

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA (MS)

ANA LÚCIA DA SILVA CONCEIÇÃO

CAMPO GRANDE – MS
MAIO / 2005

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA (MS)

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: Formação de Professores.

Orientador: Profº.Drº. Ivan Russeff.

ANA LÚCIA DA SILVA CONCEIÇÃO

CAMPO GRANDE – MS

MAIO / 2005

**O ENSINO DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA (MS)**

ANA LÚCIA DA SILVA CONCEIÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivan Russeff

Prof^ª.Dr^ª. Aniceh Farah

Prof^ª.Dr^ª. Helena Faria de Barros

DEDICATÓRIA

A Deus que sempre nos dá esperança nos caminhos do amanhã e mostra como superar os desafios.

Aos meus pais, personagens especiais que com paciência e amor sempre me ajudaram a crescer.

Ao Fausto (presente na lembrança) que com seu exemplo de humildade e coragem, incentivou-me a enfrentar as dificuldades que a vida nos oferece.

Aos meus filhos, Felipe e Janaína, que impulsionam e motivam minha vida.

Ao Marcelo, que me fez acreditar novamente, que no curso da vida há sempre uma nova chance de sonhar a dois.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a valiosa orientação da Prof^a.Dr^a. Helena Faria de Barros, que com atenção e sabedoria, guiou-me na elaboração da primeira etapa desta dissertação. Minha primeira orientadora... que por motivos alheios à sua vontade teve que deixar-me no decorrer do trabalho.

Ao Prof^o.Dr^o. Ivan Russeff, que com carinho e confiança no meu trabalho, acolheu-me entre suas orientandas e encorajou-me nos momentos difíceis da pesquisa.

A Prof^a.Dr^a. Claudete Cameschi, que me ajudou a superar os momentos de insegurança e ansiedade.

A DeJane, amiga, pelo incentivo que me levou a inscrever-me na seleção do curso.

Ao Corpo Docente do Programa que contribuiu em todas as fases desta formação.

“Entendo a arte como um caminho maior de conhecimento; é caminho, a um só tempo, de conscientização do indivíduo, pois, ao realizar suas potencialidades, ele também realiza sua individualidade e, ainda, do modo mais abrangente, é caminho de crescente humanização da vida. Na mesma visão, partindo do reconhecimento de que potencialidades criativas existem em todos os seres humanos – embora combinando-se em cada pessoa em graus diferentes e áreas diversas, entendo a realização de tais potencialidades como uma necessidade da vida. Não posso conceber nem aceitar a arte como um mero enfeite, passatempo ou terapia, muito menos uma mercadoria descartável, seja de luxo ou de necessidade, como querem coloca-la para nós hoje em dia”.(OSTROWER, 1986,p.3)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o ensino da arte na educação no município de Aquidauana (MS), sob a ótica que os professores que lecionam Educação Artística (Arte) têm da arte, nos aspectos ligados à arte como parte da história e cultura, arte como expressão dos sentimentos e, arte como linguagem. Com esse objetivo selecionou-se duas escolas da rede estadual de ensino no município de Aquidauana e 17 professores que compunham o quadro docente dessas escolas. A fundamentação teórica pautou-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, e pesquisadores como Vygotsky, Charles S. Pierce, Gardner, dentre outros, envolvidos no processo de aprendizagem. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada e de um questionário que foi entregue aos professores. A concepção e construção desses instrumentos tiveram por escopo criar condições facilitadoras para que o respondente assumisse a condição de sujeito que reflete sobre o seu dia-a-dia na escola. O caminho escolhido para conduzir este estudo foi o de privilegiar a palavra do professor ao expressar suas expectativas e percepções com relação à arte. A metodologia é de cunho qualitativo e os dados são tratados pela análise de conteúdo, visando entender a mensagem contida nas respostas dos professores à entrevista e ao questionário, que investigam o conceito, os modos de trabalhar e os fatores que impedem a criatividade em sala de aula. Os dados analisados revelaram pouca ênfase na formação inicial desses professores em relação à arte. Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores, embora enfrentem a falta de recursos e de apoio técnico, conhecem a metodologia do ensino da disciplina e têm modos de atuação compatível com o cenário atual. Em meio a essa contradição, quando se tem em conta que o papel do professor, tornou-se muito mais relevante a partir das novas exigências sociais e tecnológicas que demandam do aluno uma formação plena e abrangente, cada professor vai encontrando seu lugar, vai identificando-se com a disciplina na busca de uma melhor maneira de ensiná-la a seus alunos. A análise das respostas dadas ao questionário revelou, ainda, aspectos interessantes, que podem contribuir para uma compreensão mais realista do ensino da Arte nas escolas do ensino fundamental e médio do município de Aquidauana. O confronto desses dados com as formulações teóricas inicialmente delineadas, reforça o posicionamento do pesquisador com relação ao ensino da arte na educação, ao evidenciar uma considerável lacuna entre o padrão de ensino almejado e o que é efetivamente praticado nas escolas do município de Aquidauana.

Palavras-chave: Arte, Metodologia, Ensino, Proposta Triangular.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the teaching of Art in the municipality of Aquidauana (MS), under the opinion the art teacher have on the matter, in the aspect concerning: art as a part of history and culture, art as feeling expression and art as language. Looking forward to reaching this objective, we selected two schools belonging to state system in the municipality of Aquidauana and 17 teachers of these schools. A questionnaire was prepared looking forward the data and addressed to the teachers. The conception and construction of this instrument had the finality to create conditions that facilitate the respondent to assume the position of a person who reflects on his day by day in the school. The theory in which the study was based was the Genetic Epistemology proposed by Jean Piaget and others investigators' theories, Vygotsky, Charles S. Pierce, Gardner, involved in learning process and cognitive development. Data were based on elements collected through semi structured interviews and a questionnaire that was prepared and addressed to the teachers. The chosen path on conducting this study was that of given the teacher a chance to express his expectations and perceptions about his understanding of art. The methodology is qualitative and the data are processed through content analysis in an effort to fully understand the answers given by teachers to a questionnaire that investigated concepts, working methods and any other factors that prevent creativity in the classroom. Data also revealed an uncertain education completely attached to a profound study, without giving any specific importance to art. The results clearly show that teachers know the concepts and work with methods compatible with the current environment despite the lack of resources and technical support. In the midst of this contradiction, when the teacher's role became much more important starting from the new social and technological demands that dispute of the student a full and including formation. Each teacher finds his place, identifies with the profession, in the way that students are able to conceive it. The analyze of the answers given, once the real comprehension of the contend was reached, revealed interesting aspects that may contribute to a more realistic study of the teaching of art in the primary and secondary schools in the municipality of Aquidauana. Comparing these data to the theoretical formulation outlined at the beginning, reinforce the researcher's opinion about the teaching of arts in education, showing clearly a considerable gap between the teaching pattern that would be found and what, effectively is found in the schools of the municipality of Aquidauana.

Key words: Art, Methodology, Teaching, Triangular Proposal.

SUMÁRIO

| | |
|---|---------|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPITULO 1 A Educação Artística | 8 |
| A função social da arte..... | 8 |
| A criação e o ensino artísticos | 11 |
| Arte- Educação..... | 14 |
| Concepções de arte e o ensino..... | 16 |
| CAPITULO 2 Percurso do ensino de arte no Brasil | 39 |
| O ensino da Arte no Brasil: contexto histórico..... | 39 |
| Artes visuais nos PCNs-Arte | 46 |
| Como ensinar a arte: metodologia triangular..... | 52 |
| CAPITULO 3 A formação profissional do professor de arte | 61 |
| Formação inicial do professor de arte..... | 62 |
| A formação cultural dos professores de arte..... | 67 |
| A formação continuada dos professores de arte..... | 71 |
| CAPITULO 4 Procedimentos metodológicos | 79 |
| CAPITULO 5 Apresentação e análise dos dados | 84 |
| Procedimentos da análise de dados..... | 84 |
| Observações em sala de aula..... | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 116 |
| BIBLIOGRAFIA CONSULTADA..... | 121 |
| ANEXOS..... | 132 |

LISTA DE ANEXOS

| | Página |
|---|--------|
| Anexo 1– Carta dirigida aos professores..... | 133 |
| Anexo 2 – Instrumento da Pesquisa (Questionário)..... | 134 |
| Anexo 3 – Roteiro da Entrevista..... | 135 |
| Anexo 4 – Termo de Aceite..... | 136 |

INTRODUÇÃO

A crise na educação brasileira, em todos os seus níveis de ensino, tem sido examinada numa perspectiva técnica, que a associa à carência de recursos ou de competência de conteúdos específicos. Deixou-se de lado, ou são subestimadas quase sempre, as concepções de conhecimento e de inteligência, o significado dos processos de avaliação, bem como as permanentes associações entre educação, projetos e valores.

Vemos, então, que essas dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, repercutem, de maneira negativa e bastante acentuada, em todos os estados brasileiros e, em Mato Grosso do Sul, não constitui exceção.

Com o alerta dado sobre a crise na educação brasileira, as preocupações relativas à formação dos professores passaram a ser uma constante para todos aqueles que têm responsabilidade com o ensino no país. E os frutos começam a aparecer. As contribuições científicas nessa área aumentaram. Entretanto, poucos estudos têm sido feitos sobre a Arte nas escolas. Esse fato, de certa forma, revela o pouco valor dado à Educação Artística.

A escassez de pesquisas voltadas aos aspectos da Arte no ensino fundamental, a necessidade de estudos que possibilitem um conhecimento mais profundo da visão que os docentes têm da arte no contexto do ensino de outras disciplinas e a possibilidade de aproveitamento dos resultados apresentados em melhoria e capacitação docente, constituíram argumentos suficientes que justificaram a realização desta pesquisa.

Sendo o professor a razão central do nosso estudo, consideramos relevante a preocupação sobre o seu entendimento acerca dos vários aspectos que permeiam a Arte no processo de aprender.

As nossas preocupações, consolidadas em nossa experiência e formação, levaram-nos a definir como objetivos da pesquisa:

1. refletir sobre uma forma de a Arte contribuir mais efetivamente para o processo ensino-aprendizagem;
2. analisar o entendimento que os professores que lecionam Educação Artística têm da arte nos aspectos ligados à história e cultura, à expressão dos sentimentos e à linguagem;

3. diagnosticar linhas de ação capazes de desencadear um processo integrador, participativo, criativo, livre, crítico e emancipador.

Com formação acadêmica em artes, lecionando Educação Artística (Arte¹), por vários anos nas escolas da rede municipal de Aquidauana, intrigava-nos o que ouvíamos dos nossos colegas professores de Educação Artística: - *A arte é uma disciplina relegada ao fundo do quintal!*"; *ela não me ajudou a ser professora ou professor! Se pudessem diminuiriam ainda mais a sua carga horária ou acabariam por extinguirem a disciplina*. Intrigava-nos, ainda, a dúvida: estaria a Arte sendo trabalhada da mesma forma descontextualizada que no nosso tempo de graduação?

Neste contexto, ao apresentar o nosso projeto para o mestrado, sentimos que era a oportunidade de contribuir com a discussão sobre o ensino de arte nas escolas do município de Aquidauana/MS.

Essas escolas estão a exigir discussões sobre os processos de construção do conhecimento para subsidiar a prática docente no ensino de Arte. Cabe-nos, portanto, dentre outras ações, orientar os passos em torno da elaboração de caminhos paradigmáticos, na direção indagativa dos quesitos e atributos que se fazem urgentes e necessários para a qualificação dos professores na área da Educação Artística.

Para isso, torna-se objetiva uma visão particular sobre o ensino de Arte nas escolas de ensino fundamental. Não temos a pretensão de apresentar soluções prontas para os problemas pedagógicos e acadêmicos, mas apenas, oferecer uma contribuição para a melhoria e compreensão do ensino de Arte na rede municipal de ensino de Aquidauana. Assim sendo, estabelecemos o seguinte problema:

- Quais os motivos da pouca aceitação e receptividade da Educação Artística (Arte) pelas escolas e pelos alunos da rede municipal de ensino de Aquidauana? Seriam as condições das escolas, da sua organização, da formação ou dos processos pedagógicos de seus professores?

Com esses questionamentos, orientamos nosso estudo no sentido de fazer uma análise do entendimento que os professores que lecionam Educação Artística (Arte) têm da arte, nos aspectos ligados à “arte como parte da história e cultura”, “arte como expressão dos sentimentos” e, “arte como linguagem”.

Hoje, discutem-se em vários espaços os objetivos e conteúdos da arte. Os Parâmetros

¹ Quando se trata da área curricular, grafamos Arte; nos demais casos, arte

Curriculares Nacionais (PCNs)² trazem a arte, em suas orientações, como área de conhecimento, dando-lhe assim o reconhecimento merecido, pois ela é tão importante para a formação acadêmica e pessoal do aluno quanto as demais áreas; e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), que reflete os novos paradigmas, propicia a consolidação desse Parâmetros.

Nessa nova perspectiva de ensino, em que professores e alunos participam da construção do saber de forma ativa e não há receita pronta, é necessário reelaborar conceitos como currículo, práticas escolares e competências.

Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida de população (BARBOSA, 1991a, p. 6).

Para que essa afirmação se torne uma realidade, acreditamos que é através do espaço educativo que se pode efetivamente dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte para uma grande maioria de crianças e jovens.

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá a formação e o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. Contudo, o que se percebe é que o ensino de arte está relegado ao segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação. Desde o profissional contratado, muitas vezes tendo que lidar com os conteúdos das linguagens de forma polivalente, até o pequeno número de horas destinadas ao ensino das linguagens artísticas, a expansão de que nos fala a professora Ana Mae Barbosa se torna canhestra, quase sempre inexistente.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Muitas experiências têm acontecido, mas no contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre teoria e prática. Muitos equívocos são

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) começaram a ser distribuídos aos educadores brasileiros a partir de outubro de 1997, em dez volumes. Vol. 1 Introdução – apresenta uma fundamentação teórica para embasar os demais documentos ao tratar de temas gerais da educação. Vol. 2 – Língua Portuguesa; Vol 3 – Matemática; Vol 4 – Ciência Naturais; vol 5 História e Geografia; Vol. 6 – Arte; Vol 7 – Educação Física; Vol 8 – Apresentação dos temas transversais e Ética; Vol 9 – Meio Ambiente e Saúde e Vol. 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

cometidos e o assunto passa despercebido na maioria das vezes em que se questiona as vivências com a arte.

Este quadro vem reforçar a postura inadequada de que o contato com o universo mágico da arte é importante, mas desnecessário. Esta contradição tem sido objeto de reflexão e prática por parte dos arte-educadores, interessados em reverter a situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo da arte.

Daí a nossa preocupação com a formação de profissionais que vão exercer as funções na formação e orientação de crianças e de jovens. Diretores de escola, coordenadores e professores devem estar preparados para entender a arte como ramo do conhecimento em mesmo pé de igualdade que as outras disciplinas dos currículos escolares.

Reconhecendo não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora, os educadores estarão contribuindo para que o acesso a ela seja um direito do homem. Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes. Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática.

O ensino da arte deve estar, portanto, em consonância com a contemporaneidade. A sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Nelas são desenvolvidas pesquisas, técnicas são criadas e recriadas, e o processo criador toma forma de maneira viva, dinâmica. A pesquisa e a construção do conhecimento são valores tanto para o educador quanto para o educando, rompendo com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional. Esse processo poderá ser desafiador. Delimite-se o ponto de partida e o ponto de chegada será resultante da experimentação. Dessa forma, o ensino da arte estará intimamente ligado ao interesse de quem aprende.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experienciar de cada um. Dessa forma, estimula-se o educando a se arriscar a desenhar, representar, dançar, tocar, escrever, pois se trata de uma vivência, e não de uma competição. Neste sentido entende Duarte Jr (2002) que

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos

prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (p. 74).

Um programa educacional não pode tornar a arte num elemento decorativo e festeiro. Deve valorizar a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, bem como o relacionamento com o outro e com o seu meio. Assim, contextualizamos o trabalho na vertente do lúdico e do fazer, com a ação mais significativa do que os resultados, ou seja, não se propõem atividades que não levem a nada. Se pensarmos num projeto e no seu processo, cada etapa apresentará resultados que poderão se tornar ou não um outro projeto. Os resultados dos processos podem ser uma etapa ou sua finalização em espetáculos teatrais, coreográficos, musicais, exposições, mostras, performances etc.

A finalização desses trabalhos não deve ser a meta principal para a sua realização, e sim a pesquisa e o desenvolvimento do educando nas respectivas linguagens artísticas, o crescimento da sua autonomia e a capacidade inventiva. Por isso os projetos devem levar em conta os valores e sentidos do universo cultural das crianças e dos jovens, possibilitando a vivência com o repertório já existente, assim como sua ampliação e novas possibilidades de expressão.

Entender e estimular o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, produtor de um conhecimento novo, revelador, que aponta para a transformação.

Paralelamente ao conhecimento de mundo, o homem vai atribuindo valores, construindo crenças, criando possibilidades e necessidades, produzindo novos conhecimentos a partir do já conhecido, inovando, inferindo, descobrindo novas relações, identificando utilidades e multiplicidades de sentidos, enfim, mediatizando-se, pela linguagem, com o mundo da experiência e com o mundo do outro e, pois, ampliando a sua visão de mundo.

A Escola deveria ser, nesse sentido, provedora dos instrumentos necessários para a formação do indivíduo, assim como de sua auto-expressão, em todos os aspectos possíveis.

Por isso, percebe-se o valor da Arte no processo educacional, uma vez que o pensamento e os sentidos se disponibilizam para atender a demanda da idéia. Sem dúvida a arte contribui para despertar e aguçar as percepções do indivíduo; se a ele é dada oportunidade da experiência, todo pensamento se volta para a elaboração de uma idéia que será

exteriorizada em uma forma ou outra. Isso fará com que ele experimente a autonomia e a liberdade que o ato criador gera no indivíduo. O ideal de liberdade, inerente ao indivíduo, será acalentado pelo desenvolvimento dessa capacidade inventiva.

