ter. Acredito na arte como prazer e crítica. Hoje vejo a arte com outros olhos (...).

Assim, o depoimento acima, reflete a importância da formação cultural como aprimoramento de valores, já instaurados, de um povo. E, por sua vez, reflete na importância da formação do arte-educador como um agente que aprimora valores artísticos, para a construção cultural de um país.

Enfim, o exposto sobre a importância da educação em arte ser direcionada para formação cultural e orientada pelos PCNs-Arte, remete à reflexão de Barbosa (2002, p. 17) que a direção do ensino da Arte na contemporaneidade exige um professor preocupado em valorizar a cultura, um arte-educador que indique em sua prática pedagógica a inserção dos três eixos norteadores.

Assim, a partir desses pressupostos, foram verificadas nas duas disciplinas observadas, as “exigências do ensino contemporâneo” citadas por Ana Mae Barbosa.

Para melhor compreensão do leitor, a conclusão será exposta na síntese a seguir (Quadros 7 a 11), resultado da conclusão da pesquisa.

Quadro 7 – Síntese da ação pedagógica da professora M. C. observada pela pesquisadora na disciplina Prática de Ensino II, segundo modelo de aprendizagem significativa em artes visuais proposto por Ana Mae Barbosa.

Eixos de experiências de aprendizagem da linguagem visual	Tipologia dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos	Encaminhamento pedagógico-artístico
PRODUÇÃO	Objetivos, conteúdos e métodos. Planejamento de ensino. Fundamentos teóricos e filosóficos da educação e educação para a arte.	Técnicas de ensino. Programa de trabalho. Planejamento de ensino (curso, unidade, aula). Escolha do método. Aplicação do livro didático. Atividade docente.
PESQUISA	Projetos - Contato com a realidade da educação escolar - Ações educativas.	Estágio Supervisionado (Escolas Públicas e Privadas, Museus, Centros Culturais e Pedagógicos).

CRÍTICA	Avaliação (instrumentos).	Seminário de avaliação. Período de docência. Articulação dos três eixos. Participação dos alunos (motivação, interesse). Planejamento de ensino. Conquistas (resultados). Dificuldades (obstáculos). Conhecimento do contexto escolar (escola, sala de aula, estrutura administrativa e pedagógica).
ENSINO	Estudo da educação para a arte na relação dialética. Teoria e prática na abordagem triangular (Educação Estética – formadora de cultura).	Estágio Supervisionado (observação, vivência e coleta de dados - Escolas Públicas e Privadas, Centros Culturais). Aulas expositivas e discussões feitas em sala de aula. Referências bibliográficas e documentais.

Fonte: Barbosa (2002, p. 161-170).

O modelo desse quadro foi adaptado de Iavelberg (2003, p. 48).

Observa-se que a ação pedagógica da professora M. C. na disciplina Prática de Ensino II, conduz à formação do arte-educador na abordagem dos três eixos, direcionando para a construção cultural. E quanto ao encaminhamento pedagógico, a professora oferece indicações metodológicas para o ensino formativo, museus e centros culturais.

Quadro 8 – Síntese da ação pedagógica da professora M. C., observada na disciplina Prática de Ensino II. Visão dos alunos, ao questionário aplicado pela pesquisadora, a partir do modelo de aprendizagem significativa em artes visuais proposto por Ana Mae Barbosa.

Eixos de experiências de aprendizagem da linguagem visual	Tipologia dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos	Tônica	Síntese das Respostas dos Alunos
PRODUÇÃO	Objetivos, conteúdos e métodos. Articulação dos três eixos.	Situações de ensino-aprendizagem (seminários para troca de saberes).	Experiências e reflexões (direcionamento de caminhos). Debate e crítica (discussões). Relação teoria e prática (aplicação).

	PCNs-Arte.		Troca de experiências da atividade docente.
PESQUISA	Projetos - Contato com a realidade da educação escolar - Ações educativas.	Estágio Supervisionado (Escolas Públicas e Privadas, Centros Culturais e Pedagógicos).	Procedimento da prática de ensino. Alicerce para trabalhos contemporâneos. Conhecimento do processo do ensino de Arte atual..
CRÍTICA	Seminário de avaliação. Período de docência. Articulação dos três eixos.	Projetos de ações educativas. Projetos de ações educativas. Atividade docente.	Conhecimento, adquirido na prática, sobre a diferença da atividade artística e educação para a Arte. Articulação dos três eixos (encaminhamento). Planejamento de ensino. Atividade docente.
ENSINO	Abordagem triangular. PCNs-Arte. Referências teóricas de arte-educadores.	Estágio Supervisionado (Escolas Públicas e Privadas, Centros Culturais e Pedagógicos). Abordagem Triangular em diferentes espaços pedagógicos.	Diferença entre atividade artística e educação para a Arte. Articulação dos três eixos (debates, reflexão, ensinar arte com arte - cultura). Conhecimento de teóricos como Ana Mae Barbosa. A prática na sala de aula.

Fonte: Barbosa (2002, p. 161-170); PCNs-Arte (2001).

O modelo desse quadro foi adaptado de Iavelberg (2003, p. 48).

Dos dados acima, observa-se que a ação pedagógica de M. C., na visão dos alunos, prepara-os para as questões do ensino da Arte na contemporaneidade, exemplificada na articulação dos três eixos, na diferença entre atividade artística e educação para a Arte e nos conhecimentos adquiridos, embasados em teóricos contemporâneos como Ana Mae Barbosa.

Quadro 9 – Síntese da ação pedagógica da professora L. M. observada pela pesquisadora na disciplina Técnicas Artesanais – Estamparia, segundo modelo de aprendizagem significativa em artes visuais proposto por Ana Mae Barbosa.

Eixos de experiências de aprendizagem da linguagem visual	Tipologia dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos	Tônica	Encaminhamento pedagógico-artístico
FAZER	Organização de mate-	Fazer artístico e ao	Distribuição de livros pertinentes

	riais e suportes, na aplicação da técnica escolhida – processo de criação.	conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.	ao conteúdo durante a aula. Discussão não cotidiana de textos e suportes. Apresentação das imagens artísticas (gravuras, ilustrações e outras) para exemplificar os procedimentos artísticos e técnicos.
APRECIAR	Mostra formal do trabalho realizado durante as aulas. Avaliação na elaboração do projeto final.	Apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado (produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade).	Discussão não-formal da técnica aplicada. Organização de materiais e procedimentos para o desenvolvimento da técnica (experimentação).
REFLETIR	Distribuição de livros pertinentes ao conteúdo durante a aula. Discussão de textos. Apresentação das imagens artísticas (gravuras, ilustrações e outras) para exemplificar e contextualizar a historicidade.	Construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.	Mostra final do trabalho realizado (pranchas de técnicas diferentes utilizadas nas aulas). Avaliação (elaboração de um projeto artístico/técnico utilizando uma das técnicas aplicadas nas aulas). Reflexão e auto-reflexão do aluno diante do trabalho exposto. Participação nas aulas. Amostras projetando trabalhos artísticos com a técnica aprendida. Projeto final.

Fonte: Barbosa (1991, p. 3 - In: Iavelberg, 2003, p. 48).

O modelo desse quadro foi adaptado de Iavelberg (2003, p. 48).

Por meio da ação pedagógica de L. M., observa-se o caráter cultural na abordagem da arte (artesanato) como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas. O encaminhamento pedagógico-artístico se faz pelos três eixos de experiência de aprendizagem, propostos por Ana Mae Barbosa.

Quadro 10 – Síntese da ação pedagógica da professora L. M. na disciplina Técnicas Artesanais - Estamparia, segundo respostas dos alunos ao questionário aplicado pela pesquisadora, a partir do modelo de aprendizagem significativa em artes visuais proposto por Ana Mae Barbosa.

Eixos de experiências de	Tipologia dos conteúdos a serem ensinados e	Tônica	Respostas dos Alunos
---------------------------------	--	---------------	-----------------------------

aprendizagem da linguagem visual	aprendidos		
FAZER	Teoria aplicada à prática em sala de aula.	Desenvolvimento do processo de criação com referências em outras culturas.	Desenvolve a expressão e imaginação. Conscientização da capacidade de criar. Criar o próprio estilo, com referências. Fazer coisas utilitárias (caráter econômico).
APRECIAR	Exposição e projeto final.	Sensibiliza e desperta novas visões do mundo de outras épocas.	Desenvolve a sensibilidade. Percepção de todo o contexto de criação (processo). Novo olhar; próximo da realidade; utiliza a cultura de um povo. Artesanato como construção cultural.
REFLETIR	Noções de culturas de outras épocas apresentadas em imagens e textos discutidos em sala de aula.	Desenvolvimento de conceitos próprios, com referências na História da Arte.	Ensino contextualizado, perceptível, dá noção de outras épocas. Contextualização (culturas e técnicas). Observa-se a visão do passado e do presente.

Fonte: Barbosa (1991, p. 3 - In: Iavelberg, 2003, p. 48).

O modelo desse quadro foi adaptado de Iavelberg (2003, p. 48).

Verifica-se na ação pedagógica de L. M., segundo os alunos, o ensino da Arte, nas seguintes abordagens: “observa-se a visão do passado e do presente (...)”; “(...) dá noção de outras épocas (...)”; “(...) utiliza a cultura de um povo (...)”; “(...) referência na História da Arte”. Assim, a professora enfatiza a produção do aluno, como referência para a cultura de um povo.

Quadro 11 – Síntese do encaminhamento pedagógico-artístico na visão das professoras entrevistadas nas disciplinas Prática de Ensino II e Técnicas Artesanais - Estamparia, a partir do modelo proposto pelos PCNs-Arte.

Eixos de experiências de	Tônica Professora M. C.	Tônica Professora L. M.	Encaminhamento pedagógico-artístico	Encaminhamento pedagógico-artístico
---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--	--

aprendizagem da linguagem visual	(Prática de Ensino II)	(Técnicas Artesanais - Estamparia)	Professora M. C. (Prática de Ensino II)	Professora L. M. (Técnicas Artesanais – Estamparia)
ENSINO	Estudo da educação para a arte na relação dialética. Teoria e prática na abordagem triangular (Educação Estética).	Construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.	Estágios supervisionados, aulas expositivas e discussões feitas no seminário de avaliação.	Experimentação e aplicação das técnicas vivenciadas. Apresentação de imagens de artistas consagrados pela História da Arte.
PRODUÇÃO	Fundamentos históricos e filosóficos da arte-educação. Visar os objetivos, conteúdos e métodos para a elaboração do planejamento.	Fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.	Planejamento de ensino e atividade docente.	Descrição de alguns conceitos artísticos e suportes técnicos. Pesquisa de materiais. Construção cultural.
ANÁLISE	Seminário de avaliação. Verificação dos obstáculos encontrados e dos resultados obtidos.	Apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado (produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade).	Seminário de avaliação.	Análise do produto acabado, para que o aluno possa perceber como o conhecimento artístico está acontecendo e em que medida esse produto “produz” cultura.

Fonte: PCNs-Arte (2001, p. 55).

O modelo desse quadro foi adaptado de Iavelberg (2003, p. 48).

Observa-se nesse quadro, que a professora M. C. (Prática de Ensino II), faz de sua ação um encaminhamento pedagógico-artístico para as questões metodológicas do “saber ensinar”. E, a professora L. M. (Técnicas Artesanais – Estamparia) faz de sua ação a articulação da proposta triangular dos PCNs-Arte, direcionados ao “saber fazeres”. Ambas demonstram conhecer os “saber saberes” necessários para a prática da educação em Arte.