A interação entre a concepção de arte e a concepção de educação encaminha-se na confluência do que conhecemos como arte-educação, conceito este que aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo: um projeto pedagógico com uma prática em arte. Destacamos a questão, tendo em vista que nenhuma outra disciplina tem necessidade de uma ênfase na sua nomenclatura quando da inclusão numa proposta pedagógica. Para melhor compreensão da afirmativa, exemplificamos da seguinte forma: não existe a necessidade de nomear geografia-educação, biologia-educação, português-educação. A esse respeito, Ana Mae Barbosa faz a seguinte consideração:

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers. Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais a ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (1991a, p. 6-7)

É na ação dos arte-educadores que podemos reverter o quadro e tornar o ensino da arte uma prática significativa para quem dela participa. Através de investimentos na formação e na qualificação de profissionais é que a arte deixará de ser mero apêndice pedagógico de outras disciplinas, ou um meio utilizado para organização de festas. Nada contra a festa, pelo contrário. Uma proposta centrada na arte não pode deixar de lado o seu aspecto festeiro, lúdico, mágico. Nesse sentido, o evento deve ser pensado como momento de criação estética, articulado com os elementos específicos inerentes às linguagens artísticas. Assim, os eventos que reproduzem atividades convencionais, pré-estruturados pelos adultos e desvinculados das crianças, devem ser evitados em favor dos eventos elaborados e modificados em parceria com educadores e educandos, mantendo-se a intensidade do processo e a novidade dos resultados.

A ênfase dada ao trabalho do arte-educador não isenta o conjunto da escola da

responsabilidade de modificar a prática do ensino de arte, e com isto promover a educação estética em sua totalidade. Uma proposta pedagógica em arte, por melhor que seja, não se sustenta se não contar com profissionais bem formados, que tenham uma visão humanista e um maior conhecimento de arte, elementos básicos para a sua qualificação. Com um profissional destes, as receitas serão deixadas de lado e o trabalho dar-se-á de forma instigante, privilegiando-se a descoberta dos códigos e signos da arte e de sua trajetória através dos tempos. Cabe aos educadores redirecionar a sua atenção no sentido de fazer com que a arte ocupe seu espaço na escola.

A direção que procuramos manter ao longo do nosso estudo - considerada indispensável para uma análise descritiva do entendimento sobre a arte dos professores que participaram da pesquisa - teve sempre como respaldo o referencial teórico, os documentos legais – leis, portarias, relatórios – e outros estudos já realizados sobre o assunto que serviram de base à nossa pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo, tratamos da educação artística em que abordamos o papel da arte-educação e as principais teorias de aprendizagem e ensino, no que se refere à Arte.

No segundo capítulo, tratamos do ensino da arte no Brasil. O contexto histórico da arte no Brasil e a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa também são abordados nesse capítulo.

O terceiro capítulo trata do professor de arte-educação. Nesse capítulo vemos: a) a formação inicial; b) a formação cultural e, c) formação continuada.

No quarto capítulo, tratamos da metodologia da pesquisa e dos procedimentos metodológicos utilizados.

No quinto e último capítulo, apresentamos a análise dos dados no qual tratamos da investigação propriamente dita, reiteramos os motivos e as razões do estudo, e caracterizamos os sujeitos da pesquisa – os professores.

Nas considerações finais, é retomada a questão central do estudo, apresentando uma síntese dos principais resultados.

I

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

“Toda obra de arte é filha de seu tempo e, muitas vezes, mãe dos nossos sentimentos”.

Kandinski

A arte é uma das áreas que mais vem sofrendo os impactos da revolução tecnológica. O ser humano sempre teve a necessidade de se expressar e a arte é o resultado dessa necessidade. Seja por meio de pinturas, danças, encenações ou músicas, as pessoas, através dos dons artísticos, revelam uma identidade e representam uma época.

Uma das funções sociais da arte é a de ser um instrumento da educação. Procura-se, por meio dela formar homens criativos, inventivos e descobridores de novas verdades. Aliás, não é somente através da arte que o potencial criativo do homem se desenvolve. Em todo conhecimento há possibilidades de ocorrências criativas. Mas, na arte, há a emoção e o prazer de se criar um produto que é o resultado da expressão subjetiva do seu criador, atendendo às suas próprias necessidades, anseios, percepções e motivações. O indivíduo externa algo de si mesmo ou de sua coletividade, criando, dessa maneira, um mundo à sua semelhança, com características inconfundíveis e dimensões imprevisíveis.

Neste capítulo, apresentamos o caminho inicial que percorremos para a construção do referencial teórico deste estudo. Procuramos produzir uma sistematização referente à Educação Artística começando pelo significado da arte e sua importância na vida do homem; caminhamos pelos seus pressupostos teóricos e, encerramos o capítulo com algumas observações que tratam das principais teorias de aprendizagem e de ensino, que poderão orientar o conhecimento e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Artística (Arte).

A FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE

Pensamos a arte como aquilo que esplende para os nossos olhos, algo que brilha, que envolve não só nossos pensamentos como também nosso coração, nossa paixão, com o universo das coisas e dos outros. Só fazemos alguma coisa grande quando nos

comprometemos, nos envolvermos. Quando o artista faz a sua obra, registra nela o seu ser, a sua grandeza ou a sua pobreza, a sua riqueza ou a sua nostalgia, a sua alegria ou a sua carência, enfim a sua vida naquilo que ela tem de tão único. Por isto cada obra de arte revela essa ventura, esse risco que é o da existência humana.

(Trata-se da comunicação pela linguagem do artista, Van Gogh pinta um quadro e põe nele a sandália da camponesa, que é examinada por Heidegger (1999)) que diz: “naquela sandália está o mundo da camponesa, está seu drama, o drama cotidiano” (p. 73).

É assim que os homens se comunicam: às vezes pelo silêncio, às vezes pela reticência, às vezes pela ênfase, às vezes sublinhando as palavras mesmo quando estamos falando e sublinhando as palavras com o empenho do corpo. E por isso que há um pouco de teatro no entendimento da vida.

Se há um olhar – uma perspectiva da escola – já que ela propõe ser formadora - temos então que considerar o olhar dos nossos alunos pelo que eles têm de cultura, quando vivem os cotidianos escolares.

A Arte³ (do Latim “ars,artis”), no seu sentido etimológico, tinha uma acepção muito mais ampla do que aquela em que é hoje empregada. Falava-se em arte a respeito de qualquer atividade na qual se dava valor também ao modo pelo qual ela se explicitava. Deste sentido amplo, participavam expressões e termos como: a arte do bem viver, as artes mecânicas, a poesia, a pintura, etc. Depois de uma longa elaboração milenar, hoje, o conceito de arte se torna menos impreciso, referindo-se mais explicitamente a uma atividade espiritual criadora de beleza, não subordinada a modelos, resultante de uma visão intuitiva e não de um conhecimento racional e tendente a exprimir o espírito na forma sensível. A atividade espiritual que especifica a arte se caracteriza por uma exigência de perfeição que constitui a síntese de três exigências distintas: unidade, integridade e harmonia.

Os antigos tinham conseguido classificar ordenadamente as artes que conheciam em duas categorias fundamentais: as artes plásticas e as artes rítmicas. As primeiras supunham o esforço de plasmar a matéria numa forma consistente para exprimir nela o conteúdo espiritual, e compreendiam a Pintura, a Escultura e a Arquitetura. As segundas procuravam sua forma de expressão na eurritmia⁴ de sons e movimentos e se reduziam a três tipos diferentes: a Poesia, o Teatro, a Música e a Orquética ou arte da Dança.

³ ARTE-Maneira de fazer uma coisa segundo as regras; arte militar, oratória, dramática. Modo pelo qual se obtém êxito; habilidade: a arte de agradar, de comover. Expressão de um ideal de beleza nas obras humanas de um país, de uma época: a arte italiana. (Dicionário Larousse)

⁴ Combinação harmoniosa de sons ou movimentos (Cf. LAROUSSE, 1979).

Os progressos da ciência e da técnica criaram novas formas de arte, algumas das quais dificilmente obedecem à divisão clássica. Basta citar como exemplos, entre outras artes, a Decoração, a Fotografia artística e o Cinema.

Coerente com a nossa formação acadêmica, a abordagem, neste trabalho, tratará das artes plásticas. Entretanto, esse posicionamento não nos impedirá de fazermos, em alguns momentos, breves referências às outras formas de expressões artísticas.

Todas as artes têm uma importante função social. Criando sempre novas formas de beleza, elas podem despertar no povo os mais puros e nobres sentimentos, e oferecer-lhe uma das maneiras mais elevadas para ocupar dignamente as horas de lazer. À medida que o progresso social e tecnológico liberta o homem de ocupações produtivas, assume gravidade crescente o problema da cultura popular. O homem libertado progressivamente da absorção de um trabalho exaustivo corre o risco de cair sob novas formas de escravidão, se não aprender a ocupar com dignidade suas horas de ócio.

Cresce no mesmo ritmo a importância educativa da arte. Seu poder, entretanto, é ambivalente: ela pode conduzir à nobreza do espírito, como também, mal inspirada, pode brutalizar e profanar.

A atividade artística, do mesmo modo que qualquer outra atividade humana, está sujeita a imperativos morais. É claro que o artista, na sua atividade criadora goza e deve poder gozar de uma suprema liberdade. Só os regimes totalitários receiam esta liberdade criadora e a procuram confinar dentro de um enquadramento ideológico.

Barbosa (1975) afirma que sempre encomendam textos ou palestras que falem sobre a importância da arte na escola. Para os que trabalham com arte, porém, a importância da arte na vida é óbvia como também, portanto, em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola. “Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo” (p. 23).

Entretanto, para escapar à acusação de simplismo que essa resposta poderia provocar, vamos pensar na necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e na adolescência.

Estes dois momentos evocam no senso comum, instantaneamente, necessidades de natureza diferentes: a alfabetização como necessidade de conquista das noções de arte e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional.

A CRIAÇÃO E O ENSINO ARTÍSTICOS

As questões que dizem respeito à educação em arte não poderão ser separadas das questões relacionadas com a própria arte, enquanto processo de civilização e objeto estético, e com a educação, na sua dimensão política e pedagógica. Os numerosos pontos de vista que, ao longo dos tempos, têm surgido acerca do significado, valores e finalidades da educação em arte refletem questões específicas das várias épocas sobre a função social da escola e o papel da arte na sociedade.

Diferentes perspectivas com respeito a fundamentos de ordem epistemológica sobre a criação artística, a teoria da arte e o ensino artístico, têm sido objeto de estudo por parte de vários autores, tendo, alguns deles, apresentadas sistematizações baseadas em tipologias diferenciadas Dobbs (1998), Dorn (1994), Duborgel (1990), Hernández (1997), Mittler (1973), Smith (1989).

Estes autores, apesar de adotarem diferentes enquadramentos na análise dos aspectos curriculares, concordam num ponto: o ensino da arte é uma questão complexa e, como tal, não se fundamenta exclusivamente numa ou noutra ordem de pressupostos. Talvez por essa razão, os quadros referenciais não se apresentam como possuidores de um caráter exclusivo. O ensino da arte tem tido enfoques diferentes, tem passado por mudanças e, apesar de poder apresentar uma vertente dominante, poderá contemplar aspectos que extravasam os limites dessa vertente. Os pontos de vista podem ter sido contraditórios, podem ter apresentado rupturas ou inversões. Mas também existem relações de complementaridade e, por vezes, assumem um caráter de reinterpretação ou renovação. Podem coexistir no espaço e no tempo sem que haja a hegemonia de determinado conjunto de argumentos, podendo, no entanto, haver uns que tomam uma posição mais destacada que outros.

No currículo escolar, a arte tem um papel fundamental na formação dos sentidos humanos e da emoção estética. Para compreender o real significado desta tarefa, é preciso, apreender o sentido da atividade artística no processo de humanização do homem. Neste processo, o homem constrói, ao mesmo tempo, sua leitura da realidade e suas maneiras de sentir e ver essa realidade. Assim, a história da Arte ocupa-se em identificar, classificar, descrever, conservar, restaurar e documentar objetos, mas também em atribuir valor, pesquisar no que consiste e como se reconhece esse valor e em explicar sua origem dentro de um contexto histórico. Seu papel é contextualizar o objeto estudado, 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 com o significado que a obra tem hoje.

Afirma Smith (apud BARBOSA, 1996a), que:

A arte é considerada como disciplina básica do currículo. Para Ernest Boyer, as artes são uma parte essencial da experiência humana. Recomendamos que todos os estudantes estudem as artes para descobrir como os seres humanos usam os símbolos não verbais e se comunicam não apenas com palavras, mas através da música, da dança e das artes visuais. (...) No entanto, não basta dizer que a arte deve ser estudada como assunto específico no currículo escolar... (Mas estabelecer) que lutar para conquistar a excelência no ensino da arte significa lutar para conquistar contextos nos quais os alunos aprendem a sentir a arte, a compreendê-la no seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente, a realizá-la e a refletir com espírito crítico. (p. 97 -98).

Diante de tais questões, é necessário que se faça uma reflexão crítica sobre a atividade artística na escola, e, para tanto, o trabalho criador é tomado como categoria central de análise. Deste modo, compreende-se como a redução da atividade artística ao mito da “livre-expressão” tem limitado, de modo geral, o acesso à arte pela maioria das pessoas e, em particular, pelo aluno da escola pública. Esta visão, entendida como “deixa fazer”, perde de vista que a arte é uma forma de trabalho que exige conhecimentos, procedimentos e instrumentos específicos.

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, p. 19)

Para Lamas (1995) a arte, tal como está concebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCNs) é entendida não só como expressão, mas também como conhecimento, cognição que exige emoção e cultura, demandando uma alfabetização visual aliada à contextualização, que há um conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido, existindo diferentes possibilidades de aprendizagem. O encaminhamento metodológico apresentado neste documento articula os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula a partir de “três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão” (PCNs, p.32), em que a produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionado (técnica, linguagem, instrumentos, etc...) no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte, estimulando

a experimentação de diferentes materiais, técnicas, utensílios; fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado, contemplando a fruição da produção dos alunos e a histórico-social em sua diversidade; e a reflexão, entendida nos Parâmetros como “construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal e dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão” (PCNs, p.32).

O eixo denominado reflexão, nos PCNs, é por nós chamado de contextualização. A palavra contexto origina-se do termo latim *contextus*, que corresponde à idéia de discurso, trama, de todo, de totalidade ou referente, dentre outros significados.

O termo reflexão, do latim *reflexionis*, tem a idéia do retorno do pensamento para si mesmo com vistas a desenvolver suas análises, ou ainda, no sentido mais amplo, como tomada de consciência ou análise dos fundamentos. A reflexão é assim um termo ligado ao pensamento analítico, é um tipo de pensamento voltado para si, ou para a coisa em si, isto é, pode estar presente em todas as etapas desde o momento em que o artista pensa no que vai criar ou na obra já pronta, ou quando pensamos no modo como observamos ou fazemos a obra. Ela está voltada para o objeto artístico em si mesmo. Já a contextualização está voltada para a relação com o todo, o que significa dizer que, ao estudarmos um objeto artístico ou bem cultural, estaremos tentando compreendê-lo a partir do entorno em que está inserido, pois entendemos que esses objetos são produzidos por seres que vivem em sociedade, que possuem uma história e uma cultura, conseqüentemente possuem uma maneira própria de ver o mundo e a vida.

Para Barbosa (1991a), o pressuposto teórico-metodológico que norteia o modo como se ensina e se aprende arte tem a clareza de que é preciso compreender como foram produzidos os bens artístico-culturais da humanidade e como os alunos produzem seus objetos artísticos. É de fundamental importância que haja a clara compreensão de que a produção do objeto artístico está inserida num contexto histórico-cultural, sendo necessária uma abordagem metodológica que considere a contextualização como aspecto relevante do conhecimento, do entendimento e do sentimento da produção.

Toda manifestação artístico-cultural pode ser desencadeadora de conhecimento. Uma fonte, uma construção, o artesanato, uma dança folclórica, uma lenda, uma crença, etc., podem ser fonte de estudo significativo. O importante é que estejam presentes no cotidiano, que estejam próximas, que os alunos possam compreendê-las como coisa viva e possam percebê-las como objeto a conhecer e entender, que têm história. Nesse sentido, qualquer aspecto do cotidiano pode ser compreendido numa perspectiva histórica, o que favorece a

compreensão da dimensão histórica da arte, sem contextualização.

Para o nível fundamental, os PCNs Arte recomendam articular os três eixos: a produção, a fruição e a reflexão. Esses eixos mantêm seu espaço próprio, mas devem estar relacionados na prática, e seus conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, conforme o desenho curricular. O fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica da arte constituem o alicerce para a construção de uma educação artística ideal, formadora da sensibilidade e do senso estético.

Por meio da criação, a criança se expressa e conhece o mundo, relacionando sua imaginação com sentimentos, sensações e pensamentos. Na expressão artística, a imaginação busca sua realização. Portanto, o professor de arte desempenha um papel decisivo no desenvolvimento individual da expressão do aluno.

Pensar o ensino de arte é pensar na leitura e produção usando a linguagem da arte o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Assim, à luz dessas colocações, podemos repensar o ensino de arte, de forma a torná-lo tanto uma oportunidade de expressão criativa do aluno quanto uma forma de conhecimento e resgate do saber artístico acumulado pela humanidade e expresso nos diferentes estilos e períodos da história. A criança deve ter oportunidade de se apropriar da linguagem artística, descobrir e aprimorar suas possibilidades de expressão e, ainda, compreender o significado sociocultural da arte.

ARTE-EDUCAÇÃO

Na discussão sobre a Arte-Educação, ressaltamos que, ao falar da temática sob o ponto de vista histórico, iniciamos esbarrando ao mesmo tempo na dificuldade de entendimento da linguagem artística sobre as diferenciações das várias nomenclaturas existentes, tais como “Educação através da Arte”, “Educação Artística”, e “Arte-Educação”, assim como sobre as razões epistemológicas e concepções que as embasaram.

No Brasil, a proposta de Educação através da Arte, foi difundida por Augusto Rodrigues na década de 40, a partir das idéias de autores como Read (2001), Lowenfeld (1977) e Arno Stern (1969) sobre a arte, o desenvolvimento psicológico, a liberdade e a democracia, que deram um novo enfoque à educação em arte e sustentavam que: o mais importante era favorecer o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, sem que

houvesse grande interferência do adulto que poderia influenciar o potencial criativo da criança.

A Educação através da Arte foi na verdade um movimento educativo, artístico e cultural que reuniu artistas, psicólogos, filósofos e educadores em busca de uma educação mais humanizadora, criadora e integral, possibilitando o exercício da livre expressão, valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais, afetivos e estéticos e procurando o despertar de sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (BARBOSA, 1991a).

É no contexto de uma imensa crise resultante de equívocos e distorções quanto ao significado do ato pedagógico criativo e do papel da arte na educação que, no final de 70, um novo levante se reinicia, reanimando e realinhando idéias e movimentos em direção a uma educação transformadora.

Na contra-mão de um sistema tradicional de educação predominante na época, final da década de 70, a Educação através da Arte trazia no seu ideário uma proposta de educação pela paz, integradora e harmônica.