Finalizando, e concluindo na perspectiva dos “desconfortos inescapáveis” da Educação em Arte, as sínteses dos dados apresentados denotam uma pequena verificação da formação do arte-

educador na contemporaneidade. Sendo que esses dados são resultados de pequenos grupos, com características próprias, que naquele momento se uniram por um único objetivo. Assim sendo, em outros grupos, num outro momento, o resultado poderá ser diferente.

Vimos que, na Fundamentação Teórica de Ana Mae Barbosa (1994, p. 41), assim como os PCNs-Arte, clama-se pela “arte do futuro”, no sentido de compreender a arte como um todo, inserida na cultura contemporânea na compreensão dos sinais dos tempos na relação do homem-mundo.

E, estando a arte presente na relação homem-mundo, a pesquisadora justifica seus estudos e, pretensiosamente, de “*Mãos Dadas*”²² com o poeta Carlos Drummond de Andrade, necessita *saber ser* do tempo presente para *saber conhecer* os desconfortos inesgotáveis. O poeta avisa:

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos muito,

vamos de mãos dadas.

(...)

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,

²² *Mãos Dadas*. Título dado ao poema de Carlos Drummond de Andrade (Obras Completas. Organizado por Afrânio Coutinho, 1967).

não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas, nem serei raptado por serafim
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade.

Enfim, **desconforto(s)**. Palavra significativa... da motivação da pesquisa.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUIAR, Heloísa e BOLDRINI, Nadir. **Apoio para educação artística**. [s.l.], [s. e.], 1981.

AGUILAR, Nelson. In: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **XXVI Bienal de Artes de São Paulo, 2004**.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de SCHÖN e os programas de formação de professores. **Rev. Da Faculdade de Educação da USP**, V. 22, n. 2, jul/dez 1996.

ALVES, João Roberto Moreira. **Consolidação da Legislação da Educação Básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2000.

ANDRADE, Mário. O artista e o artesão. In: **O baile das quatro artes**. 1938.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. [s.l.], Editora Moderna, [s.d.].

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANTES, Otília. **Forma e percepção estética – textos escolhidos**. São Paulo: EDUSP, 1996.

ARAÚJO, Marta Maria de; STAMATTO, Inês Sucupira (Org.). Nunes Mendonça e a Escola Nova em Sergipe in **Anais – III Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. Natal, 17 a 20 de junho de 1997. Editora da UFRN. (Coleção EPEN – Volume I – História da educação).

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001. (Debates – Política – v. 64)

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos**. 8. impressão. Trad. Denise Bottman e Frederico Carott. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. Ed. Melhoramentos, p. 59-81. (Obras Completas, Volume XVI)

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999. (Debates - Educação)

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 2. ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira. (Organizadoras). **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: EDUSP/CNPq, 1993.

BATISTA, Marta Rossetti (Org.). **Mário de Andrade: cartas a Anita Malfatti (1921-1939)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BERGAMO, Mônica. É arte ou não é? In: **Jornal Folha de S.Paulo**. E2 - Ilustrada. São Paulo, 17 de outubro de 2004.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadia. **Formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. Campinas, SP: Papyrus.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Raízes do Brasil. In: **Revista Educação**. Ano 8, nº 86, Junho de 2004.

BRASIL, Assis. **Arte e educação: como entender a estética moderna**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte** – Volume 6. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental/MEC, 2001.

BUENO, Lúcia Monte Serrat Alves. **As cores do nacionalismo e a diversidade: educação e artes no período modernista**. Campo Grande-MS: 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CCHS.

BUNGE, M. **Ciência e desenvolvimento**. São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1980.

CANCLINI, Nestor García. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 1999.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire e a sedução da esperança. In: **Educação: grandes educadores**. Maio 2004. Editora Segmento. Exemplar integrante da Revista Educação nº 85.

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000: movimentos e meios**. São Paulo: Alameda, 2004.

COUTINHO, Afrânio. **Mãos Dadas**. Obra Completa (organizado por Afrânio Coutinho). Carlos Drummond de Andrade. RJ, GB, Companhia José Aguilar Editora, 1967.

DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI**. 4. reimpressão. São Paulo: Editora Unesp/Fundação Editora da UNESP, 1997. (Primas)

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELLORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez/Unesco/Mec, 2000.

DUARTE JR., João-Francisco. **Por que arte-educação?** 5. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba, PR, Criar Edições, 2004.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. **Educação artística e filosofia da arte**. MEC/FUNARTE/INAP. Escolinha de Arte do Brasil, 11-13 dez. 1976.

- EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. 9. ed. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- FABRIS, Annateresa (Organização, introdução e notas). **Portinari, amigo mio: cartas de Mário de Andrade a Candido Portinari**. Campinas, SP: Mercado de letras – Autores Associados / Projeto Portinari, 1995 (Coleção Arte: Ensaios e Documentos)
- FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP, Papirus, 2001 (Coleção Ágere).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FUNARTE. Instituto Nacional do Folclore. **Museus. Museu de Folclore Edison Carneiro**. Rio de Janeiro, 1981.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo, Cortez, 1993.
- GARRIDO, E. e CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, julho 1999.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOERGEN, P. L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, Vol. VI., outubro/2000, p. 1-9.
- GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo: In: NÓVOA, A. Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- GOTLIB, Nádía Battella. **Tarsila do Amaral: a modernista**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- HAUG, Wolfgang Fritz. **Crítica da estética da mercadoria**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. (Biblioteca básica)
- HANSON, N. Russel. Observação e interpretação. In: MORGENBESSEN, Sidney (Org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: EDUSP/Cultrix, 1975.

- HERNANDEZ, F. **Como os docentes aprendem**. Pátio, Ano I, fev. 1998; p. 9-13.
- HUYSSSEN, Andréas. **Memórias do Modernismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Cotidiano Pedagógico)
- JANSON; H. W & JANSON, A. F. **Iniciação à História da Arte**. 2. ed. Trad.: Jefferson Luiz Camargol. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Trad. de Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1999.
- JORNAL DA USP. São Paulo, 04 a 10 de outubro de 2004, ano XIX, n. 7.
- JORNAL FOLHA DE S.PAULO. Ilustrada. **É arte ou não é?** São Paulo, 17 de outubro de 2004.
- LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula**. Trad. de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LÜDKE & ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KUENZER, A. Z.. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Texto apresentado na Sessão Especial “Competências em educação e formação de professores” – **25ª Reunião Anual da Anped** – Educação: manifestos, lutas e utopias. 29 de setembro a 02 de outubro de 2002, Caxambu-MG.
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo : Cortez, 2002.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Teles. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. tradução de Artur Mbrão. Lisboa, Portugal, Edições 70, 1964.
- MELLO, Mário Vieira de. **O conceito de uma educação da cultura com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Educação e comunicação, v. 17).
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: EPU, 1986.
- MIRÓ, Joan. In: The Joan Miró Foundation and its collections. Barcelona, Fundació Joan Miró/Centre d'Estudis d'Art Contemporani/Parc de Montjuïc 08038 Barcelona, 1990, p. 63.

MONDIN, Battista. **Introdução à Filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. 5. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1980. (Coleção: Filosofia - 2)

MORAES, Angélica de (Org.). **Regina Silveira: Cartografias da Sombra**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

MORAES, Rubens Borba de. **Domingo dos séculos**. Reedição fac-similar. Apresentação de José Mindlin. Oficina do Livro Rubem Borba de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001. (Coleção Memória, 31)

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

_____. **Artes plásticas: a crise da hora atual**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vê epistemológico**. São Paulo: EPU, 1999.

NARDIN, Heliana Ometto e FERRARO, Mara Rosângela. Artes visuais na contemporaneidade marcando presença na escola, p. 181-222. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP, Papyrus, 2001 (Coleção Ágere).

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. **XXVI Bienal de Artes de São Paulo, 2004**.

NUNES, Benedito. Educação artística e filosofia da arte. In: **Encontro Nacional de Educação Artística**. Projeto FRAPE (A Função Reativadora das Artes Plásticas na Educação). MEC/FUNARTE/INAP/Escolinha de Arte do Brasil. Rio de Janeiro: 11-13 dez 1976.

OLIVEIRA, João Batista. Um desastre completo. p. 7-9. In: REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 8, nº 88, Agosto de 2004.

OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Editora Cultrix. p. 236-279.

_____. **A apreciação da arte**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A grandeza humana: cinco séculos, cinco gênios da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PANOFSKY, Erwin. **Significado das artes visuais**. 3. ed. Trad. Kneese e J. Grinsberg. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In: PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. Cap. 1, p. 17-31.

_____. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In: PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. Cap. 3, p. 53-69.

_____. A formação dos professores ou a ilusão do “deus ex machina”: reflexões sobre as relações entre “habitus” e a prática. In: PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. Cap. 5, p. 91-113.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999. Cap. 1, p. 15-34.

QUINTÁZ, Alfonso López. **Estética**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

READ, Herbert. **A arte de agora agora**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. (Debates).

REINAUX, Marcílio Lins. **Introdução ao estudo da História da Arte**. Recife, Ed. Universitária UFPE, 1991.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **Educação artística: introdução à história da arte**. Belo Horizonte: UFMG, 1993. (Coleção Provas e Concursos).

RENOIR, Auguste. Arte e teoria, p. 151. In: MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

REVISTA EDUCAÇÃO. Ano 8, nº 86, Junho de 2004.

_____. Ano 8, nº 88, Agosto de 2004.

ROCHA, Adriana Magalhães. **Pós-modernidade: ruptura ou revisão?** São Paulo: Editora Cidade Nova, 1998. (Pensar Mundo Unido)

RODRIGUES, A. **As tentativas de construção de paradigmas no domínio da formação contínua**. Porto, Porto Editora, 1993. p. 49-52.

ROLLEMBERG, Marcello. História: a invenção da memória. In: **Jornal da USP**. São Paulo, 04 a 10 de outubro de 2004, ano XIX, n. 7.

SANTOS, Denise. **Orientações Didáticas em Arte-Educação**. Belo Horizonte: C/Arte FCH/Fumec, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Fazendo artes na REME**. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Sirlei. **O Brasil de Mário de Andrade**. Campo Grande-MS: Editora UFMS - 1999 (Ciências Humanas - Fontes Novas). Tese de Mestrado.

SOARES, Naira Rossarolla. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Fazendo artes na REME**. Campo Grande, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, 2000, p. 5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, 4, 1991.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Caderno de pós-graduação em educação**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, s.d. (Periódicos – Anual).

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Trad. de Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Martins fontes, 1996.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 59)

ZANDEVALLI, Carla B. **Educação artística: uma disciplina discriminada pelas escolas de 1º e 2º graus**. Campo Grande-MS: 1991. (Monografia).

Sites:

<http://www.uol.com.br/bienal>

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

<http://www.arteducação.com.br>

<http://www.comciencia.br>

<http://www.portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/cultura/bibliotecas/marioandrade> -

ANDRADE, Mário. **O artista e o artesão**. 1938.