A arte educação constitui um movimento que, inicialmente, se organiza fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas e fundamentadas nas idéias da Escola Nova, da Educação através da Arte e das tendências progressistas, propondo uma ação educativa, criadora, interativa, centrada no aluno.

Barbosa (1991a, p.32) entende que há “uma alfabetização cultural” e que o conhecimento em arte se dá “na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”. Assim, aprender arte é adentrar aos códigos das imagens, das cores, sinais, sons, texturas, temperaturas, odores que constroem fios carregados de significados que se entrelaçam como uma teia.

O homem não é mais definido tão somente como um ser racional, mas como ser simbólico, parte desta teia. Conforme os PCNs-ARTE (p. 47):

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com colegas, professores, artistas ou com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras) e com o seu próprio percurso criador.

Logo, é preciso pensar sobre o percurso simbólico da Arte, respeitando as diferenças entre nossos alunos e construindo progressivamente uma rede de conhecimentos em Arte que

uma vez aberta, estimula o malabarismo intelectual/emocional.

Aprender arte, então é estar em estado de investigação constante em que o olhar tem fundamental importância, uma vez que seleciona, organiza, classifica, constrói.

Na Arte, como nos demais saberes, a aquisição do conhecimento envolve dois aspectos: o sujeito e o objeto do conhecimento, elementos que, ao longo da história da psicologia, foram percebidos de maneira diferente. Essas maneiras geraram diversas teorias de aprendizagem, que se encontram refletidas no ensino da arte.

CONCEPÇÕES DE ARTE E O ENSINO

Quando se pretende abordar, de forma global, as teorias de aprendizagem e de ensino na área artística, devemos considerar o significado da arte na educação e os fundamentos teóricos das práticas educativas na área artística. Devemos considerar não só as teorias da arte e as especificidades de determinadas correntes, mas também as contribuições decisivas que, em diversas épocas, foram marcos na mudança de rumo e do ensino da educação em arte.

Segundo Hernández (1997), as mudanças nas concepções e nas práticas da educação em arte não são devidas a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e pelas mentalidades que regem cada época.

Face ao exposto, pareceu-nos pertinente focar algumas das teorias que contemplam, numa visão abrangente, o posicionamento das questões relacionadas com o ensino e aprendizagem das artes.

Qualquer uma destas teorias pode ter sido, em determinada época, predominante, mas os seus fundamentos continuam presentes, em muitos currículos de arte, com maior ou menor ênfase e refletem alguns dos atuais posicionamentos sobre o valor da arte na educação.

O Comportamentalismo ou Behaviorismo, como teoria de aprendizagem, tem a sua base nas investigações de Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner, entre outros, (FORRESTER & JANTZIE, 2001) e caracteriza-se por uma instrução direcionada, baseada no objeto, cujos resultados são o reflexo de observações do comportamento aferidas por testes. A planificação, segundo esta teoria, obedece à segmentação dos conteúdos em seqüências curtas, para que sejam aprendidos de forma gradual, etapa a etapa.

É uma abordagem que não promove a busca de conhecimento e informação, uma vez que está centrada na figura do professor, que é quem decide quando, de que forma e que

conteúdos são ensinados. É muito limitada em termos de interação aluno/aluno e aluno/professor. Aqui, dá ênfase ao professor como mediador:

O Construtivismo é uma teoria de aprendizagem que difere do Behaviorismo, uma vez que, para os construtivistas, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. São vários os teóricos associados a esta corrente: Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky, entre outros. Segundo esta corrente, cabe ao professor promover a aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, reflexão, depuração de idéias e a descoberta. O professor construtivista assume o papel de mediador, de facilitador e de interventor criativo, que leva em conta as idéias prévias do aluno, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo, respeitando seus interesses e suas necessidades. Dentre as várias perspectivas desta teoria, temos as de Piaget e Vygotsky que, defendendo os mesmos princípios, distinguem-se entre si no que diz respeito a pontos chave, que levantam diferenças significativas quanto às várias interações. Enquanto que Piaget considera que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento de forma individual, por um processo de trocas com o meio, segundo determinados estádios de desenvolvimento, num constante processo de assimilação/acomodação (UCHÔA, 2002), tendo o professor um papel de orientador, encorajador e facilitador de aprendizagens, Vygotsky valoriza o trabalho colaborativo, sendo o conhecimento fruto das relações intra e interpessoais.

O construtivismo ou interacionismo representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança tiveram uma importância decisiva para que os investigadores interessados na natureza humana assumissem que a vertente desenvolvimentista “developmental approach” era a mais apropriada no que respeita à criança. Em contraste com as concepções behavioristas, os desenvolvimentistas chegaram ao consenso de que (I) o crescimento é mais do que uma simples mudança através do tempo; que (II) a aprendizagem é mais que uma mera associação ou simples “impressões do envolvimento”; que (III) a cognição humana não pode ser simplesmente extrapolada de estudos de cognição animal; e que (IV) as crianças passam por um número de estágios de compreensão qualitativamente diferentes (GARDNER, 1990).

O desenvolvimento humano é considerado como um reflexo de interações complexas entre pré-disposições genéticas e envolvimento. O indivíduo não se desenvolve apenas porque existe ou porque cresce e envelhece, mas porque passa por determinadas experiências que resultam em reorganizações periódicas do conhecimento. As oportunidades educacionais de uma criança podem conceder-lhe os meios de alcançar o seu potencial humano. No entanto, a

vertente desenvolvimentista não se aplica apenas ao estudo da evolução da criança. Um quadro referencial deste tipo também pode ser utilizado na análise de produções individuais através dos tempos, incluindo as artísticas.

A epistemologia⁵ construtivista de Piaget ou Epistemologia Genética se ocupou fundamentalmente do sujeito epistêmico, ou seja, de problemas ligados à inteligência. Piaget traçou paralelos e analogias entre a Biologia e a Psicologia e mostrou que a inteligência é o principal meio de adaptação do ser humano.

Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e uma equilibrção progressiva entre essas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, pois, supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo da mesma forma que o organismo estrutura o meio imediato" (PIAGET, 1979, p.10).

A inteligência, portanto, não cria organismos novos, mas constrói mentalmente estruturas suscetíveis de aplicar-se às estruturas do meio. Ela constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas.

Segundo Piaget (1979), o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto. Estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, são construídas. Há, no ser vivo, elementos variáveis e invariáveis. Ocorre uma construção contínua de estruturas variadas. A analogia entre biologia e inteligência só pode ser apreendida retendo as invariantes funcionais que lhes são comuns. Os funcionamentos invariantes devem ser situados no âmbito das duas funções biológicas mais gerais: a organização e a adaptação.

A adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. O organismo vivo é um ciclo de processos dinâmicos que vão sofrendo transformações para manter a homeostasia. A assimilação ocorre para que haja as transformações necessárias, tanto do ponto de vista físico, biológico como intelectual.

A inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento que graças

⁵ Piaget chama de *epistemologia* a sua teoria do conhecimento porque está centralizada no conhecimento científico. E também de *genética* porque, além de ater-se ao que é possível... alcançar o conhecimento ele estuda as condições necessárias para que a criança (bebê) chegue na fase adulta com conhecimentos possíveis a ela. Disto, surge o termo em Piaget *epistemologia genética* ou *psicogenética*.

ao juízo faz ingressar o novo no desconhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensório motora que estrutura as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas. (PIAGET, 1979, p. 16).

A acomodação se torna necessária para ajustar os novos dados incorporados aos de esquemas anteriores no processo de assimilação, produzindo a adaptação. Cada esquema é coordenado com os demais e constitui ele próprio uma totalidade formada de partes diferenciadas.

A organização, por sua vez, é inseparável da adaptação. O primeiro diz respeito ao aspecto interno do ciclo e o segundo ao externo.

A “concordância do pensamento com as coisas” e a “concordância do pensamento consigo mesmo” exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas “(PIAGET, 1979, p. 19)”.

A teoria de Piaget é a concepção construtivista da formação da inteligência, na qual ele explica como a criança, desde o nascimento, constrói o conhecimento. Essa construção do conhecimento ocorre, segundo Piaget (1979), quando acontecem ações físicas ou mentais sobre os objetos provocando o desequilíbrio, resultando em processos chamados de assimilação ou acomodação dessas ações e inicia-se assim a construção de conhecimentos.

Durante a educação básica, por volta dos 11/12 anos, a criança alcança o *estágio das operações formais*. Consegue pensar em um mundo hipotético, resolve problemas mentalmente, lida com elementos de um mundo não concreto, mas formado por teorias e conceitos. O jovem já tem capacidade para pensar sobre pensamentos, idéias e conceitos. O jovem tem consciência das variáveis de um problema. Ele avalia e pensa.

Para entender o desenvolvimento dos sistemas de perceber, fazer e sentir iremos especificar os princípios segundo os quais esses sistemas continuam a se desdobrar.

O desenvolvimento do conceito de objeto e da sensibilidade permite ao ser humano recapitular o período sensório-motor no nível dos símbolos.

O início do desenvolvimento simbólico é a linguagem, que se desenvolve nos primeiros anos de vida.

Já as crianças maiores, quando envolvidas com a arte, criam e percebem os objetos simbólicos. Os objetos artísticos são únicos na medida em que utilizam variados aspectos e

habilidades do indivíduo primitivo do mesmo modo que refletem também o indivíduo completo e multifacetado.

A inteligência lógica matemática e a inteligência espacial atingem, na pré-adolescência, uma expressão mais madura, passando dos mapas mentais para as operações simbólicas tão necessárias para o desenho. Nesse período, a criança confronta os objetos, organizando-os, reordenando-os e avaliando-os e é desse modo que ela adquire o conhecimento. As operações de segundo nível, no plano simbólico, só ocorrem na adolescência.

O apriorismo é outro enfoque teórico sobre a aprendizagem. A epistemologia apriorista considera que o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação. Toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não participa dela.

Dentro do apriorismo surge a teoria da forma ou da Gestalt⁶: o conhecimento se produz porque existe no ser humano uma capacidade interna inata que predispõe o sujeito ao conhecimento; há uma super valorização da percepção como função básica para o conhecimento da realidade.

As teorias da Gestalt têm sido aplicadas desde o início deste século, num conjunto de princípios científicos extraídos principalmente de experimentos de percepção sensorial. Arnheim deixa claro seu vínculo com a Gestalt, quando teoriza a percepção visual considerando a visão como partindo de uma estrutura global, através de dados primários, constituindo-se de experiência direta, anterior à abstração. Considera pois, que a percepção consiste na formação de conceitos perceptivos, “realizando-se ao nível sensório, o que no domínio do raciocínio se conhece como entendimento”(ARNHEIM, 1996, p.39), configurando-se assim, o ver como aprender. Ressalta a negligência da compreensão através dos sentidos, resultando então numa dicotomização do conceito frente ao que se percebe, quando num mundo de imagens o pensamento se move entre abstrações, contudo, sem significação profunda.

⁶ A palavra *gestalt* é alemã e não possui um equivalente exato em outras línguas, muito embora tenham sido propostas traduções como *forma*, *configuração* e *contorno*, sobre as quais sempre se nota algum tipo de reserva registrada na literatura. HEIDBREder (1981: p.288-289) marca a posição de Köhler acerca do vocábulo *gestalt* no alemão chamando a atenção para dois usos possíveis: como *propriedade das coisas* ou como *entidade real, um todo circunscrito*. De qualquer maneira, segundo KÖHLER, “o mesmo processo que descreve a formação dos todos, também explica as suas propriedades”. (op. cit.).

O ato de percepção, segundo Read (2001), é um ato básico da mente, onde dois termos são envolvidos: objeto e sujeito. O objeto pode ser um “mobiliário da mente” ou reflexo do externo, mas de qualquer maneira, sempre se constitui num ato de discriminação em relação ao contexto que o circunda. O sujeito não é um “espelho passivo” dos acontecimentos, visto que este ato faz parte de um desenvolvimento serial, numa completa orquestração dos órgãos dos sentidos e das sensações, controlado pelo sentimento, conforme seu próprio interesse ou conhecimento do objeto. Assim, toda a estimulação sensorial é envolvida neste processo de percepção. Ocorre também, um ato de discriminação, considerado o contexto a que está inserido o objeto, no qual o conhecimento retido deste, passa a encontrar-se por entre os vestígios de outros conhecimentos retidos. Desta maneira Read acaba por abordar a atividade artística também como cognição, visto a sua ligação imediata com todo este processo.

A percepção de si mesmo e do mundo que cerca o homem, dá-lhe condições de afetar e transformar o mundo e sua própria história, modificando a ela e a si mesmo frente ao seu potencial criador, fator decisivo da construção cultural, pois que, se antes muito importante para sua sobrevivência física, agora mais ainda para sua sobrevivência psíquica. A consciência de si mesmo, de seu potencial e do mundo que o cerca, gera conhecimento, pensamento crítico, criação e prazer, ao que gera vida emergindo dela mesma.

O ato de perceber pressupõe vivência e experiência em interação com fatores intrapessoais e interpessoais, sendo que quanto mais harmoniosa esta relação, mais profundo é o resultado desta interação. Assim, o fenômeno natural na atividade artística, ou estética, inclui o homem na sua totalidade: mental, emocional e cultural, presentificando sensações e intuições, considerando o homem na sua inteireza, orgânica e emocional, de vida integrada por inteiro ao ser vivente. Perceber constitui-se assim, no que a arte tem de mais humano no seu cerne, devendo ser devolvido a quem lhe é de direito, pois que, se a percepção diferenciada de mundo faz o homem diferente dos outros animais, fato gerador de cultura e de humanização, torna-se importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo.

Uma outra compreensão da aprendizagem é a empirista. Como o próprio nome sugere, a experiência é proporcionadora da aprendizagem, ou seja, na realidade externa está a explicação das coisas. Esta concepção é oriunda do pensamento aristotélico. Aristóteles acreditava que nada está na inteligência que não tenha passado pelos sentidos. Há, desta forma, o primado do meio sobre a inteligência. Conforme esta concepção, as estruturas

mentais estão pré-formadas no sujeito, sendo que na experiência há a manifestação das estruturas mentais através da percepção e da inteligência.

A concepção construtivista-interacionista tem exercido uma forte influência no ensino de arte contemporâneo. Os especialistas atuais têm enfatizado a interação da criança com o objeto artístico, pois a criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento através da sua atividade com este objeto do conhecimento. Não desenha o que vê, mas o que suas estruturas mentais possibilitam que veja. O conhecimento é resultado da interpretação e representação da criança em relação ao objeto. A criança aprende a desenhar na sua interação com o desenho (PILLAR, 1996, p. 37). A partir dessa concepção, surge o que, atualmente, é denominado de pós-construtivismo ou concepção pós-piagetiana.

Na perspectiva construtivista-interacionista o computador deve ser usado como um instrumento de aprendizagem, em que o aluno atua e participa do seu processo de construção de conhecimentos de forma ativa, interagindo com o instrumento de aprendizagem. Nessa perspectiva o computador poderá assumir o lugar de aprendiz, deixando para o aluno o lugar de professor. Assim, o indivíduo vai aprender com seus próprios ensinamentos e descobertas. O aluno adquire conhecimentos a respeito de seu próprio pensamento e sensibilidade, possibilitando que construa de melhor forma sua aprendizagem.

O uso do computador no ensino da arte pode ser explorado tanto como recurso didático que ajudará o professor melhorar a qualidade de sua aula, como meio gerador de imagens. Quanto ao seu uso como auxiliar didático é muito eficiente, pois conquista o aluno para atuar com maior interesse no estudo através de "plataformas amigáveis" e recursos de cor, imagem, movimento e som. Por outro lado exige do professor uma melhor organização do conteúdo programático, boa seleção de dados e imagens a serem apresentadas aos alunos, e atualização de seus conhecimentos das nas novas teorias de arte e de seu aprendizado, como, por exemplo a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que identifica as inteligências espacial/visual e corporal/cinestésica características do artista, indicando caminhos para melhor desenvolvê-las.

Cabe observar, entretanto, que as novas tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas de suas funções transformando-as no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar as informações. Ele coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos, questionando os dados apresentados, contextualizando os resultados, adaptando-os para a realidade dos alunos. O professor pode estar mais próximo dos alunos, receber mensagens via *e-mail* com dúvidas, passar informações complementar para os alunos, adaptar a aula para o ritmo de cada um. Assim

sendo, o processo de ensino-aprendizagem ganha um dinamismo, inovação e poder de comunicação até agora pouco utilizados.

Uma outra abordagem é a sócio-interacionista de Vygotsky, psicólogo soviético que deixou um grande número de contribuições na área pedagógica. Vigotsky propõe o sócio-interacionismo, que é baseado em uma visão de envolvimento apoiada na concepção de um organismo ativo, onde o pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e, em essência, social. “Vygostky enfatiza o papel da interação social ao longo do desenvolvimento ontogenético. Ao nascer, o sujeito humano é herdeiro de toda essa evolução filogenética e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive” (LEITE, 1991:27).

Para Vygotsky (1984) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares. O principal conceito da teoria do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky é o de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD)⁷, que ele define como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio, o que leva à consequência de que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós.

Para Vygotsky, a interação social é importante porque o professor pode modelar a solução apropriada, dar apoio estruturado na procura da solução e monitorar (o) progresso do aluno, tendo em vista facilitar o crescimento e a aquisição de conhecimentos cognitivos individuais. A ZPD pode compor-se de diferentes níveis de experiência individual (alunos, professores e pais), e incluir artefatos como livros, programas para computador, Internet, materiais de caráter científico. A sua principal finalidade é a de suportar a aprendizagem intencional. A aproximação sociocultural de Vigotsky à aprendizagem e muito em particular o conceito de ZPD podem, com sucesso, ser utilizadas no estudo da aprendizagem colaborativa.

Vygotsky estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem, atribuindo-lhe uma grande importância. O autor também detecta no jogo outro elemento a que atribui grande importância: o papel da imaginação que coloca em estreita relação com a atividade criadora. (VYGOTSKY, 1999). Ele afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

⁷ A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento ao invés de frutos do desenvolvimento (**E é nessa “zona penumbrosa” que o professor colabora como tutor da aprendizagem do aluno!**) (VIGOTSKY, 1984 p. 97).

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VYGOTSKY, 1999, p. 12).

Não é o caráter de espontaneidade do jogo que o torna uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do cotidiano, bem como, o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes à cada situação.

Também não é todo jogo da criança que possibilita a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue; porém, no jogo simbólico⁸, normalmente, as condições para que ela se estabeleça estão presentes, haja vista que nesse jogo estão presentes umas situações imaginárias e a sujeição a certas regras de conduta. As regras⁹ são partes integrantes do jogo simbólico, embora, não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente "regrados".

Ao desenvolver um jogo simbólico a criança ensaia comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real, atribuindo-lhes significados que estão muito distantes das suas possibilidades efetivas. A atuação nesse mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal formada por conceitos ou processos em desenvolvimento.

Esta idéia de transformação criadora é completamente diferente da idéia de Piaget de *assimilação do real ao eu*. Tanto em Vygotsky como em Piaget se fala numa transformação do real por exigência das necessidades da criança, mas enquanto que para Piaget a imaginação da criança não é mais do que atividade deformante da realidade, para Vygotsky a criança cria (desenvolve o comportamento combinatório) a partir do que conhece, das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências.

⁸ O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psico-motora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real. Por essa via, quando a criança estiver mais velha, é possível estimular a diminuição da atividade centrada em si própria, para que ela vá adquirindo uma socialização crescente.

⁹ Podemos sintetizar dizendo que: a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil para Vygotsky.

O brinquedo como suporte da brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. Tanto brinquedo, quanto a brincadeira, permitem a exploração do seu potencial criativo de numa seqüência de ações libertas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo a criança reinventa o mundo e libera suas atividades e fantasias. Através da magia do faz-de-conta explora os limites e, parte para aventura que a leva ao encontro do Outro-Eu.

A entrada da criança no mundo do faz-de-conta marca uma nova fase de sua capacidade de lidar com a realidade, com os simbolismos e com as representações. Com o brinquedo a criança satisfaz certas curiosidades e traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades.

A criança precisa vivenciar idéias em nível simbólico para compreender o significado na vida real. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivido determinadas situações, a compreensão das experiências ficam mais claras quando as representam em seu faz-de-conta. Neste tipo de brincadeira têm também oportunidade de expressar e elaborar de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações.

A essência dos estudos de Vygotsky está na proposta de uma visão social da linguagem, tanto na sua função, como em sua gênese. Embora suas idéias se reportem às formas de comunicação e ao pensamento, em seus últimos trabalhos ele aponta para a idéia de que o indivíduo não significa o mundo para representá-lo, mas sim, para construir sua própria significação pela linguagem. Em seus trabalhos em psicologia, ele vincula as linguagens à formação das funções psicológicas superiores, abordando-as nesse contexto como instrumento no processo de trabalho ou, atividade consciente, o que difere o homem dos demais animais.

Baseado nas idéias marxistas e hegelianas sobre o uso dos instrumentos, ele estende a noção de mediação instrumental, aplicando-a a “ferramentas psicológicas” (signos). Para ele, os instrumentos são dirigidos ao mundo externo, conduzindo o homem para o objeto de sua atividade, transformando a natureza, enquanto signo (ferramenta psicológica), além de construir relação do homem com o outro, influi psicologicamente na conduta do próprio sujeito, alterando-a e configurando-a como meio de atividade interna dirigida.

Vygotsky aponta os signos como um fenômeno capaz de alterar por completo o fluxo e a organização das funções psicológicas superiores, considerando que a participação da linguagem em uma função psicológica é que causa uma transformação fundamental nessa função. Sendo assim, os signos não são considerados como meramente meios auxiliares que

facilitam uma função psicológica superior existente, deixando-a qualitativamente inalterada, mas, ao contrário, os signos são capazes de transformar o funcionamento mental. Para o autor “o desenvolvimento das funções mentais superiores não é visto como algo linear, que sofre incrementos quantitativos, mas como processo que sofre transformações qualitativamente associadas às mudanças nos signos” (LACERDA, 1996, p. 65)

Assim, as formas de mediação permitem ao ser humano realizar operações mais complexas sobre os objetos. Vygotsky (1993) vê o signo como um instrumento originalmente usado com fins sociais, um instrumento para influir sobre os demais, e que só mais tarde se converte em instrumento para influir sobre si mesmo. Com base nesses pressupostos desse contexto, Vygotsky (idem) aponta a linguagem como a ferramenta psicológica mais importante do desenvolvimento psicológico; a mesma tem como função principal a comunicação social e o contato entre os sujeitos, tanto adultos como crianças, enfim, a influência entre indivíduos que estão em uma mesma esfera social. Sendo assim, entende-se que os instrumentos de mediação se formam de acordo com as demandas da comunicação.

No entanto, as afirmações de Vygotsky sobre a mediação semiótica passaram por várias transformações. As formulações iniciais remetem às categorias do ato instrumental, estímulo auxiliar, parcialmente emprestados da reflexologia da época.

A noção de signo-instrumento apoia os estudos de “dupla estimulação”, em que o sujeito é exposto ao estímulo-tarefa e a um recurso semiótico auxiliar (daí o caráter “duplo” da estimulação). Depois, a alusão às categorias de estímulo e resposta vai sendo abandonada, em decorrência de mudanças na noção de mediação. O caráter mediador deixa de ser interpretado em termos da participação de um “estímulo a mais” (ainda que fundamental) (GÓES, 1994, p. 94).

Vygotsky, em *Pensamento e Palavra*, avança no sentido de perceber que, além da instrumentalidade, a palavra é sentido/significação, anunciando aspectos que hoje se configuram como discursividade. Enfatiza, também, o estudo da formação dos significados das palavras, considerando-a como um “microcosmo”. De acordo com a citação acima, o que se observa é o fato de a linguagem passar de uma instância de significação a outra na relação dos sujeitos com outras culturas. A noção de instrumento “cognitivo ou comunicativo” evolui e o autor busca explicar a formação da consciência através do papel que a palavra exerce sobre ela.

A consciência está refletida na palavra como o sol numa gota d'água. A palavra é um microcosmo da consciência, é relacionada à consciência como uma célula viva a um organismo, como um átomo ao cosmos. (VYGOTSKY, 1989, p. 285).

Esta afirmação traz a idéia de que a relação dos sujeitos consigo mesmos é mediada pelo signo, não sendo, portanto, direta. Alguns pesquisadores têm fundamentado suas pesquisas nas idéias de Vygotsky e atribuem à linguagem lugar central em seus construtos teóricos.

É o caso, por exemplo, de Smolka que tece as seguintes considerações sobre a linguagem:

[...] uma característica fundamental (da linguagem) é a reflexividade isto é, a propriedade/ possibilidade que a linguagem apresenta de remeter a si mesma. Ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, (re) conhece-se, volta-se sobre si mesmo pela linguagem, a qual pode falar de seu próprio acontecimento.[...] usamos a língua/linguagem para configurar, estudar, analisar a própria atividade na qual estamos imersos, da qual não podemos desprender e que circunscrevemos como objeto de estudo. Se é possível um certo distanciamento, se a reflexividade é possível, não podemos nos situar “fora” da linguagem. Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutivos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem, é condição fundamental do desenvolvimento mental. Isso permite conceber a linguagem como condição de cognição, e leva-nos a indagar sobre a linguagem como origem da conduta simbólica. (SMOLKA, 1993, p. 41-42).

Assim, os indivíduos de uma mesma cultura partilham de um sistema de signos, ou seja, a mesma língua, permitindo que eles interajam entre si. Essa língua, esses signos, ou palavras, têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade, mas teriam sentidos diferentes de pessoa para pessoa. Por exemplo, quando se fala “família”, todos têm em mente um significado razoavelmente comum. Contudo, para cada membro dessa comunidade esse mesmo significado pode suscitar diferentes fatos psicológicos em relação à situação familiar. Alguém pode, pensando em família, associá-la com desunião, solidão, separação, brigas, segundo suas referências em relação a suas experiências. Assim, ao significado “família” podem ser atribuídos múltiplos sentidos que tornam as interlocuções ricas em trocas, não completamente transparentes. Em suma, aquilo que é falado, pensado pelo indivíduo e generalizado pelos outros em diferentes situações, gera a construção de conceitos, que serão ressignificados nas novas experiências desses indivíduos.

Entretanto, esses processos geram um *continuum* de transformações e desenvolvimentos, pois os indivíduos se transformam, por meio dos conhecimentos construídos, em seu modo de lidar com o mundo e com a cultura. A linguagem é a chave para a compreensão do modo pelo qual ocorre o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento por meio dos conceitos. E, na concepção de Vygotsky, o estudo dos diferentes sentidos atribuídos a palavra é o caminho para a realização concreta da compreensão de relação pensamento/linguagem.

Vygotsky considera que o processo ensino-aprendizagem deve tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. Enfatiza o meio cultural e as relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento do ser humano. Trabalha, de forma explícita, com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte dos indivíduos, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural (OLIVEIRA, 1993: p 62-63).

A contribuição mais importante de Vygotsky para a educação é sua proposta de relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele o desenvolvimento está atrelado à aprendizagem, que é essencial para promover o desenvolvimento: é como se ela “puxasse” o desenvolvimento para a frente. Nisto está referida a importância que Vygotsky dá para a cultura, para a experiência de vida do sujeito. Quer dizer, uma pessoa passa a vida aprendendo coisas, e é este caminho da aprendizagem que vai definir por onde passará o seu desenvolvimento. Isto dá à educação uma perspectiva muito valiosa, que é olhar para frente: uma visão prospectiva a não retrospectiva. É onde tem mais valor o conceito vygotskyano de zona proximal (muito divulgado às vezes mal interpretado): é um valor heurístico: serve para iluminar um modo de ver a questão, e não tanto para instrumentalizar um olhar sobre as crianças.

Outro enfoque teórico que pode auxiliar no ensino/aprendizagem da arte é a teoria dos símbolos. Essa teoria considera que o desenvolvimento humano é marcado pela relação/interação com uma variedade enorme de símbolos, também denominada Semiótica¹⁰.

¹⁰ "O nome semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer *signo*". "Semiótica, portanto, é a ciência dos signos, é a ciência de toda e qualquer linguagem". (p.7) "A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido." (p.13) **Santaella, L. (1983). O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense.**

Charles Sanders Peirce é, normalmente, considerado o fundador da Semiótica moderna. Distingue-se esta Semiótica das teorias gerais do signo desenvolvidas quer por algumas escolas filosóficas da antiguidade clássica, nomeadamente pela escola estóica, quer pela filosofia escolástica.

A Semiótica de Peirce, não só se funda numa problematização da noção de objeto, assegurando uma estreita aderência a uma realidade autónoma relativamente aos processos sígnicos, como considera que é o objeto que determina o signo, dissolvendo, portanto, a dualidade entre motivação e convenção.

O principal pilar da teoria Semiótica é a noção de signo como entidade que permeia toda a existência, de forma a estabelecer um elo comunicacional entre as coisas do mundo, saindo assim da esfera exclusiva da comunicação humana, passando a abordar outras formas de representação que o homem faz do seu universo. Mas para a definição de signo e suas classes, nota-se a delimitação a partir da participação do homem, já que o estudo dos fenómenos comunicacionais tem a sua essência e balizamento dentro da esfera da humanidade; o conceito de signo, em princípio, tende a partir da compreensão humana de comunicação.

Para discutir o que se entende por signo, em primeiro lugar, devemos atentar para a sua diferença de conceito de sinal, como duas entidades distintas, embora interligadas. Por sinal, entende-se qualquer forma gráfica, sonora, geológica, astronômica, etc. de assimilação, sem que para tal incorra qualquer relação com uma possível construção de significado. O sinal é uma entidade destituída de mecanismos para a construção de significados, portanto:

À guisa de exemplo, o objeto específico da teoria da informação não são signos, mas unidades de transmissão que podem ser computadas quantitativamente independente de seu significado possível; estas unidades são definidas como “**SINAIS**”, mas não como signos. (ECO, 1980, p.15)

A partir deste prisma, podemos relacionar os sinais aos estímulos, vendo-os como eventos não intencionais, tanto de origem humana como não humana, que ocorrem sem nenhuma intervenção de um processo de convencionalização para a criação de significados, colocando-os fora da esfera do signo. Embora se admita a existência de signos em esferas não humanas, estes só ocorrem com a intervenção humana, quando se criam convenções que fogem dos estímulos ou criam-se estímulos específicos. Mesmo os chamados signos naturais e artificiais têm em si uma determinação de convenções que lhes conferem um *status* específico

dentro de um universo comunicativo. Em outras palavras, podemos denominar de signos naturais aqueles sinais que têm sua origem na natureza, mas que assumem a possibilidade de significados a partir da ótica do observador humano. Como artificiais, podemos considerar os signos produzidos pela humanidade, já carregados da possibilidade de significação.

Portanto, para que haja um signo é preciso que haja, no mínimo, o reconhecimento da possibilidade de construção de um significado. Mas esta entidade, antes de estar no lugar de alguma coisa, ou mesmo representá-la é um processo de encadeamento, no qual o signo leva à construção de um outro signo que se relaciona com o primeiro, e assim por diante em constante simbiose.

O símbolo para Peirce (2000, p. 52) “é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de idéias gerais que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto”. Vezes e vezes, o objeto não parece com sua representação; a associação do signo ao objeto geralmente é instituída ao longo do tempo, por meio de uma assimilação cultural. Numa rodovia, o motorista, ao ler uma placa de indicação viária, está fazendo a leitura de um índice, mas se ao lado da placa for vista por ele uma cruz, estará fazendo a leitura de um símbolo. A cruz está simbolicamente relacionada à morte. O motorista poderá entender que naquele lugar ocorreu uma morte.

Para Peirce (2000), a semiótica é constituída em três níveis: o sintático, o semântico e o pragmático. O primeiro revela a relação que o signo tem com o seu interpretante, o segundo diz respeito à relação existente entre o signo e o seu referente (objeto) e o último se importa com a relação do signo com ele mesmo e com outros signos.

É perfeitamente perceptível que a sociedade atual organiza-se em torno de um grande e poderoso universo de signos, diga-se de passagem, bastante complexo. De igual modo, é também perceptível o estado absoluto em que se portam a linguagem humana e seus signos de valor incondicional. Conforme Barthes (1991), nenhum outro sistema com a mesma complexidade e grandeza foi observado em nosso espaço e tempo.

Para Peirce “um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. [...] é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele”.(2000 p.46 e 58).

A idéia do signo pelo signo e do significante que tem um certo significado fica obsoleta quando Peirce analisa o *representâmen* segundo as suas relações triádicas: o *representâmen*, o objeto e o interpretante.

Conforme Peirce (2000), o *representâmen* é o signo primeiro, podemos dizer que é o signo como tal, o objeto é a representação do signo e o interpretante a consciência intérprete do signo, ou seja, o seu significado. Todo signo gera um outro signo fruto da mente e é isto que Peirce chama de interpretante.

De acordo com Peirce, os signos se diferenciam dependendo da relação entre os elementos que compõem um signo e de sua ação específica (ou *simbiose*). Quando um signo diz respeito ao signo em si mesmo (primeiro elemento da tríade), pode ser classificado em quali-signo, sin-signo ou legi-signo. Quanto à relação de um signo com o seu objeto dinâmico, o signo pode ser classificado como ícone, índice e símbolo. Quanto à relação do signo com o(s) interpretante(s), o signo pode ser classificado como rema, dicente e argumento¹¹.

Walther-Bense (2000, p. 4), ao discorrer sobre a teoria de base de Peirce, no capítulo “O signo como relação triádica”, em sua obra *A Teoria Geral dos Signos*, diz: “Um signo é, portanto, uma tríade de referências, ou uma relação triádica. Se esse algo não apresenta essas três referências, então não se trata de um signo completo.”

Um sinal só é sinal quando 1) uma fonte mecânica manda um estímulo pertinente, 2) o destinatário é também mecânico e responde de uma maneira única ao estímulo, 3) o emissor e o receptor têm o mesmo código, 4) não há discussão sobre o código nem por um nem por outro.

Este conceito difere de signo, porque um signo implica 1) uma fonte humana que assume a função de emissor, 2) um receptor humano que assume a função de destinatário, 3) uma pluralidade de códigos que podem não ser totalmente comuns ao emissor e ao receptor, 4) a possibilidade de discussão do código.

A origem da semiótica é tão antiga como o homem. No entanto, a sistematização desta ciência, só veio depois. A relação entre expressão, conteúdo e cultura foi percebida pela primeira vez no momento em que se fez o primeiro abecedário, porque foi necessária a abstração do objeto para se inventar um significante, não baseado na semântica, mas sim num código organizado. Acrescentamos assim ao nosso pensamento mágico primitivo a racionalidade, quando tivemos de nos abstrair dos suportes reais para mencionar um objeto, usando em vez deles, um significante.

¹¹ Dada a complexidade dessa classificação feita por Peirce, para entendê-la é necessário realizar um estudo cuidadoso do assunto.

A perspectiva semiótica é também importante na medida em que associa signos e objetos com a sociedade, sendo esta última indispensável à compreensão dos mesmos. Por exemplo, Vênus foi durante muito tempo chamada de “estrela da manhã”. Este signo está errado do ponto de vista científico, mas esta designação fundamenta-se com referência culturais, neste caso históricas.

Os signos têm a capacidade, segundo os Estóicos, de 1) referenciar uma coisa e o seu estado; 2) manifestarem a maneira como nos relacionamos com essa coisa (sentimento: paixão; indiferença); 3) significarem um objeto através de uma construção de conceitos gerais (exemplo: “mesa” pode ter várias concepções, mas se não especificada, mesa é um objeto de três ou mais pernas, com um tampo)

Muitos educadores ainda não possuem suporte teórico para trabalhar o não verbal em sala de aula. Temos visto professores utilizarem imagens e filmes, por exemplo, o cinema em videocassete – que dentro do processo evolutivo da imagem – está classificado no paradigma fotográfico.

Muitas análises de filmes utilizados em sala de aula podem encontrar um suporte na Teoria dos Signos, pois estas análises geralmente dialogam:

Com o referente – temas abordados pelos filmes, os modos: qualitativo, existencial e genérico **que (como)** estes referentes aparecem nos filmes.

Com a face da significação – aspectos icônicos e simbólicos dos filmes.

Com a face da interpretação – com o interpretante imediato e dinâmico. Principalmente no efeito lógico do interpretante, ou seja, no avanço do conhecimento sobre os temas trabalhados.

Trabalhar com o cinema é trazer para muitos alunos, a possibilidade de contato com um “mundo de percepções” (ZENDRON, 1995) que talvez sozinho, ele não tenha condições de tomar consciência. A imagem tem contato direto com a emoção e a emoção aguça a discussão.