ANEXOS

ANEXO 1
**Currículo Pleno do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul**

ANEXO 2
Roteiro da Observação/Vivência/Coleta de Dados para
o Estágio na Disciplina Prática de Ensino II

ANEXO 3
Questionário de Avaliação Aplicado pela Professora M. C.
para os seus Alunos no Término da Disciplina Prática de Ensino II

ANEXO 4
Questionário Aplicado pela Pesquisadora para os Alunos da
Disciplina Prática de Ensino II

Questionário para Pesquisa em Educação do Programa de Mestrado - UCDB
Disciplina: Prática de Ensino II - Professora M. C.
Orientador: Prof. Dr. Ivan Russeff
Mestranda: Denise A. Nachif

“A Formação do Arte-Educador na Contemporaneidade”

1. A sua formação no ensino superior, como futuro professor de arte, o prepara para as questões do ensino da arte na contemporaneidade, vislumbrando a prática na sala de aula? Justifique. *(ensino da arte reflexiva com contexto histórico; arte que neutraliza a alienação do observador em relação ao tema trabalhado; arte que se alimenta da ciência tecnológica com novas percepções e novas visões do mundo; arte que traduz a consciência das condições presentes, ou seja, ensino da arte para o desenvolvimento cultural contemporâneo; ensino da arte como conhecimento segundo os PCNs, ou ainda segundo Ana Mae, ensino da arte na proposta triangular; proposta de inter-relacionar Arte como expressão e como cultura do processo ensino-aprendizagem).*
2. Em que medida o conteúdo da disciplina Práticas de Ensino II, aplicada à metodologia de ensino, ao planejamento e a todos os outros aspectos didático-pedagógicos, contribui para a formação do arte-educador na contemporaneidade?
3. Com a sua formação (em andamento) seria possível construir a *poética* na prática da sala de aula? *(um espaço que desperta o sentido do ensino da arte, que encanta, emociona e instrui – Duarte Jr., 2004).*
4. O que é ser um professor de arte contemporâneo? Justifique a sua resposta.

ANEXO 5
Roteiro da Entrevista Realizada pela Pesquisadora com as Professoras
das Disciplinas Investigadas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DO PROGRAMA DE MESTRADO – UCDB
LINHA 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Orientador: Prof. Dr. Ivan Russef
Mestranda: Denise Abrão Nachif

Professora:
Disciplina:
Ano:

1. A Educação Estética, definida por alguns autores como alfabetização da linguagem da Arte, visa a criação de um espaço propício para a educação e desenvolvimento da percepção sensorial e cultural do indivíduo. Como você, enquanto professora, propicia o espaço para o conhecimento desses valores?
2. De acordo com os PCNs (2001) o ensino da Arte, para o desenvolvimento cultural contemporâneo, deve estar direcionado para a Educação Estética com um

encaminhamento pedagógico-artístico, na integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Em que medida a sua atitude pedagógica, práticas de educação e fundamentos teóricos contribuem para a construção da formação artística contemporânea do aluno?

3. Para muitos estudiosos o século atual exige novos paradigmas educacionais. Tendo em vista a discussão da Educação Estética, como um dos componentes formadores da Cultura Contemporânea, as mudanças no cenário educacional artístico, que segundo os PCNs, estão acontecendo? Qual a sua opinião?
4. Da prática e experiência como professora de Arte, faz com que você acredite e concorde com os três elementos conceituais dos PCNs (produção–fruição–reflexão) para que realmente possamos estar contribuindo para a formação cultural do nosso país? Justifique.
5. Quanto tempo você trabalha com o ensino da Arte? Houve melhorias que você tenha percebido, nesse período, no ensino e aprendizagem da Arte? Justifique.
6. Do que você sente falta, atualmente, para o fortalecimento do ensino da Arte na academia?

ANEXO 6

Transcrição da Entrevista Gravada pela Pesquisadora para a Professora M. C. – Prática de Ensino II

QUESTÃO 1

No caso da Prática de Ensino II, não trabalho diretamente a Educação Estética. Faço um paralelo entre tudo aquilo que os alunos viram, para fazer uma passagem, para que eles apliquem na Educação Básica. Meu papel é fazer uma relação entre, a passagem da Educação Estética com a Educação Básica, não de um modo pesado, “como o diabo foge da cruz”. Não abordo a estética na dimensão filosófica, complexa, mas trago essa estética para o cotidiano. Não se vive sem ela. Assim, como uma coisa tranqüila, que permeia a Educação em Arte.

QUESTÃO 2

Penso que em relação aos três eixos, acabo trabalhando na prática pedagógica com os alunos e na escola, na Educação Básica no momento em que trabalho os estágios.

Só receio que o cuidado com os três eixos venha a ser o centro da Educação Estética, e que sejam vistos como toda a área de conhecimento da Educação Estética, abandonando a sensibilidade, a expressão, que saiu do “moderno” do Modernismo, e não o moderno do Pós-Modernismo contemporâneo. Porque, senão, daqui a 10 ou 20 anos estaremos trabalhando o resgate da sensibilidade na Educação Estética.

Essa sua pergunta está muito boa porque não desvincula a Educação Estética com a sensibilidade, com um encaminhamento pedagógico-artístico.

Não devemos priorizar esse conhecimento em detrimento da Educação Estética, não devemos cair na arte engessada; na teoria, na história e descompromissada com a expressão, com o fazer, com a sensibilidade. Cuidado no encaminhar isso.

QUESTÃO 3

Acho que essas mudanças estão acontecendo, de forma ainda muito embrionária. Isso está só começando. Os PCNs têm muito pouco tempo, pouco tempo que se lida com isso. As pessoas ainda estão entendendo. Mas hoje, de um modo geral, mesmo que o professor não consiga levar para a sala de aula a imagem de fruição, que não consiga desenvolver um trabalho diretamente, mesmo com todas as dificuldades que ele tenha, o professor já tem pelo menos essa consciência da necessidade de estar trabalhando nesse movimento, desses três eixos. Pelo menos a consciência disso, eles têm, a consciência do que estão fazendo. Não é um grande salto, mas é o início. É um caminhar. Já é um grande saber, que a gente não está mais sem nada. É um encaminhamento que pode ser feito.

QUESTÃO 4

Acredito ter respondido essa pergunta na questão anterior.