Embora ainda não tenhamos uma vasta literatura sobre o assunto, a utilização do signo não verbal na pesquisa em educação é uma realidade. Talvez ainda de forma intuitiva, como assume Zendron (se referindo ao início de seu trabalho com filmes em sala de aula). O que acontece, é que muitos pesquisadores ainda não conhecem a Teoria dos Símbolos, ainda não tomaram conhecimento que a linguagem não verbal está presente no mundo moderno, nos corredores das escolas, nas cantinas e nas salas de aula. Entretanto, com os avanços tecnológicos e os apoios institucionais que poderão advir, o ate educador encontrará na semiótica um suporte vigoroso que muito contribuirá no ensino das artes.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Sua insatisfação com a idéia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam, sobretudo as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. Através da avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas, para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações.

Psicólogo construtivista muito influenciado por Piaget, Gardner distingue-se de seu colega de Genebra na medida em que Piaget acreditava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica, enquanto que ele acredita que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos lingüísticos, numéricos gestuais ou outros. Segundo Gardner, uma criança pode ter um desempenho precoce em uma área (o que Piaget chamaria de pensamento formal) e estar na média ou mesmo abaixo da média em outra (o equivalente, por exemplo, ao estágio sensório-motor). Gardner descreve o desenvolvimento cognitivo como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural, e sugere que não há uma ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento em uma área de desempenho e capacidades ou estágios em outras áreas ou domínios (MALKUS et al., 1988). Num plano de análise psicológico, Gardner (1982) afirma que cada área ou domínio tem seu sistema simbólico próprio; num plano sociológico de estudo, cada domínio se caracteriza pelo desenvolvimento de competências valorizadas em culturas específicas.

Gardner sugere, ainda, que as habilidades humanas não são organizadas de forma horizontal; ele propõe que se pense nessas habilidades como organizadas verticalmente, e que, ao invés de haver uma faculdade mental geral, como a memória, talvez existam formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre as áreas, mas não necessariamente uma relação direta.

A minha pretensão é que, como espécie, os seres humanos evoluíram através dos milênios a ponto de serem capazes de realizarem pelo menos sete formas diferentes de conhecimento ou 'processamento da informação'. Estas incluem formas de inteligência que lidam com linguagem, lógica e matemática,

música, informação espacial, informação corporal-cinestésica, conhecimento acerca dos outros (interpessoal) e conhecimento acerca de si próprio (intrapessoal). Todos os seres humanos normais possuem alguma capacidade em cada uma destas esferas intelectuais; mas, em resultado de fatores genéticos e ambientais e como consequência particular da interação genético-ambiental, diferimos marcadamente uns dos outros nos nossos perfis de inteligências.”(Gardner, 1990, p.74)”.

Gardner identificou as inteligências lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, sinestésica, interpessoal e intrapessoal. Postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências. Por exemplo, um cirurgião necessita da acuidade da inteligência espacial combinada com a destreza da sinestésica.

Na sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Ele propõe, ainda, que cada uma destas inteligências tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu sistema simbólico. Estes sistemas simbólicos estabelecem o contato entre os aspectos básicos da cognição e a variedade de papéis e funções culturais.

A teoria de Gardner apresenta alternativas para algumas práticas educacionais atuais, oferecendo uma base para: (a) o desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas habilidades humanas, Gardner & Hatch (1989); Blythe & Gardner (1990) (b) uma educação centrada na criança com currículos específicos para cada área do saber, Kornhaber & Gardner, (1989); Blythe & Gardner, (1990) (c) um ambiente educacional mais amplo e variado, e que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica, Walter & Gardner (1985); Blythe & Gardner (1990).

Quanto à avaliação, Gardner faz uma distinção entre avaliação e testagem. A avaliação, segundo ele, favorece métodos de levantamento de informações durante atividades do dia-a-dia, enquanto que testagens geralmente acontecem fora do ambiente conhecido do indivíduo sendo testado. Segundo Gardner é importante que se tire o maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, ao invés de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, esta deve ser usada para informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido.

Gardner sugere que a avaliação deve fazer jus à inteligência, isto é, deve dar crédito ao conteúdo da inteligência em teste. Se cada inteligência tem um certo número de processos específicos, esses processos têm que ser medidos com instrumento que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento. Para Gardner, a avaliação deve ser ainda ecologicamente válida, isto é, ela deve ser feita em ambientes conhecidos e deve utilizar materiais conhecidos das crianças sendo avaliadas. Este autor também enfatiza a necessidade de avaliar as diferentes inteligências em termos de suas manifestações culturais e ocupações adultas específicas. Assim, a habilidade verbal, mesmo na pré-escola, em vez de ser medida por meio de testes de vocabulário, definições ou semelhanças, deve ser avaliada em manifestações tais como a habilidade para contar histórias ou relatar acontecimentos. Ao invés de tentar avaliar a habilidade espacial isoladamente, deve-se observar as crianças durante uma atividade de desenho ou enquanto montam ou desmontam objetos. Finalmente, ele propõe a avaliação, ao invés de ser um produto do processo educativo, seja parte do processo educativo, e do currículo, informando a todo o momento de que maneira o currículo deve se desenvolver.

Gardner não reconhece a existência de uma inteligência artística ou inteligência estética ou inteligência perceptual. Para ele, nenhum sistema simbólico é inerentemente artístico ou não artístico (GARDNER, 1985). Considera que os sistemas simbólicos são mobilizados para fins artísticos quando os indivíduos exploram esses sistemas de determinadas maneiras e para determinados fins. Não existe uma inteligência artística separada, mas o direcionamento de cada uma das formas de inteligência, mencionadas anteriormente, para fins artísticos. O que quer dizer que os símbolos vinculados nessa forma de conhecimento podem ser (mas não será obrigatório serem) ordenados esteticamente. Se uma inteligência é mobilizada para fins estéticos ou não estéticos é por decisão individual ou cultural (GARDNER, 1989).

Quanto ao ambiente educacional, Gardner chama a atenção para o fato de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encoraje seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

Os PCNS, influenciados por algumas das teorias acima elencadas, ao apresentarem sugestões de conteúdos ligados à comunicação, expressão, apropriação e produção, demonstram que estes se relacionam a uma abordagem de desenvolvimento e compreensão da linguagem artística.

As competências artísticas que se devem desenvolver ao longo do aprendizado artístico organizam-se em quatro linguagens estruturantes (Artes visuais, Dança, Música e Teatro), sendo adquiridas de forma progressiva, num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada uma delas, vindo a constituir um todo, que chamamos de base artística.

Conforme descrevem os PCNs, a área do ensino das Artes tem se caracterizado pela pesquisa constante no sentido de tornar acessível e compreensível sua linguagem e seus códigos. Práticas que unam o fazer artístico (desenhar, pintar, dançar, tocar, etc...), o universo das manifestações culturais próximas do aluno (cantigas, brinquedos, festas, etc...) e a diversidade das culturas que compõem o acervo da humanidade são na atualidade estimuladas, na tentativa de desmistificar a arte como algo distante, inatingível ou acessível a restrito grupo de privilegiados.

No caso dos parâmetros recomendados para a disciplina Arte, há a adoção de vasta terminologia ligada à lingüística e a semiótica, para clarificar questões fundamentais sobre o ensino de Arte.

Não havendo discriminação, nos PCNs – Arte, dos diversos aportes teóricos que podem auxiliar o ensino de Arte, este pode se subsidiar das mesmas abordagens dada ao ensino de Língua Portuguesa (PCNs – Vol.2), enfatizando os diversos tipos de narrativas, ao invés do estudo de questões intrinsecamente artísticas.

Segundo os PCNs, com o objetivo de aproximar arte e aluno, as práticas pedagógicas atuais apontam estratégias de trabalho tais como: propostas interdisciplinares, planejamentos integrados, temas transversais, trabalho por projeto ou a proposta de planejamentos integrados, temas transversais, trabalho por projetos ou a proposta triangular que, integrando a

riqueza das manifestações artísticas humanas, têm apontado caminhos para uma educação mais sedutora e qualificada.

Conforme os PCNs-ARTE (p. 26), o ensino fundamental configura-se como “um momento escolar especial na vida dos alunos” porque, nesta faixa etária (sete a catorze anos)¹², tendem a se aproximar das questões do universo do adulto, tentam compreendê-las e são extremamente curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho e como e por quem as coisas são produzidas.

Para tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que esta produção tem história (idem, p. 27), o aluno deve ser estimulado a entender que os trabalhos artísticos envolvem a aquisição de códigos específicos e habilidades, as quais passa a querer dominar. Assim, pelas práticas de representação, compreenderá os códigos já construídos sem perder o seu modo particular de processar tais informações, a sua originalidade. A história e a produção cultural local, assim como os espaços sociais e escolares, são excelentes estímulos para começar o trabalho.

Os PCNs apresentam outro recorte relacionado à História da Arte esta encarada, não como um rol de tradições e movimentos que podem ser combinados de diferentes maneiras, mas sob a sintaxe rigorosamente ordenada, por exemplo, do Renascimento, a sintaxe multifacetada do Cubismo e do uso simultâneo destes dois tipos de construção na arte Pós-moderna. Neste caso, o Anexo 4 dos PCNs contém verbetes sobre Iconologia e Iconografia, e o Anexo 5 sobre o conceito de Imaginário Social.

A escola é o local privilegiado para o exercício do princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, “propiciando-se, na multiculturalidade brasileira, uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos”, (BARBOSA, 1992, p.33).

É importante ainda observar que todos têm direito de acesso, tanto aos códigos eruditos quanto aos populares, a fim de fazer suas próprias escolhas. A necessidade estética é inerente ao ser humano que persegue o útil e prático, mas também o agradável e belo independentemente da classe social a que pertença.

Por isso, o currículo escolar¹³ deve contemplar também, o inter cruzamento dos padrões estéticos e as discussões sobre o assunto, valorizando as crenças, usos e diferenças,

¹² Cf. LDB (Lei 9.394/96), artigos 6º. E 32º.

¹³ O currículo escolar, neste caso, é entendido como um projeto que estabelece um elo entre os princípios e a prática, incluindo tanto a ser ministrada quanto às características da região. Torna-se, assim, um roteiro para orientação do professor.

respeitando a diversidade. As festas populares da região, sua conexão com a prática escolar e com o conhecimento já estabelecido oferecerem material para um qualificado trabalho.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, busca-se aproximar o aluno da produção cultural da arte, dos artistas, sem confundir esta atitude com submissão aos padrões adultos, mas propondo uma vivência integral que inclua os modernos meios de comunicação e as novas tecnologias.

Cabe ainda ressaltar que os PCNs foram concebidos, no seu conjunto, como referencial de qualidade para a ação escolarizada, com a função de orientar e “garantir coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual”. Outro aspecto importante reporta-se ao fato de que, com os PCNs, legitimou-se, pela primeira vez na história, a efetiva presença da Arte enquanto área de conhecimento escolar.

No capítulo seguinte abordaremos o ensino da arte no Brasil, seu contexto histórico, a arte visual nos PCNs e a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (contextualizar – fazer – fruir) onde apresentamos exemplo de projeto de atividade em sala de aula utilizando essa metodologia.

PERCURSO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Consideramos que é fundamental para todos nós, professores da área de educação artística (Arte), estarmos conscientes de que não existe apenas uma resposta à pergunta "por que é que ensinamos arte?". Autores como Hernández (1997), Mittler (1973), Smith (1989), Dorn (1994) e outros apesar de adotarem diferentes enquadramentos na análise dos desenhos curriculares, concordam num ponto: o ensino da arte é uma questão complexa e, como tal, não se fundamenta exclusivamente numa ou noutra ordem de pressupostos. Talvez por essa razão, os quadros referenciais não se apresentam como possuidores de um caráter exclusivo. O ensino da arte tem tido enfoques diferentes, tem passado por mudanças e, apesar de poder apresentar uma vertente dominante, poderá contemplar aspectos que extravasam os limites dessa vertente.

Por isso, pensamos ser essencial compreendermos o ensino da Arte no Brasil. Assim, propomos apresentar, neste capítulo, algumas idéias que possam: contribuir para alargar o debate centrado na questão da complexidade do ensino das Artes, em especial das artes visuais, estimular a reflexão sobre o desenvolvimento da atividade artística no âmbito da educação e, incorporar a arte contemporânea no ensino formal, na trilha aberta com os aspectos inovadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Trata-se de uma área do conhecimento que, antes considerada paralela ou complementar em relação às demais disciplinas, tem hoje reconhecida sua importância para a formação escolar e pessoal dos alunos.

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

O ensino da Arte no Brasil começou a se institucionalizar com criação da Academia Imperial de Belas-Artes.

A criação da Academia Imperial de Belas-Artes no Brasil, em 1826, representou um acontecimento histórico que tocou muito de perto o processo de desenvolvimento da arte no Brasil, marcando-a desde o início do século XIX, não apenas com o contributo estético de que o processo se vê imbuído, mas também com a institucionalização do ensino artístico

responsável pela formação de sucessivas gerações de pintores, gravadores, escultores e arquitetos ao longo daquela centúria.

A constituição desse estabelecimento de ensino foi intensamente influenciada pela presença do grupo de artistas vindo de Paris em 1816 e que a historiografia convencionou denominar de Missão Artística Francesa¹⁴. A vinda do grupo chefiado por Joaquim Lebreton ocorria na mesma época em que o Brasil e Portugal redefiniam seus vínculos ao tempo de paz com Viena, quando a ex-colônia passava a dividir, com a antiga metrópole, o título de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve.

Entretanto, a criação dessa Academia foi marcada por um clima de disputas e discussões, pelas quais se revelariam opiniões que, não se restringindo apenas às questões artísticas, refletiam traços de natureza ideológica desse processo, como aconteceu na tentativa de criação de uma escola de ofícios mecânicos, em substituição às corporações de ofícios existentes no Brasil e que seriam abolidas logo após a Independência.

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. Diríamos mesmo que as duas primeiras décadas do século foram quase exclusivamente dedicadas a um aparelhamento das instituições educacionais com as novas idéias que, surgidas no século XIX, prepararam e executaram a Abolição e a República. Nos inícios do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial¹⁵, tivemos um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre os objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária.

A metodologia da Escola Nacional de Belas-Artes¹⁶ influenciou grandemente o ensino da Arte no nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos do século XX; mas outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificização da Arte.

¹⁴ Cf. TAUNAY, Afonso de Escagnolle. "Documentos sobre a vida e a obra de Nicolas Antoine Taunay!". In. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo LXXVIII, p. 5-147, 1916; TAUNAY, Afonso de Escagnolle. "A Missão Artística de 1816. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

¹⁵ A Primeira Guerra Mundial começou em 28 de julho de 1914 e terminou em 11 de novembro de 1918 (Assinatura do Armistício)

¹⁶ Inicialmente designada Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (decreto de 12 de agosto de 1816), teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (decreto de 12 de outubro de 1820). Essa designação foi novamente modificada para Academia de Artes pelo decreto de 23 de novembro de 1820, e para Academia Imperial de Belas-Artes em 1826, para finalmente, depois da proclamação da República, chamar-se Escola Nacional de Belas-Artes.

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, nos inícios do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo sua obrigatoriedade: não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883¹⁷ nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário.

É preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino da Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do Desenho. Desde os inícios do XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelato.

No século XX, a ênfase no Desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária, os quais se orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica.

É no início da década de 1930, (início da “Era Vargas”)¹⁸, que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras.

Quando se trata da administração cultural e artística, o período Vargas (1930 – 1945) é visto como o ponto alto da trajetória do Estado brasileiro. Muitos intelectuais manifestam sua perplexidade ao constatar que naquele período autoritário tanto se fez em prol da democratização da cultura. Neste domínio o liberalismo não avançou muito.

Ao contrário do enquadramento antropológico que a Constituição de 1988 tentou fixar, nas Constituições de 1934 e 1937 o Estado (União, Estados e Municípios) é guindado à posição de institucionalizador da vida cultural: defensor de monumentos naturais, artísticos e históricos; deve também “animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral” e “prestar assistência ao trabalhador intelectual”; e, por fim, favorecer ou fundar “instituições artísticas, científicas e de ensino”. Assim, é indubitável que no período Vargas fundou-se o Estado tal e qual hoje ele se situa frente à cultura.

¹⁷ Rui Barbosa. A reforma do ensino secundário e superior (1882) Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1941.

¹⁸ A chamada “Era Vargas” começa com a revolução de 1930 e termina com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Divide-se em três fases distintas: Governo Provisório (Nov 1930 a Jul 1934); Governo Constitucional (Jul 1934 a Nov 1937) e Estado Novo (Nov 1937 a Out 1945).

A trajetória mais recente - especialmente após a ditadura militar - mostra o Estado distanciado do que foram os anos de formação da moderna cultura brasileira de feição pública, ou seja, do projeto que ele mesmo impulsionou nos anos 30 e 40 do século passado. A supressão da educação musical na escola pública é exemplo da trajetória miserável da nossa cultura. Premida entre o mercado e um Estado incapacitado, a cultura e a arte logo se converteram num sem-lugar da vida social.

De novo, então, o artista se vê diante do Estado como um estranho, pois ele já não tem qualquer projeto civilizatório que se alimente do seu trabalho criativo.

Entre 1920 e 1970, sustentados pelas tendências da Escola Nova, o ensino da Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. Esta perspectiva foi importante, pois quebrou a rigidez anterior, mas em alguns casos predominou o espontaneísmo. Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída como Educação Artística, considerada “atividade¹⁹ educativa”, e não disciplina. A Educação Artística foi um avanço, pois estabeleceu uma relação entre arte e formação do indivíduo; porém, os professores passam a atuar em arte independentemente da formação, mantendo a ênfase na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Da cópia fiel, passando pelas aulas prática – onde ficavam explícitas as diferenças do gênero -, ao espaço livre de recreação ou de ornamentação para festa, o ensino da arte perde sua função maior, que é possibilitar ao aluno o desenvolvimento do prazer, do conhecer e do fazer artístico.

As aulas de Desenho, base de todas as artes, nas primeiras décadas do século XX, continuam a apresentar-se com este sentido de preparação técnica para o trabalho. Na prática das escolas primárias e secundárias, valorizava-se o traço, o contorno e a repetição de modelos. Os programas de desenho do natural, desenho decorativo, desenho geométrico e desenho pedagógico (nas Escolas Normais) eram centrados nas representações convencionais de imagens e apresentavam conteúdos bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição e esquemas de luz e sombra.

Essa concepção perdurou até o advento da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com essa Lei, a então denominada “Educação Artística” passou a constar obrigatoriamente dos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Essa inclusão de “Educação Artística” nos currículos plenos das escolas representava

¹⁹ "A atividade é uma forma complexa de relação homem-mundo, que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa. A atividade é realizada por meio de ações dirigidas por metas, desempenhadas pelos diversos indivíduos envolvidos na atividade".(Oliveira, 1993:98)

uma tentativa de melhoria do ensino de arte na educação escolar. Entretanto, no dizer de Duarte Jr (1998),

se mesmo a parte técnica dos novos currículos não pôde ser satisfatoriamente implantada (devido à absoluta ausência de uma infra-estrutura econômica e humana), menos ainda puderam ser os poucos horários destinados à arte. Funcionando muitas vezes em precárias instalações, a escola brasileira não dispõe, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte (p. 81).

Relegada a um pano de fundo, como uma disciplina a mais dentro dos currículos, com uma pequena carga-horária semanal, a arte continua a ser encarada, pelas escolas, como uma atividade de lazer, uma distração.

Em 1973, dois anos após a instituição do termo “Educação Artística”, foram regulamentados os novos Cursos Superiores de Licenciatura em Arte, permitindo a formação com habilitações em licenciatura plena ou curta. Nos cursos de curta duração, que propunham conhecimentos de música, artes plásticas e teatro em currículos abrangentes, os professores conheciam superficialmente as linguagens e conduziam o ensino sem uma concepção filosófica adequada e sem uma clara concepção do ensino da arte.

O ensino de arte volta-se então para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. Fortemente sustentado na estética modernista, desloca a ênfase nos exercícios de cópia e reprodução para a criatividade e a expressão espontânea. Valorizam-se, portanto, os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. Essa prática baseia-se na crença de que a arte não se ensina, se expressa. Marca-se aqui a influência dos movimentos modernistas da década de 20. A Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, fixa o pensamento modernista no Brasil que busca características próprias para a arte brasileira, tanto na temática quanto no estilo, visando romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus e com a visão da arte pela arte.

Sob a influência modernista as aulas de Desenho e Artes Plásticas, a partir de 1975, assumem caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto-expressão dos alunos.

Configurou-se a formação do professor polivalente em Arte que, atuando em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação, tentava equacionar uma

série de objetivos inatingíveis, organizando o fazer por faixa etária e propondo atividades múltiplas que envolviam exercícios musicais, plásticos e corporais, mesmo sem conhecê-los bem. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte.

Sem conhecimentos básicos de arte, sem fundamentação teórica e metodológica de ensino e aprendizagem de arte, os professores, despreparados e inseguros, sem capacidade e disponibilidade de tempo para aprofundar seus conhecimentos, nem para explicitar, discutir e praticar um planejamento mais consistente de educação em arte, passam a apoiar-se nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos desde o final da década de 70, apesar de sua discutível qualidade como recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte.

É no início dessa década que a disciplina de Educação Artística torna-se obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que centra o ensino da arte em técnicas e habilidades. A fragmentação no ensino da arte, se dá em virtude do caráter tecnicista da lei.

Fusari e Ferraz (1992), registram que:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em "meras atividades artísticas". Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da Lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (p. 37-38).

Nesse período, o ensino de arte na escola centra-se nas técnicas e habilidades. O professor trabalha com o aluno o domínio de materiais que serão utilizados na sua expressão. Os conteúdos são traduzidos em forma de objetivos operacionais que têm em vista aspectos como a coordenação motora dos alunos no uso das tesouras e dos pincéis ou a habilidade de manejá-los.

É evidente que não se pode descartar a necessidade de domínio destes procedimentos, mas convém esclarecer que o conhecimento técnico é mais abrangente. É uma operação ordenadora, necessária ao projeto e à construção da representação artística.

Essa situação perdura ainda por toda a década de 80, quando a principal preocupação da política educacional brasileira era a expansão do acesso à escolarização básica, isto é, o crescimento quantitativo das oportunidades educacionais. O problema da evasão e repetência evidenciou que apenas o crescimento quantitativo não significava garantia de educação e

escolaridade suficientes para responder às demandas do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, os aspectos qualitativos da educação ganharam espaço e o Estado buscou uma solução que oferecesse às crianças e jovens educação de qualidade e possibilidade de participação social.

A concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi levada a cabo no final de 1994. Os estudos, debates e conclusão se prolongaram até 1997.

Em outubro de 1997 começou a ser distribuída aos educadores brasileiros a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em dez volumes, constituindo um referencial de qualidade para a educação em todo o país. Nesses volumes são apresentadas, além das elaborações para as diferentes áreas do conhecimento consideradas obrigatórias no currículo (volumes 2 a 7), as normas orientadoras que tratam dos temas transversais, que são considerados questões essenciais para a cidadania e passíveis de integrarem relações entre conhecimento sistematizado e os problemas da vida real.

Os PCNs – Arte ao tratar dos temas transversais ressaltam que:

O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui propostos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologias proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (PCNs-Arte, p.25)

Os PCNs estão em harmonia tanto com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.) quanto com as propostas da Conferência Mundial de Educação para todos. Em relação ao ensino da Arte, a LDB é clara. O artigo 26, parágrafo 2º, afirma que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esse dispositivo da LDB levou à formulação de um volume específico (v. 6 - Arte) a respeito desta área de conhecimento, considerando que “Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo ensino e aprendizagem. [...] está relacionada com as demais áreas e tem as suas especificidades” (PCN – Artes, v. 6, p.19).

No final da década de 90, como decorrência da LDB e do reforço dos PCNs-Arte, havia novas tendências nos currículos que passaram a denominar a disciplina como “Arte” e não mais como “Educação Artística” e consideravam-na, na estrutura curricular, como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não mais como atividade.

Apesar desses avanços, o ensino de arte no País e, particularmente no município de Aquidauana, sofre com a falta de uma política educacional atuante e mais consistente quando se trata dos problemas curriculares e, sofre também, com a escassez de publicações sobre o assunto, o que leva o ensino da arte a atividades sem conteúdo, por vezes meramente comemorativas ou de decoração da escola.

ARTES VISUAIS NOS PCNs-Arte

Em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais - com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; (4) Dança, que é demarcada como uma modalidade específica.

Nos PCNs-Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada "Metodologia Triangular", ou "Proposta Triangular".

A Metodologia Triangular, surgida no Brasil nos anos 80, pretende oferecer ao professor a oportunidade de compreender e ensinar a arte de uma forma mais eficaz. Esse "método" foi proposto por Ana Mae Barbosa e um grupo de professores do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-USP; 87/93). Como qualquer trabalho de cunho científico, essas metodologias sofreram críticas, e a própria Ana Mae resolveu mais tarde denominá-la de proposta ou abordagem por considerar que o termo metodologia é muito pedagogizante ao contrário dos outros dois, que possuem um sentido mais abrangente. Nada melhor para compreender a proposta triangular do que citar a própria Ana Mae Barbosa em seu texto "Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular".

O cubano Roberto Retamar, na década de 70, atualizou o conceito de antropofagia de Oswald de Andrade, canibalizando-o e tornando-o pós-colonial na teoria e contra-discursivo na prática. Como profetizou Oswald de Andrade, hoje podemos definir o pós-colonialismo cultural no Brasil como antropofágico e canibalesco. Deglute, desconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos. Nem mais a dependência cultural, nem mais a busca incansável da originalidade modernista, mas adequação e elaboração em diálogo com os países centrais. Foi assim que surgiu a abordagem que

ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz mas uma ação reconstrutora do ensino de arte [...] a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particularizadora, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular. (BARBOSA, 1994, p.17).

Para Ana Mae Barbosa, o fazer artístico a apreciação e a contextualização são ações, mesmo que elas sejam, em primeiro momento, definidas por intermédio das disciplinas que compunham o ensino da Arte: produção, crítica, história da arte e estética, conforme sua Proposta Triangular para o ensino da Arte, formulada em seu livro *A imagem do ensino da arte* (1991). Nele, Barbosa adota, entre outras fontes, o Discipline Based Art Education (DBAE), sua reflexão sobre a experiência educativa das escolas de pintura ao ar livre do México e o *Critical Studies*, estudo de Inglaterra que aborda arte como expressão e cultura.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 1998, p. 33).

Para reforçar os entendimentos anteriores, citamos o que escreve a Professora Regina Machado:

A proposta triangular define o objetivo da área ponto de partida estrutural para a conseqüente enunciação de objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos a serem articulados pelo professor, tendo em vista - e isto é importante - as condições particulares em que se inscreve sua ação: características sócio culturais da sua escola, faixa etária e nível de desenvolvimento dos seus alunos. Com base na proposta triangular, o professor de arte pode compreender que existem conteúdos a serem trabalhados: no sentido de propiciar a seus alunos um conhecimento de Arte, advindo não apenas de sua atividade criadora, ou seja, realizando formas artísticas, mas também de sua aprendizagem estética. Esta última, desenvolvida através da apreciação da obra de arte, vista dentro da história da cultura, da história das formas artísticas e da história pessoal dos artistas, bem como a da leitura das mais diversas imagens do cotidiano. (MACHADO, 1989:134)

Defendida por Ana Mae Barbosa (1996b) na área de artes plásticas, essa concepção de ensino e de aprendizagem da arte foi denominada “Metodologia Triangular” por envolver três

vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte.

A concepção da produção artística (fazer artístico) na metodologia triangular está calcada no processo criativo, encarado como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. É somente através do fazer que a criança e o adolescente podem descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas, de seus diferentes materiais e instrumentos. O fazer é uma das atividades que estimula a aprendizagem da história da arte e a leitura de imagens. Por outro lado, a produção associada às imagens pode colaborar para a construção de formas com maior força expressiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensar sobre a criação visual.

O fazer artístico nos encaminha ao ato de criar

Criar é, basicamente, o poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 1996)

A leitura da imagem, nesta proposta de ensino da arte, desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. Para Barbosa (1991b, p. 19) trata-se de “construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária”.

A leitura tanto de uma obra de arte como de um trabalho de aluno ou de uma imagem qualquer não deve se tornar um exercício mecânico, um questionário sobre as características do que é observado. Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente.

Há uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e ao mesmo tempo uma interpretação pessoal do observador. Comparar imagens destacando semelhanças e diferenças é um estudo muito enriquecedor acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitam, de sua sintaxe e do vocabulário próprio de cada imagem.

Na proposta triangular, a história da arte não é tratada numa abordagem puramente cronológica, possibilitando a contextualização do artista e de sua obra no meio sócio-cultural. Não se trata de analisar apenas a “grande arte”, mas a produção artística como um todo.

Estamos propondo que as três vertentes da metodologia triangular não sejam estanques, mas que o professor trabalhe integrando-as. Isto porque na aquisição de

conhecimentos a produção e a compreensão se completam e se enriquecem mutuamente, reafirmando a magia e os prazeres da arte, do ato ao pensamento.

Desse modo, a metodologia triangular busca colaborar para uma alfabetização visual. E o que significa alfabetização visual?

Tal como na escrita para compreendermos o significado das palavras é necessário sermos alfabetizados, também; para entendermos as imagens visuais, é preciso uma “alfabetização visual”.

Barbosa (1991b) enfatiza a necessidade de uma “alfabetização visual” quando diz:

Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para entender a gramática da linguagem em movimento (p. 19).

As imagens devem constituir-se num objeto de conhecimento para o aluno. Interagindo com as imagens, o sujeito constrói sistemas para compreendê-las, ao mesmo tempo em que as concebe como objetos simbólicos. No entanto, não basta expor o aluno a um mundo de imagens, é preciso que, através de sua ação, ele componha e decomponha as imagens para apropriar-se delas.

Então, ao propormos a construção, pela criança e pelo adolescente, da linguagem icônica, estamos permitindo-lhes entender a gramática visual e as relações entre a produção artística e a interpretação de obras num contexto sócio-cultural. Contextualizar imagens histórica e culturalmente, através de uma leitura crítica, objetiva e interpretativa, poderá diminuir a distância criada entre o trabalho do artista e o entendimento do público em relação à produção artística.

Com os eixos norteadores adotados, os PCNs-Arte colocam-se em sintonia com as investigações desenvolvidas no campo do ensino de arte, refletindo o próprio percurso da área. Neste sentido, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a firmar a concepção da arte como uma área de conhecimento específico. No entanto, há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos, até porque os Parâmetros são bastante recentes: os PCNs de 5^a a 8^a séries completaram dois anos de seu lançamento oficial, em outubro de 2000, e suas orientações não chegaram ainda a todas as escolas do país.

Ao se pensar a prática pedagógica na escola, a primeira grande questão é: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCNs para Arte, com suas quatro modalidades

artísticas (Artes visuais, Música, Teatro e Dança)? O fato é que os PCNs-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não orientam de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. Os PCNs-Arte optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística - e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas - delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e "da sua seqüência no andamento curricular" (PCNs-Arte, p. 54). Neste sentido, sugere que, "a critério das escolas e respectivos professores [...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança, música ou teatro" (PCNs-Arte, p. 62).

Apesar dessas propostas tão abrangentes na prática pedagógica, Barbosa (1996, p. 1), ressalta que "os parâmetros da Artes Plásticas têm a qualidade básica da flexibilidade". Entretanto, podemos observar, que essa qualidade básica da flexibilidade apontada por Barbosa deve ser interpretada de acordo com a situação peculiar de cada escola.

À primeira vista, a flexibilidade presente na proposta de Arte procura considerar as diferenciadas condições das escolas, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições do sistema de ensino em nosso país, seria irrealista pretender vincular a abordagem de cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. Concordamos que essa flexibilidade deva existir. A sua utilização, entretanto, deve ser precedida de certas medidas acautelatórias para não desvirtuar a essência da proposta dos Parâmetros, que é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos estudados. Pois, na área de Arte, muito é deixado a cargo de cada escola ou mesmo do professor, inclusive com respeito à abordagem dos conteúdos. Ao liberalizar as práticas pedagógicas declarando que: "os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe" - os PCNs-Arte não permitem outra interpretação que não esteja baseada nos preceitos nele contidos, com isso, espera-se garantir uma certa tranquilidade na sua aplicação em nível nacional. Esta flexibilidade tem, então, várias implicações, como nos casos de transferências, que podem vir a trazer prejuízos para a formação do aluno, já que cada escola pode variar os currículos quanto aos conteúdos.

A nova LDB e os PCN trazem algumas possibilidades de reformulação deste quadro geral do ensino de artes no país. A partir da substituição do termo Educação Artística pelo Ensino de Artes, e pela ausência do termo polivalência, vislumbra-se um período diferente

daquele que temos vivenciado em relação ao tratamento da arte nas escolas. Evidentemente só a troca de palavras não promove mudanças, mas é possível compreender que a supressão de certos termos desgastados com relação ao ensino das artes tem por finalidade estimular as buscas por novas e mais eficientes estratégias com relação às atividades no campo das artes na escola.

Diante deste quadro, é fundamental que as escolas assumam a responsabilidade de elaborar o seu “projeto educativo” (nos termos dos PCN) ou “proposta pedagógica” (conforme a LDB). Seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9394/96, Art. 12), o que é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução no 2/98 – CNE), que têm – estas sim – caráter obrigatório. Pois vale lembrar que, embora o MEC esteja colocando os PCN como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos, do ponto de vista formal eles não têm obrigatoriedade. Segundo o Parecer 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), “os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas”.

Cada escola pode e deve, portanto, elaborar sua própria proposta pedagógica. Se construída de forma participativa e compromissada – não se revestindo apenas de um caráter burocrático –, deve decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado. A proposta pedagógica é, pois, o espaço ideal para definir o melhor modo de encaminhar o trabalho de arte na escola, fazendo uso da autonomia prevista na LDB e nas Diretrizes Curriculares, e atendendo à flexibilidade da proposta dos PCN-Arte. Neste quadro, sendo analisados e discutidos com cuidado, os PCN-Arte podem ser utilizados para respaldar uma atuação mais aprofundada em determinada linguagem artística, ou ainda como base para reivindicar as condições necessárias para uma prática pedagógica de qualidade.

Para concluir, é preciso deixar claro que, apesar de todos os questionamentos em torno dos PCN-Arte, reconhecemos a importância destes documentos, que podem ajudar a fortalecer a presença da arte na escola. Sem dúvida, os PCN-Arte sinalizam um redirecionamento do ensino de arte, respondendo às buscas da própria área. É preciso lembrar, no entanto, que as normas contam, sobretudo pelos seus efeitos, de modo que os PCN dependem de sua concretização – ou seja, de sua realização na prática escolar. Nesta medida,

tanto a renovação da prática pedagógica em arte quanto a “transformação positiva no sistema educacional brasileiro”, passam necessariamente pela prática concreta – com todos os seus conflitos –, pois é nela que tais mudanças terão que ser construídas e conquistadas.

COMO ENSINAR A ARTE: METODOLOGIA TRIANGULAR

Muitas escolas consideram a disciplina de artes menos séria e importante que várias outras do currículo, sendo assim, normalmente o professor que a assume é aquele que precisa completar carga horária ou o que já está cansado de anos de labuta e escolhe uma área com a qual não precise dispensar tanta atenção.

Desta premissa, surge a polivalência na formação do professor quando este se vê diante de aulas onde deveriam ser trabalhadas as quatro linguagens artísticas (Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música) e essa formação, de caráter superficial, traz para a educação a idéia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estariam se trabalhando todas as áreas. Surgem então na escola as técnicas de trabalho artístico, voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do aluno.

Na verdade, essas técnicas não previam um conteúdo teórico acerca da história da arte ou das produções artísticas dos diversos períodos, eram atividades isoladas com o caráter de trabalhar o ‘fazer expressivo’, através de aulas com temas, ou simplesmente com o desenvolvimento de técnicas artísticas.

E esta presença dos temas e das técnicas no ensino arte hoje, é muito freqüente. A escola continua, apesar dos avanços nas teorias, a trabalhar com uma metodologia ultrapassada, comprovando o desconhecimento dos fundamentos históricos, filosóficos e estéticos que norteiam a atual concepção de arte.

É muito comum:

A maioria dos professores acreditar que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder ‘Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?’ Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina.”(BARBOSA, 1992. p. 13)

Nesta perspectiva, surgem, na década de 80, questionamentos acerca da validade destes conteúdos voltados para a confecção de trabalhos, pintura de desenhos e objetos decorativos. Até que ponto este trabalho desenvolve uma atitude crítica do indivíduo frente ao mundo, possibilitando-o perceber-se enquanto sujeito de um momento histórico.

Esses movimentos de Arte-Educadores ressaltam a preocupação com os rumos da arte e da educação.”[...] educadores brasileiros mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar. [...] E nos convidam a discutir as ações e as idéias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com as transformações na sociedade” (ECO, 1993, p.33)

Com o advento da LDB de número 9394 de 1996, a Arte torna-se componente curricular obrigatório e reconhecida enquanto objeto de conhecimento pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação, ganhando o status de disciplina voltada à aquisição de conhecimentos específicos.