QUESTÕES 5-6

Tenho 45 anos. Eu me formei em Arte aos 30 anos. Então tem 15 anos que trabalho com Arte. Cursei um tempo o Curso de Matemática, depois quase terminei o Curso de Serviço Social,

no Rio de Janeiro. Me casei, vim para cá, Campo Grande, em 1983. Comecei o curso de Arte em 1984. Formei aqui na UFMS, fui aluna da L. [a pesquisadora perguntou à professora L. se a professora M. C. tinha sido boa aluna. A professora L., com o sorriso no canto dos olhos, respondeu que sim]. Então, estudava e já dava aula na época. Eu falo para os alunos irem para o mercado de trabalho. Mesmo que se a gente tiver esse distanciamento da realidade o aluno que já está em sala ele traz a gente para essa realidade. Ele diz, não professora, o que você está falando não acontece assim! Então é muito bom para ele. É o maior estágio para ele. Porque é o momento que ele tem ali os professores, que já percorreram esse percurso, que já têm essa vivência, maturidade, inclusive intelectual, mesmo que não esteja ali diretamente envolvido na realidade, ele pode fazer essa ponte junto com ele. Então o fato de o aluno estar trabalhando é muito importante e a gente deve priorizar isso e dar muito espaço para o aluno que trabalha, dentro do nosso curso.

Por isso a gente é contra, sempre fui contra, desde que era coordenadora, de curso com dois períodos, que impedem, inviabilizam o aluno de trabalhar. É bom colocar todo o horário dentro de um período. Eu ficava dias e dias tentando montar um horário, tentando melhorar ao máximo o horário do aluno para que ele possa ficar nesse mercado de trabalho.

Desde que entrei na UFMS, como substituta, em 1992, sempre trabalhei com Prática de Ensino. E a gente tinha turma de Licenciatura, mínima. As turmas se formavam com 7 alunos, 10, no máximo. Lecionei na UNIDERP, depois fiquei só na UFMS. A formação era muito pequena para professor. Esses 7 que formavam ninguém ia para a sala de aula.

Porque o aluno tinha que freqüentar 4, 5, 7 escolas diferentes para cumprir uma carga horária. Então esse mercado de trabalho de professores de Arte era preenchido por professores leigos, de outras disciplinas. Então hoje a gente tem uma outra realidade. Apesar de você encontrar ainda o professor leigo, encontramos muitos alunos no mercado de trabalho, já efetivo. É muito importante encontrar esse aluno no mercado, porque, mesmo que esse aluno seja imaturo, mesmo que ele tenha uma prática equivocada, ou nem sempre tão bem encaminhada para isso, que é uma coisa que ele ainda precisa de um tempo para isso, pelo menos ele é uma pessoa que estudou Arte, que conhece Arte, que sabe falar melhor da importância da Arte na educação. Então eu vejo uma mudança, dos 20 anos que estou em Campo Grande, tenho, sinto uma mudança muito grande. Acho que a gente está num outro momento.

O depoimento dos alunos, numa mesa redonda que tivemos na UFMS, que “encaram” 4 escolas diferentes, enlouquecem quase o ano inteiro até que, como eles têm um trabalho muito bom, tem um compromisso muito grande, eles têm uma proposta de trabalho melhor. “Isso” é que é discutido lá na universidade: o compromisso de vocês é que vai trazer novas propostas de trabalho, que faz surgir melhores propostas de trabalho.

Não adianta mais. Nenhuma universidade do mundo, nada, nenhum curso vai dar uma formação completa e fechada para ninguém... Porque a gente sabe que grande parte de nossa formação vai estar ali, na prática, na nossa própria vida profissional. Graças a Deus que a gente vai aprender a vida inteira.

[Comentário da percepção da pesquisadora sobre a ação motivadora, “cheia de fôlego e gás renovado” da professora M. C. na prática de sala de aula. A pesquisadora questiona: o que motiva tanto? O que aconteceu no meio do caminho, que outros professores não têm essa mesma ação? E mais... os alunos participantes da pesquisa comentam sobre essa mesma ação, com muita admiração.]

Está tudo muito claro, é paixão pelo que a gente faz... Tanto a L. quanto eu adoramos aquilo que a gente faz. Não sei se os outros professores têm isso. Mas eu não conseguiria viver, imaginar um trabalho, que eu lido horas do meu dia, fazendo coisas que eu não gosto. Então, por mais que a gente se canse, eu acho que isso acontece com a L. também...

ANEXO 7

**Questionário Aplicado pela Pesquisadora para os Alunos da
Disciplina Técnicas Artesanais - Estamparia**

Questionário para Pesquisa em Educação do Programa de Mestrado - UCDB

Disciplina: Técnicas Artesanais - Estamparia - Profª Lúcia

Orientador: Prof. Dr. Ivan Russeff

Mestranda: Denise A. Nachif

“A Formação do Arte-Educador na Contemporaneidade”

1. A sua formação no ensino superior, como futuro professor de arte ou não, o prepara para as questões das abordagens da arte na contemporaneidade, para a prática em sala de aula ou fora dela? (arte reflexiva com contexto histórico; arte que neutraliza a alienação do observador em relação ao tema trabalhado por meio de códigos visuais; arte que se alimenta da ciência tecnológica com novas percepções e novas visões do mundo; arte que traduz a consciência das condições presentes, arte como expressão cultural.) Justifique.

2. Com a sua formação, em andamento, seria possível construir a poética em sala de aula ou fora dela? (*um espaço que desperta o sentido do belo, que encanta, emociona e instrui*). Como?
3. Em que medida a disciplina Técnicas Artesanais - Estamparia contribui para a sua formação na abordagem da arte contemporânea acima citada?
4. A professora L. M. fundamenta conceitos teóricos em suas aulas, exemplificando; provoca a curiosidade do aluno sobre a estamparia usada na obra de Klint e as compara com outras, dando condições para o aluno verificar os elementos visuais; texturas, estereótipo, suportes e técnicas utilizadas. Percebe-se a prática do ensino contemporâneo? Como?

ANEXO 8

Transcrição da Entrevista Gravada pela Pesquisadora com a Professora L. M. – Técnicas Artesanais – Estamparia

QUESTÃO 1

Questão cultural na Estamparia. Ela é construída, o teórico junto com a prática. Discussão do artesanato, onde ele está inserido. Como utilizar isso como meio de expressão artística, como recurso de expressão artística. É o encaminhamento dado pela disciplina.