Enquanto disciplina, temos um posicionamento teórico-metodológico em vigor, apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na área. Este posicionamento é conhecido por Proposta Triangular.

A Proposta Triangular, inicialmente chamada Metodologia Triangular, foi assim denominada por envolver como já observado anteriormente três vertentes na adaptação realizada por Ana Mae Barbosa para a realidade nacional: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica.

A preocupação com a contextualização histórica, a dimensão estética do objeto de estudo e o fazer artístico, faz com que a arte se aproxime do conceito de educação, uma educação que visa à promoção do homem, que busca propiciar ao aluno “o acesso e o contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora”.(ECO, 1993, p.34).

Assim, a preocupação é trabalhar dentro de uma proposta metodológica que propicie o desenvolvimento de um olhar mais crítico, possibilitando uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão crítica sobre os momentos, as idéias, as produções do homem.

Partimos, portanto, do entendimento de que a abordagem triangular é a que melhor sintetiza a textura de pensamento aqui apresentado, indo inclusive, mais além, pois oferece ao professor a chance de organizar as vertentes da triangulação de acordo com suas próprias possibilidades; ora enfatizando a leitura da obra de arte, ora a história, ora o fazer.

Nesta perspectiva alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto prática e teoria da educação, concordamos com Saviani quando este afirma que:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as constituições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1989, p. 60-61).

Apesar de termos uma nova proposta de ensino da arte centrada nas questões da fruição, da reflexão e da produção, os métodos tradicionais de ensino parecem estar enraizados nas escolas, sendo necessária sempre uma justificativa da importância da arte na educação para que esta área seja mais valorizada.

A concepção dominante no País, e que na década de noventa começou a se alterar, é identificada como expressivista. Apresentada sob diferentes enfoques caracteriza-se por centrar-se nas atividades que envolvem a produção de objetos pretensamente artísticos, não enfatizando a reflexão, a contextualização, a conceitualização e a relação do que os alunos fazem com o mundo da arte e da cultura.

Afirma Barbosa (1996a) que:

O ensino da arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, e acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia (p. 61)

O ensino de arte modernista é caracterizado por essas práticas que concebem a arte como expressão e relação emocional, destacando-se a originalidade como o mais importante dos processos mentais envolvidos na criatividade. Está embasado numa filosofia idealista que se relaciona à ideologia liberal que difunde a concepção equivocada de que todos são livres e a educação é um bem igualmente acessível, encobrendo desta forma as desigualdades sociais.

Para Barbosa (1996a), essa crença dogmática teria como consequência negativa o afastamento das crianças do consumo das imagens de alta qualidade produzidas pela arte ao manter este público no universo das imagens produzidas pela indústria cultural, o que conduz

inevitavelmente para a mimese visual sobre imagens de duvidosa qualidade estética produzidas pelas histórias em quadrinhos, livros didáticos e TV.

A partir do final da década de oitenta, é flagrante que o ensino da arte vem passando por transformações radicais, acompanhando não só as transformações da educação como as próprias do mundo da arte, tornando-se mais complexo e exigindo um professor pesquisador, estudioso, conectado à produção artística do seu tempo, do seu cotidiano e de outros tempos e realidades.

Para Barbosa (1998), as tendências pedagógicas do ensino da arte associa-se à história dos movimentos artísticos, ou seja, às teorias estéticas. Dessa forma, à modernidade e aos paradigmas da arte moderna corresponde a pedagogia renovada e às propostas atuais de ensino corresponde a pos-modernidade.

A proposta triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41)

Este ensino, chamado de pós-moderno objetiva superar a prática da mera catarse emocional e da livre expressividade, tratando a produção artística e seu ensino como algo que se constrói no complexo dialético entre o sentir-pensar a partir de um dado contexto histórico-social.

Uma análise da produção artística dos meados do século XX mostra-nos que, enquanto a modernidade caracterizou-se pela individuação e profissionalização do artista, autonomia da produção artística, organização do mercado da arte e de bens simbólicos, - o artista não mais se apóia em forças sociais, age subjetivamente, muitas vezes em oposição à sociedade, o que faz sentir-se um herói da cultura e da humanidade - , a Pós-Modernidade redefine o gesto artístico, que deixa de ser um produto de habilidades motoras e passa a ser essencialmente um produto da intuição, inteligência e criatividade aliados à técnica.

É neste cenário do final da década de noventa que se mobilizam novas tendências curriculares em arte. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte e de incluí-la na estrutura curricular como áreas, com conteúdos próprios ligados à cultura estético-artística.

Mergulhado nas reflexões sobre a natureza do conhecimento artístico, por meio de

investigações constantes deste fenômeno, é tarefa do professor de arte buscar referências conceituais e metodológicas, que sustentem sua ação pedagógica. Compreendendo pesquisa como reflexão da práxis, o arte-educador está, cada dia, na prática do cotidiano de sala de aula, em busca de melhor sistematização dos processos de aprendizagem visando à realização de uma efetiva educação artística.

A organização do ensino da arte, dentro da proposta triangular, partiria da resposta à pergunta “o que as pessoas fazem com a arte?” Elas produzem arte, apreciam arte, julgam sobre suas qualidades estéticas e entendem o seu lugar na história e na sociedade, daí a organização do ensino em três eixos articulados e sincrônicos, os três vértices da Proposta Triangular: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica.

O Fazer artístico está calcado nos processos criativos de fluência, flexibilidade, elaboração e redefinição, envolvendo as diversas técnicas de produção e suas especificidades. É um processo criado, concebido como interpretação pessoal de vivências numa linguagem artística, permitindo descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas e dos diferentes materiais e instrumentos.

Simultaneamente, é também um processo interno informado pelas características culturais do meio, o que estimula o pensar sobre a criação visual e a aprendizagem dos referenciais da contextualização, incluindo a leitura, a história e a crítica da arte.

Nos PCNs-Arte, esse aspecto é denominado produção, referindo-se ao conjunto de questões relacionadas ao fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

Fazer arte é pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como pensar sobre a arte que vem sendo produzida na história pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação aos valores e modos de produção nos diversos meios culturais.

Produzir refere-se ao fazer artístico (com expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. A ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso de linguagens artísticas.

A leitura da imagem busca uma aproximação com a obra e desenvolve as habilidades de descrever, analisar, interpretar e julgar um objeto, uma obra ou imagem qualquer – revista, jornal, TV, vídeo, computador, museu na tentativa de aproximar as imagens e estabelecer relações. Ela se inicia pela observação, comparação, destaque de semelhanças e diferenças e pela garimpagem de significados.

Equivocadamente, utilizou-se o termo releitura com significado semelhante à leitura, quando reler, dentro dessa abordagem, é ler novamente, reinterpretar, re-elaborar e criar

novos significados.

Releitura não é, pois, uma cópia. É criação com base num texto visual que serve como referência, no intuito de uma aproximação com a obra ou estilo de um período ou de um artista. É uma produção pessoal em que há intencionalidade crítica e consciência de que o contexto do produtor em segundo grau difere do contexto do produtor primeiro.

Nos PCNs-Arte a dimensão leitura é chamada de fruição. Refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado e contempla a fruição da produção histórico-social em sua diversidade.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

O terceiro vértice, inicialmente chamado de história da arte, é atualmente compreendido de modo mais amplo e denominado como contextualização. Assim, embora seja produto da imaginação, a arte não está isolada do cotidiano, da história pessoal e dos fatos sociais. Para compreender a história da arte, não basta conhecer datas e artistas, mas devem-se criar conexões entre a arte e as outras manifestações e dimensões da vida, alargando assim a compreensão da sua abrangência.

Para os PCNs - Arte, contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e, da arte como projeto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. Assim a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área.

Na abordagem triangular, ao referir-se às Artes Visuais, qualquer vértice pode ser o ponto inicial. O importante é o sujeito compreender que a linguagem icônica permite o entendimento da gramática visual e das relações que existem entre produção artística e contexto sócio-cultural. “Integradas, as três vertentes se enriquecem mutuamente, reafirmando a magia e os prazeres da arte” (PILLAR e VIEIRA, 1992, p. 10), além de sua estreita vinculação com o real.

Em igual sentido caminham os PCNs – Arte quando recomendam “articular o ensino da arte em três eixos: a produção, a fruição e a reflexão”. Esses eixos mantêm seu espaço

próprio, mas devem estar relacionados na prática, e seus conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, conforme o desenho curricular.

Após essas considerações sobre a proposta triangular, abordaremos uma das modalidades favorecedoras de aprendizagem significativa que é o “trabalho por projeto”, modalidade esta que oportuniza grande motivação e autonomia.

Nessa modalidade de aprendizagem, professores e alunos relacionam os conteúdos, elegem as produções que serão realizadas e podem trabalhar de maneira interdisciplinar, reunindo numa só unidade aspectos relativos ao conhecimento específico de várias disciplinas, sejam elas aproximadas costumeiramente, como é o caso das chamadas ciências humanas, sejam reunidas por motivação derivada de uma unidade proposta. Por exemplo, um trabalho sobre texturas em arte pode motivar a necessidade de conhecimentos de ciências ou matemática.

O objetivo nessa abordagem é focar outras áreas de conhecimento, segundo o princípio norteador de que, presentemente, há necessidade de práticas pedagógicas pautadas na integração de diferentes saberes. Dá-se ênfase ao “aprender a aprender” e sua estrutura envolve: eleição do tema, atividades dos alunos e professores, o rol de perguntas que serão condutoras das estratégias de aprendizagem e avaliação. Dessa perspectiva, o resultado alcançado tem sua abrangência ampliada visto que é orientado por questões que estimulam a pesquisa dos alunos e dos professores, sendo impossível prever, desde o início, todos os conteúdos e relações que aparecerão ao longo da experiência.

A etapa inicial para desencadear o Projeto é uma questão investigada a respeito de um tema relevante e de interesse para o grupo de alunos, gerando uma ampla coleta de materiais sobre o assunto com informações a serem discutidas. Tanto a coleta quanto as discussões devem integrar alunos, professores, pais e profissionais relacionados ao tema. É importante salientar que, embora se desenvolva de forma autônoma, a condução do processo é efetuada pelo professor, que deve estar atento à dinâmica do grupo e permanentemente informado das possibilidades de aproveitamento de novos enfoques.

Segundo os PCNs-Arte (item 2.5.3) os projetos são “muito adequados para se abordar formas artísticas que não estão eleitas no currículo do ciclo”, ampliando dessa forma o exíguo espaço/tempo da sala de aula ao expandir as ações para fora do núcleo escolar. Para melhor compreensão da abordagem, segue como ilustração um exemplo de projeto executado no ensino fundamental, cujas ações foram orientadas conforme as possibilidades e características da faixa etária.

No decorrer desse trabalho, seguindo a sugestão dos PCNs-Arte, poderiam ser

explorados aspectos relacionados à compreensão da realidade social dos alunos, bem como seus direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Assim, poderiam ser estudados aspectos relativos à convivência do homem e do animal associados à valorização do meio ambiente e à saúde, diferenças entre modalidades de convivência associadas à tradição ou pluralidade de culturas, entre outros temas que o professor, atento à sua realidade e às formas de interação com os seus alunos, poderá introduzir de maneira transversal.

Em um trabalho por projeto, apontam os PCNs-Arte, é preciso estar atento a dois aspectos: evitar que este se alongue em demasia a ponto de desinteressar o aluno, e levar em conta o perigo de ocorrer uma abordagem muito superficial devido ao grande número de conteúdos e interesse envolvidos.

Uma unidade desenvolvida segundo os princípios da Proposta Triangular de Ensino da Arte em classes de 3ª, 4ª e 5ª séries do ensino fundamental poderia ter o seguinte propósito:

TÍTULO: O modernismo dos anos 20 e os anos 90

TEMÁTICA: Modernismo

ARTISTAS ABORDADOS: Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Cândido Portinari.

PALAVRAS-CHAVE: ontem e hoje, ruptura, tridimensionalidade;

CONTEXTUALIZAR: (História da Arte) arte moderna

APRECIAR: (leitura de imagem) temática social/nacional deformação no sistema de representar, figurativo/não figurativo.

FAZER: (fazer artístico) releitura das obras “Greve” e “Paisagem Brasileira” de Segall,

“Operários” de Tarsila e “Retirantes” de Portinari em bi e tridimensionalidade. Linha de tempo, gráfico das profissões dos pais dos alunos, leitura de reportagens de jornais sobre o Movimento dos Sem Terra, desenhos, maquetes, modelagem, colagem, máscaras e amostra dos trabalhos realizados.

A implementação dessa unidade valoriza os conteúdos da arte e traz a imagem para a sala de aula, algo impensável pelos defensores da livre-expressão, pois julgavam que tal procedimento prejudicaria a espontaneidade infantil.

A respeito do assunto, Rossi (1995, p. 28) levanta algumas questões importantes:

Estamos trabalhando o conteúdo de forma adequada? Temos consciência de suas possibilidades e limitações? Que tipo de leitura proporcionamos?

E nosso aluno, o que lê? O que procura numa imagem? O que sente? Como julga?

São indagações que devemos nos fazer para desencadear uma reflexão sobre a função das artes visuais no ensino fundamental.

As críticas à Proposta Triangular têm se referido principalmente ao perigo de reduzi-la a uma proposta de releitura e às perdas que podem ocorrer no desenvolvimento do percurso criativo do aluno, atrelando-o sempre a um referencial que deve ser “lido”, neste caso a uma imagem.

A experiência de seus seguidores, no entanto, tem mostrado a versatilidade e o potencial de aplicação da proposta que, conduzida por professores habilitados e conscientes, amplia o potencial comunicativo do aprendiz pelo domínio de várias técnicas de expressão, habilitando-o a interagir com as artes visuais como um espectador consciente e mais bem instrumentalizado, inserindo-se na sociedade de modo mais crítico e atuante.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ARTE

O desenvolvimento social e a profunda transformação pela qual passaram e passam todas as nações do mundo moderno atingiram também o professor no seu fazer pedagógico. Na atualidade, o professor não atua mais como fonte de informação, é, antes, o catalisador do processo informativo; não está mais entre a matéria a ser ensinada e o estudante, mas ao seu lado, como orientador, cuidando para que a atenção seja desperta, mantida e desenvolvida, por meio de ritmo adequado e explicações adicionais.

Para Sacristán (1991, p.67), “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. Assim, somente quando o educador se conscientiza de sua responsabilidade para com seus alunos é que se torna um professor competente, o que nos leva a perguntar, então, quais seriam as qualificações adequadas para a função? Além das aptidões exigidas pela natureza do conteúdo ensinada e das suas atividades inerentes, deve existir no professor – seja qual for o nível do seu ensino – uma aptidão para estabelecer a relação professor/aluno-ensino/aprendizagem. Esta aptidão não é uma disposição absoluta, atributo da personalidade; ela se manifesta por uma qualidade do papel assumido pelo professor no processo relacional: as atitudes, as expectativas, os comportamentos dos alunos exercem uma ação sobre ele e sua conduta orienta-se pela sua percepção da situação.

O ensino de arte é tema relevante para todos os professores que trabalham na área da educação artística, com uma particularidade muito interessante: ao se desvencilhar da concepção convencional, o professor está não apenas compreendendo como articular o ensino e a aprendizagem de arte, mas também redefinindo esse conteúdo de uma forma que freqüentemente o torna tão inédito para si quanto para seus alunos.

Neste capítulo - a formação profissional do professor de arte - tratamos da “formação inicial do professor de arte” em que abordamos questões relacionadas à sua formação teórica e à discussão sobre reformulação dos cursos superiores de Artes. A “formação cultural e a formação continuada dos professores de arte” completam o capítulo.

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTE

A discussão a respeito da preparação do educador para atuar no Ensino Médio, considerando-se as complexidades evidenciadas pela legislação curricular vigente²⁰, requer a conceituação de um processo educativo amplo e que se concretize no desenvolvimento profissional docente, incluindo a graduação, a profissionalização e a formação continuada em suas diversas possibilidades, visto que a “formação do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade profissional da educação encontra-se na docência” (BRZEZINSKI, 1996, p 127).

Neste sentido, devemos considerar que a formação teórica do professor de arte nas universidades ainda é extremamente restrita ao estudo da História da Arte ocidental hegemônica. Mesmo neste campo, há pouca distinção entre o estudo da História da Arte e o estudo das Teorias da Arte, isto é, sobre as teorias estéticas e as diferentes correntes e métodos de pesquisa sobre a arte, entre os quais se inscreve a Iconologia e a Iconografia. O estudo de outras tradições artísticas, bem como as de nossa cultura popular, ainda é muito tímido, senão estigmatizado.

A discussão sobre reformulação dos cursos superiores de Artes, embora recente, já conta com algumas contribuições assinaladas, conforme asseguram os estudos de Pimentel (2001), Ribeiro (1999) e Santana (2000), o que alimenta um debate assentado na realidade educacional brasileira, pelo intercâmbio de experiências significativas vindas dos diversos segmentos da educação nacional.

Nos congressos e encontros científicos mantidos por entidades como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a Associação de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação de Professores e Pesquisadores de Música (APPOM) – as únicas que mantêm grupos de trabalho permanente em torno da formação do professor -, a discussão a respeito dessa questão vem atualizando o quadro da reestruturação dos cursos de licenciatura. Sabemos que a transformação tão perseguida nas décadas de 1980 e 1990 ainda não se disseminou nas universidades do país, embora possamos perceber um movimento neste sentido, uma vez que, nos últimos anos, todos os cursos que foram criados, bem como aqueles que reescreveram seus projetos pedagógicos, atendem a reivindicações históricas, a saber: ruptura com a polivalência; valorização da perspectiva crítico-reflexiva; ênfase no

²⁰ Cf. Diretrizes do Ensino Superior aprovadas através de resoluções específicas do Conselho Nacional de Educação, relativas às áreas de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, bem como para as licenciaturas de todas as áreas do conhecimento.

relacionamento entre ensino, pesquisa e extensão; ampliação dos estudos pertinentes à linguagem das artes; fortalecimento de vínculos entre teoria e prática; facilitação da profissionalização no decorrer da graduação.

Para pensar a formação de professores é preciso que se recorra a saberes que configurem essa formação.

Em relação aos saberes que devem integrar o processo de formação do educador, Saviani (1996) apresenta uma caracterização compreendida pelos saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular.

O saber crítico-contextual se refere à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. De acordo com Saviani (1996, p.149), é preciso que o educador "saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade". O papel do educador é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. por isso, requer-se do arte-educador sensibilidade, aguda observação sobre a qualidade do vínculo de cada um de seus alunos nos atos de aprendizagem em arte. Além disso, sua interação com a sociedade é fundamental para que ele possa se sintonizar com futuro e conseguir acompanhar o dinamismo social.