QUESTÃO 2

Acredito nesses três eixos. Não só porque são os três eixos. Sempre trabalhei dessa forma. Agora, estão com nomes diferentes. Trabalho assim, fruição, contextualização.

Acredito no PCN, mas não vejo o PCN como uma Bíblia. Ele foi criado para facilitar o entendimento dentro de nossa área, traz um direcionamento e uma proposta. Foi criado para tornar menos confusa a área de artes. São caminhos, que podem ser bem interpretados ou mal interpretados. Hoje em dia tem outro nome. Os nomes são diferentes, mas a estrutura é a mesma (Ana Mae, PCN etc.). Acredito nos três eixos, não no PCN especificamente.

Intervenção da pesquisadora sobre o aspecto filosófico da palavra “acredita”.

A professora L. M. complementa: São as verdades construídas. Se esse acreditar muda para o aluno, para o ensino. Sim, acreditando no que está fazendo, conhecendo; à medida que amadurece você vai fazendo pontes. Os alunos, ainda não têm os elementos para fazer as pontes que já estamos fazendo. Aí entra a fundamentação filosófica. A questão filosófica é toda a visão. Pontes e relações que a gente não fazia ontem. A gente deve colaborar para que o aluno possa fazer essa relação, essa ligação de pontes. Aí entra a filosofia.

QUESTÃO 3

A resposta está um pouco dentro da anterior. Relação histórica. Aqui em Campo Grande até hoje (agora com os PCNs). Lei 5.692, que criou a Educação Artística nas escolas, em 1971, não foi uma boa lei, tem um monte de furos, mas ela possibilitou a discussão do ensino da Arte. Tudo isso até chegar em 1996, LDB, discussão, vem sendo gerada...

Tudo isso, até chegar até hoje, 1996, com a LDB, discussão. Vem gerando tudo isso, a discussão da LDB, do PCN. Toda essa discussão vem sendo gerada por essas conquistas, discussão dos conteúdos, percurso histórico. A gente não tem o ideal, mas existe um processo de discussão, de amadurecimento, acho que é muito mais, que existiu uma mudança. Mas vem num processo de crescimento mesmo. O PCN tem sérios problemas, mas é um marco...

Marco, sempre digo, na hora que a gente recebeu aquele livrinho cor-de-rosa escrito Arte junto com Português, História, Matemática não sei mais o quê, aquilo ali teve um peso, um significado muito grande. A arte passou a ser uma disciplina, respeitada junto com as outras. Porque até então, quando se fazia as capacitações, a gente fazia junto com Português porque era Comunicação e Expressão. Não tinha, não era uma área de conhecimento. Esse aspecto é um aspecto de crescimento, de melhorias sim, da visão que se tem hoje em relação ao ensino da Arte.

QUESTÃO 4

Entendeu que já havia sido respondida na anterior.

QUESTÃO 5

Tenho 56 anos, trabalho há 30 anos.

Houve melhorias. A gente procura estar em contato com a realidade. Nunca trabalhei com criança. Quando comecei a dar aula, no básico, ensino fundamental até ensino médio. Sempre gostei de trabalhar com adolescentes, com pessoa do 2º grau.

Na verdade a gente tinha alguns encaminhamentos. Eu era mais insegura. Hoje em dia tenho outra visão do ensino da arte. Então é difícil saber, fazer essa análise. Mas acho que melhorou.

Intervenção da pesquisadora sobre a prática profissional do aluno, quando já inserido no mercado de trabalho.

Sobre essa intervenção L. M. expõe: Eu acho assim, que a partir do envolvimento que o aluno tem com o que está fazendo. Do compromisso que ele tem. Da prática que na verdade são os três eixos se você for pensar. É o compromisso, a prática e o estudo, o conhecimento do que ele está fazendo. À medida que... não se consegue isso, quando está saindo da faculdade. Ou você já tem uma experiência anterior dentro da faculdade, e daí, quando você vai sair, você já está fazendo essas relações, caminha mais rápido. Ou depende de cada pessoa, porque um dos ingredientes de tudo isso é o indivíduo. Se o indivíduo for atrás, e tiver esse espírito de busca, com certeza ele vai estar se transformando mais rápido. E se quiser também, porque... tem essa. Se não quiser... ele se acomoda e fica.

Para ilustrar, L. M. lembrou-se do depoimento da ex-aluna F., quando ela dizia que não tinha nada na escola, não tinha sido uma aluna brilhante, mas o papel que ela está fazendo dentro da escola, o papel que ela está fazendo no ensino de arte, hoje é extremamente significativo. De uma aluna que você não esperava. Você não tem como avaliar isso na sala de aula. Nós ficamos

sabendo através de uma colega que fez estágio junto com ela. Ela conquistou a escola, ela tem espaço de arte dentro da escola, ela faz coisas assim, festa para juntar dinheiro para comprar material, então ela tem o espírito. É isso. Com isso ela consegue o quê ? Ela vai conquistando, vai se melhorando enquanto professora.

Intervenção da pesquisadora sobre o desenvolvimento do aluno como profissional inserido no mercado de trabalho. Fica claro que vocês têm o feedback daquilo que vocês estão praticando hoje. Vocês têm o retorno para saber se as mudanças puderam ser feitas ou não. Esse retorno deve acontecer quase que espontaneamente, mas ele vem... O aluno sai e vocês não perdem de vista. Vocês têm como saber se esse encaminhamento foi correto ou não.

QUESTÃO 6

Não temos o apoio institucional que a gente gostaria de ter. Com esse apoio a gente poderia produzir muito mais. É a valorização do nosso trabalho. Exemplo: o pior cartaz é o da Federal, porque eles não respeitam, eles não sabem nem que tem dentro da Universidade, um curso de Jornalismo, um curso de Artes Visuais, que tem uma assessoria de imprensa, uma gráfica de alto nível, gente boa, alunos fantásticos. Escrevi um texto para o órgão administrativo da UFMS reclamando sobre isso, sugerindo até um concurso para valorizar o pessoal que está lá. Não usa o seu potencial. As outras universidades usam. A UFMS tem muita coisa mas não consegue vender isso.

ANEXO 9

Transcrição dos Depoimentos dos Alunos Sobre a Disciplina Técnicas Artesanais - Estamparia

As aulas foram muito boas porque deram uma complementação às técnicas que eu já tinha conhecimento. Eu aperfeiçoei algumas técnicas e aprendi outras que não sabia. Eu chegava em casa sempre com algo que aprendia em aula e que despertava o interesse da minha família. Algumas vezes mostrava como se fazia e minhas irmãs gostavam porque dá para fazer coisas muito legais. Até fizemos algumas peças de roupa e reformamos outras (F. dos S. L.).

As aulas da professora L. me mostraram como eram aplicadas as técnicas de pintura que eu via nas lojas etc. A partir dessas aulas passei a observar melhor

as coisas e passei a criar as minhas próprias roupas, com estilos e pinturas variadas. Me tornei mais criativa e observadora (J. C. B.).

Meu nome é M. L. M. P, tenho 34 anos, curso hoje Artes Visuais, tenho o maior orgulho de estar neste curso, estou amando. Mas no meu dia-a-dia tenho dificuldades que, talvez, se fosse uma outra pessoa já teria desistido. Tenho minha família, meu marido e meus filhos. Eles apóiam o que estou fazendo, mas principalmente meu marido questiona (já criticando). Tudo o que vê na televisão relacionado à arte, seja pintura, escultura etc. E na grande maioria das vezes eu não encontro argumentos, e nem para mim mesma entender e muito menos para explicar a ele. Não sei quando, mas acredito em mim e em meu potencial, e sinto que um dia vou conseguir. Sei que arte está ligada direta e indiretamente à educação e que a arte tem que estar interligada com outras matérias. Acho também que a arte pode ser desenvolvida também em outros setores da sociedade, como hospitais, indústrias etc., para se trabalhar as pessoas (M. L.).

No decorrer das Aulas de Técnicas Artesanais, ministradas pela professora L., pude aprimorar técnicas de tingimento em tecido, que eu já tinha uma iniciação básica e gostava de fazer. As aulas foram como um complemento que faltava para que eu pudesse por em prática antigas idéias que eu tinha em mente mas ainda não sabia como fazer, que tinta usar etc. Abriu muito a mente já que eu gosto de trabalhar muito nesta área de criação de estamparias. Hoje em dia cresce cada vez mais o número de pessoas optando em trabalhar com o artesanato, pois, como estudamos na aula, este é um meio de subsistência eficaz dentro do capitalismo. É um meio de sobreviver com criatividade através da Arte, onde as cores nos abrem diversos caminhos na vida. E passar isso pra frente pode render muito pra quem não tem instrução ou opção (C. L. C.).

Por quê? É até estranho falar disso agora. Já tinha tentado, num outro momento, de outra forma, para outras pessoas talvez. É difícil falar da gente. Mas vamos lá. Onde? Lá longe, no norte de Minas e no interior de São Paulo. Pra me entender tem que entender minhas origens. Sempre ouvi dizer de coisas que não via, Caboclinha, Catira, Botoque, Vestido de Chita, Piorra, Saci, Lobisomem ou coisas que estavam próximas de mim, Folia de Reis, Presépio, “Samba”, Brincadeiras de Rua, Brinquedos que não se Compra, tudo isso fez parte da minha infância. Meu pai é do norte de Minas, pra cima de Governador Valadares, pra cima de Teófilo Otoni. Sempre trabalhou na roça, perdeu a mãe com mais ou menos 6 meses e o pai com uns 14 anos. Nunca foi à escola. Minha mãe é de Serra Negra, interior de São Paulo, Circuito das Águas. Perdeu a mãe

com 13 anos e veio para Campinas. Minha avó, segundo casamento do meu avô, do interior de São Paulo, perto de São José do Rio Preto. Sempre morei no mesmo lugar, então você entende, fala a mesma língua, sente a mesma coisa, recebe a mesma influência. Se vai absorver ou não aí é outro caso. Quando era criança fazia cartazes para o meu avô que era presidente de Associação de Moradores, fazia do meu jeito, pra ele estava bom. Ele não sabia ler, as pessoas entendiam. Eu brincava com as letras e as cores. Por outro lado, na Igreja (CEBS), onde se ouvia Chico Buarque, Elis Regina e discutia movimento popular, capitalismo. Nas missas teatro, performances, e por aí vai. Na adolescência, com influência do Hip Hop, conheci o graffiti, e comecei a fazer junto com meu irmão. Sempre gostei de museu, mas sempre tive a certeza que arte deve sair do museu, estar nas ruas, nas praças, no dia -a-dia, na vida das pessoas, principalmente das que não têm acesso ou não querem ter. Acredito na arte como prazer e crítica. Hoje vejo a arte com outros olhos e o graffiti uma reciclagem dos meios urbanos. Não me vejo como um “graffiteiro tradicional” e nem um artista. Estou apenas experimentando e fazendo uma arte experimental, e nessa de experimentar a gente mistura técnica artesanal com graffiti, ensina avó a fazer lenço para dar de presente, tira máscara do avô e mistura com grafia indígena e, principalmente, tenta passar para as crianças, seja na escola ou para os pacientes; Quem sabe, brincando, eles valorizem a arte, assim como meu pai valorizou lá longe, na roça, ou minha mãe, dentro da igreja, ou nos bordados e bilros de minha avó, ou ainda na molecada dançando Break, ou o vizinho tocando cuíca, ou ainda num rolê de Graffiti. Estou experimentando. Por isso não quero fazer igual. Não quero fazer certinho, eu sou meio errado, não quero nada, quero aprender o que é certo, para fazer errado, se é que existe certo e errado (A. S. P.).