Quanto aos saberes específicos, esses correspondem às disciplinas do conhecimento socialmente produzido, disciplinas essas integrantes dos currículos escolares das instituições de ensino que precisam ser assimiladas pelos educandos devendo, portanto, integrar o processo de formação do professor.

Na caracterização referente ao saber pedagógico, Saviani (1996, p.149) observa que nele se incluem "os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se impõem ao trabalho educativo". Para o autor, o saber pedagógico é que fornece a base da construção da perspectiva educativa que define a idéia do educador como um profissional distinto dos demais profissionais. Entretanto, no caso do professor de arte deve ser acrescido o saber individual de sua área de atuação, que juntamente com o saber pedagógico o direcionará para o resgate dos saberes específicos da arte. A complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, indica a necessidade de professores especializados em cada linguagem.

Na categoria do saber didático-curricular estão compreendidos o conhecimento das formas de organização e a realização da atividade educativa com referência à relação educador-educando. Trata-se do saber-fazer, implicando, além dos procedimentos técnico-

metodológicos, "a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados" (SAVIANI, 1996, p.150). Esse saber didático-curricular, no professor de arte é o que o diferencia dos professores das outras áreas. Nestas, pode haver um intercâmbio de professores de disciplinas diferentes, sem prejuízo na qualidade do aprendizado. É o caso, por exemplo, de um professor de História que substituir um de Geografia. A mesma situação não se verificará se um professor de português for substituir um professor de Música ou Teatro.

Na reflexão sobre a problemática dos saberes está implícita a busca de subsídios para a formação de professores, que implica uma preocupação com o desempenho docente a qual, conseqüentemente, aponta para um ensino de qualidade.

Estudos recentes, no campo educacional, põem a tônica no contexto social do processo educativo, nas determinações sociais e culturais da relação pedagógica. O sucesso de um professor parece então depender mais da situação escolar na qual ele se encontra, do que na expressão das suas qualidades pessoais. Isso porque, num dado meio social o indivíduo pode ser considerado bom no exercício do seu cargo quando responde às expectativas dos membros do grupo; em contrapartida, se afastar das normas, se não satisfizer as expectativas formuladas e não formuladas, fica sujeito à crítica do grupo.

Na formação do professor, deverá estar subentendida a sua competência técnica e política, a fim de atuar na parcela da sociedade que se projeta sobre a escola.

A competência técnica contempla o domínio do conteúdo específico que se deseja ensinar com o entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto. Não é admitido a um professor que não *conheça* o que vai lecionar em sala de aula. O docente deve ter um compromisso com a educação como um todo e não simplesmente com o *ensinar* sem nenhum comprometimento com os objetivos mais genéricos da tarefa de educar. O conteúdo a ser transmitido deve ter como marca esse envolvimento do professor.

Além dos conhecimentos técnicos, práticos e pedagógicos, o professor deve estar preocupado também com as questões que o cercam, o meio social, político, humano, ético etc. O docente precisa reconhecer a pessoa do aluno, visualizar o meio onde ele vive. Para isto deve pensar politicamente. Esse compromisso com o aluno em formação será, sem sombra de dúvida, uma das qualidades que toda instituição de ensino deve procurar alcançar e melhorar constantemente. Para que o professor exerça sua cidadania num projeto de educação torna-se necessário que ele seja um intelectual crítico capaz de apreender e trabalhar as diferenças

visualizadas na sala de aula e, além disso, deve ser ético para mostrar efetivamente sua competência política.

Vemos, então, que a situação pedagógica não se orienta somente para uma finalidade de aprendizagem, é também uma situação conflitual na qual se encontram os alunos, o professor e as forças sociais. Como resolve o professor esta situação conflitual? Que processo de adaptação adota ele?

Para Frigotto (1996),

Uma dimensão importante na formação e profissionalização do educador é, sem dúvida, o mundo de sua experiência cotidiana e prática. É nesta experiência prática cotidiana que se materializam as práticas educativas e os processos de construção ou de bloqueio do conhecimento. O desafio fundamental central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Como avançar sobre o senso comum de que o educador se forma na prática entendida como esta ação cotidiana? De outra parte, como romper com a ‘teorização’ diletante, academicista? Esta dupla superação, dentro da herança teórico-prática do marxismo, dá-se mediante a práxis (p. 402).

Nessa perspectiva, a formação e profissionalização do arte-educador tem como pré-condição a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente, no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas constituem a sua base. O professor neste processo pode atuar de forma efetiva à medida que quanto mais conhece sua prática social, mais poderá intervir com competência na educação de seus alunos. É preciso, portanto, que se verifique uma mudança de atuação na sua postura. Essas mudanças envolvem revisão de conceitos, das bases em que se assentam o ensino e a aprendizagem da formação desse profissional e da tomada de consciência das responsabilidades do educador frente aos desafios que se lhe apresentam.

Nos PCNs, a Arte é concebida como objeto de conhecimento que guarda as suas particularidades e similaridades com as outras áreas, tendo em comum com a ciência o fato de resultar da “ação criadora do homem” na busca de atender à sua necessidade de significação da vida, juntamente com “as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade” (BRASIL, 1997, p. 16).

A frágil formação do professor e as visões preconcebidas que ainda tem acerca do ensino de arte, associados aos problemas e dificuldades que encontra no exercício da

profissão, levam-no a reproduzir uma prática irrefletida, desprovida de fundamentos, a um exercício docente sem significação.

Ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte e dos fundamentos do seu ensino; somente a intimidade com o fenômeno artístico e com o educacional pode possibilitar ao professor o exercício da sua flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas em sala de aula:

O professor de arte constrói e transforma seu trabalho na sua praxe cotidiana, na síntese entre a ação e a reflexão. É neste sentido que precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber os conteúdos e os procedimentos para que o aluno deles se aproprie (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 41)

Como se pode depreender do excerto acima, teoria e prática juntas devem estar presentes em um percurso artístico pessoal e provocar a ressignificação da atividade docente em arte, a partir de uma “práxis criadora”, ou seja, “pela integração de teoria e prática dentro de uma atividade criadora, na qual reflexão e imaginação constituem-se nos dois lados de uma mesma moeda” (MACHADO, 1989, p. 4).

Muitas vezes, nos cursos, os formadores tomam como referência o discurso dos participantes e têm surpresas ao observar as salas de aula e as escolas, pois constataam uma defasagem entre a articulação do discurso verbal e a prática.

Ao lado da ressignificação da profissão, o contexto escolar aponta para os professores uma outra necessidade, a da construção de um olhar crítico acerca da sua profissão, o que pode ser possível a partir do exercício da “reflexão crítica”, que não é espontânea, mas pressupõe “processos de colaboração com o professorado” para favorecê-la (CONTRERAS, 1987, p.121).

As transformações no campo educacional são construídas a partir das mudanças nas práticas dos professores e das escolas com um todo, isso pressupõe um investimento positivo nas experiências inovadoras que já se fazem presentes neste meio. “A falta de incentivo à iniciativas dessa ordem pode desencadear fenômenos de resistência pessoal e institucional e conduzir à passividade dos sujeitos da educação” (NÓVOA, 1992, p.30).

Torna-se, portanto, importante e necessário estimular propostas de *formação-ação* locais, que estejam vinculadas às questões colocadas e percebidas no cotidiano da escola e da região na qual esta está localizada. A abordagem teórica é imprescindível na formação de um educador crítico, pois se constitui num dos elementos básicos para a análise qualitativa da

realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófico-científica da prática pedagógica (Saviani, 1989).

Porém, essa dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto educacional. A investigação da prática educativa, à luz do referencial teórico, constitui-se, hoje, num importante elemento articulador de um “projeto coletivo de formação do educador” (FAZENDA, 1991, p.61) e produção de conhecimento em educação. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar define-se como campo e objeto de investigação e atuação profissional do educador, que deve ser um pesquisador em ação.

Em defesa dessa concepção de formação de professores, encontramos muitos teóricos da educação contemporânea, entre eles destacam-se Nóvoa (1992) e Schön (1992). Defendendo a idéia de que os professores precisam “assumir-se enquanto produtores de sua formação argumentam que essa formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Schön (1992) propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de forma reflexiva. Ao sugerir a conversa-reflexiva-com-a-situação, identifica a necessidade do investigador construir a problemática, ou melhor, identificar o problema, na inter-relação com seu contexto e com os seus interlocutores diretos e indiretos. Na construção de um projeto (ou design), esse deve buscar a colaboração, através do diálogo, de seus interlocutores mais próximos, para investigar e propor possíveis soluções. Assim, sustenta que os protagonistas de uma dada situação devem repensá-la e refletir sobre as possibilidades de superação da problemática, coletivamente.

A base desta epistemologia proposta por Schön é a reflexão da prática. O que significa, então, refletir a prática? Esta proposição pretende superar a «omnisciência» da racionalidade técnica instrumental, onde o conhecimento é algo distinto da prática e tem com ela uma relação linear e definida. No processo de reelaboração do saber proposto por esta epistemologia, a prática é entendida também como fonte de conhecimento e *locus* de produção de saber. Para tanto, a reflexão apresenta-se muito além do que um simples meio de efetivação do novo saber é a reflexão sobre a sensibilidade do artista, segundo Schön.

A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES DE ARTE

Desde os mais antigos registros da função do professor, destacam-se os seus papéis de formador e mediador. Ele dá acesso ao saber, é um importante ator no sistema educativo, pois

ocupa o lugar da escola, que faz a mediação entre o Estado e a comunidade, mobiliza a sua experiência para, com base no saber construído pela pedagogia, viabilizar a aprendizagem de conhecimentos básicos das diferentes disciplinas. Mesmo nos tempos atuais, quando novas tecnologias de ensino são introduzidas na escola e na vida, o professor é mediador indispensável, ainda que, para formar, deva adquirir novas competências.

A sociedade contemporânea exige um homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Esse homem deverá ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade, como os sociais e os ecológicos, além de profundo conhecimento sobre domínios específicos. Em outras palavras, um homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com capacidade do constante aprimoramento e depuração de idéias e ações. Caberá as escolas formadoras de professores prepará-los nesse contexto para que eles possam transmitir a seus alunos a formação exigida e esperada pela sociedade.

Constituir-se humano, profissional, professor exige um compromisso pessoal com atitudes reflexivas. As experiências com qualidade estética contribuem para a formação reflexiva de professores. Nesse sentido, Zeichner (1993) afirma que

[...] pela formação reflexiva de professores passa uma parte significativa das apostas de mudança educacional, de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento de práticas educativas (pedagógicas, organizacionais e institucionais) que contribuem para uma maior igualdade e justiça social (p.12).

Assim, a abrangência de experiências estéticas, conscientes e reflexivas alcançam o universo no qual vivemos. Universo entendido como ser um todo, a unidade entre integridade humana e docente, ou pertencer a um todo, o meio social, terrestre, cósmico.

Para Edgar Morin (1999),

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste 'além' que tem lugar a plenitude da humanidade.(p. 51).

Partindo de uma experiência pessoal, é possível o deslocamento para o contexto mais amplo da sociedade.

Pensamos que a experiência estética não será apenas constituinte do ser, do professor, mas, através deste em sua ação educativa, poderá ser também parte essencial da vida social.

Certamente, essa nova atitude será fruto de um processo educacional voltado para a criação de ambientes de aprendizagem em que o aluno vivencie e desenvolva essas habilidades. Esses conhecimentos não são passíveis de serem transmitidos, mas devem ser construídos e desenvolvidos pelo indivíduo, o que implicará uma profunda transformação da escola. Transformação essa cada vez mais necessária e exigida pela nova realidade.

É tarefa dos cursos de formação dirigidos aos professores de arte enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino de arte. É também finalidade da formação dos educadores de arte, preservar a cultura de cada contexto educativo, sabendo delas aproveitar o que têm de melhor e transformar vícios e ações que prejudicam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Nos PCNs, o processo de aprendizagem considera a relação do professor com cada aluno e com o grupo de alunos;

O professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento. PCN-Arte , item 2.5.1.5)

O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem. A prática de aula é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula. (PCN-Arte, item 2.5.1.6).

Portanto, os cursos de formação deverão promover intervenções educativas que habilitem o futuro professor a assimilar técnicas de análise e observação para que ele possa:

saber observar como cada um de seus alunos estão traduzindo em conhecimentos pessoais os conteúdos ensinados nas aulas e, planejar a sequência de atividades a serem desenvolvidas para trabalhar os conteúdos.

É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos à vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes.

Neste sentido, Morin (1997), ao falar sobre o conhecimento que o professor deve ter na atualidade ressalta a necessidade de resgatarmos o sentido etimológico do termo “enciclopédia”, desfigurado ao longo do tempo; para ele o termo “deve ser considerado no seu sentido original *agkuklios paidea*, aprendizagem que põe o saber em ciclo; efetivamente, trata-se de en-ciclo-pediar, isto é, de aprender a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo. Abrangente mas não superficial, profunda mas não excludente, dedicando-se não à totalidade dos conhecimentos em cada esfera, mas aos conhecimentos cruciais, aos pontos estratégicos, aos nós de comunicação, às articulações organizacionais entre as esferas disjuntas.

O professor deve conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas propiciando aos estudantes oportunidades de edificar idéias próprias sobre arte, enriquecidas de informações mediadas pelo educador, conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte como críticos historiadores ou apreciadores.

O ensino de arte na contemporaneidade não se identifica mais com os princípios modernistas, cuja ênfase residia na auto-expressão e o papel do professor resumia-se à facilitação do contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e com técnicas produtivas.

Ensinar e aprender arte tornaram-se uma atividade complexa, pois pressupõe um intenso diálogo, do professor e dos alunos, com o objeto artístico reconhecido como produto da cultura e como método de conhecimento.

Esta mudança de paradigma no ensino de arte está anunciada nos Parâmetros curriculares Nacionais para o ensino de arte. Neste documento, a arte é concebida como objeto de conhecimento que guarda as suas particularidades e similaridades com as outras áreas, tendo em comum com a ciência o fato de resultar da “ação criadora do homem” na busca de atender à sua necessidade de significação da vida, juntamente com “as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade” (BRASIL/SEF-PCN, 2001, p. 16).

Uma questão crucial, portanto, é a do professor que irá colocar em prática os PCNs-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos da arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCNs, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão - a curto ou médio prazo com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCNs-Arte.

A postura do professor de Arte frente a sua disciplina é de fundamental importância para a representação que dela fazem professores de outras disciplinas, pais e alunos. É importante que a comunidade escolar reconheça o ensino de Arte lado a lado das outras disciplinas do currículo, que esta disciplina não fique à margem do processo ensino-aprendizagem porque, segundo Ostrower (1996), posição que é compartilhada por muitos professores de Arte, “a Arte é tão importante quanto Matemática e Português. [...] Arte, para mim, é fundamental, essencial”.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTE

A Formação Continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 1993).

Hoje, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão. As exigências, na área educacional, apesar da finalidade diferenciada, são afirmadas pelas entidades e profissionais que buscam a qualidade social entre os quais

nomeamos a Anfope (1996); Brzezinski (1999); Gentile (1996); Haddad (1998); Santos (1994), como também nos documentos oficiais que definem os encaminhamentos para a educação.

Sem dúvida, a arte não é somente auto-expressão, mas é também uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual. Como qualquer outra área do conhecimento, possui conteúdos próprios capazes de estimular situações adequadas à construção de conhecimento aliado à produção artística. Fusari e Ferraz (1992) afirmam que o sucesso de um processo transformador no ensino da Arte depende de um professor cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma concepção de Arte e propostas pedagógicas consistentes. Esse professor precisa saber Arte ao mesmo tempo em que necessita saber ser professor. O professor de Arte deve aprofundar seu conhecimento estético (compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade unindo o fazer e o refletir, o "pensar o que faz") e artístico (vivência das linguagens específicas) e desenvolver uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico de sua própria e demais culturas.

Sabemos, que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender, dita a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a Formação Continuada.

Assim, acreditamos que o professor, especialmente o arte-educador, pode e deve lutar por uma formação que lhe possibilite ser um sujeito de sua própria prática. Essa formação consistirá da articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos, somados a uma prática que possibilite ao professor explorar, questionar, criticar sua atuação docente, ou seja, uma prática fundamentada na reflexão na ação e sobre a ação. (SCHÖN, 2000).

Com a rapidez do desenvolvimento científico no mundo contemporâneo e com a diversidade das especificações e dos modelos teóricos, o professor enfrenta uma situação real envolvendo pessoas e circunstâncias concretas, o que exige dele um conjunto de conhecimentos inter-relacionados e o obriga a um permanente esforço na busca de novas informações para se atualizar e poder desempenhar o seu papel de educador.

O arte-educador deve estar, portanto, consciente do seu fazer pedagógico, da sua responsabilidade no ensino e, para que isso aconteça, deverá buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permitam aprender e compreender as diferentes concepções pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época.

O aumento das exigências educacionais nas sociedades modernas está ligado à crescente expansão de profissões especializadas, consequência direta da sofisticada industrialização atual, e pelas mudanças estruturais que se deram na sociedade desde a Segunda Guerra Mundial. Os sistemas educacionais, porém, não conseguiram acompanhar o dinamismo social, tornando-se permanentemente defasados dentro da realidade social. Para Barbosa (1999)

A falta de conhecimento e de domínio técnico do professor atravessou as décadas de 1970 e 1980 e se mantém como desafio fundamental, principalmente no contexto de aceleradas inovações tecnológicas dos últimos anos. Os arte-educadores reivindicam mais educação continuada, mais pesquisas, maior integração universidade-escola, mais publicações - além de livros e revistas, outras mídias como imagens, vídeos, CDRoms. Enfim, um ensino atualizado.²¹

Parte deste problema advém do fato de ser o sistema de ensino construído no passado para abrigar uma minoria e ser aberto no presente às massas populares. Outra parte origina-se do próprio conteúdo a transmitir. Outrora, em poucos anos aprendia-se todo saber necessário à vida intelectual e científica do profissional. Hoje, o volume de conhecimento aumenta em ritmo acelerado, impedindo a universidade de dar sua tarefa por terminada. Multiplicam-se então os anos de escolaridade em todos os níveis de ensino. Em consequência, o sistema educacional torna-se por todo o mundo algo caótico, obedecendo a um processo de crescimento desigual e descontínuo, caracterizado por saltos e interrupções que não corrige um desequilíbrio sem criar outro.

Santos (1998, p.124) denomina “formação continuada todas as formas deliberadas e organizada de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”.

Os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor. eles constituem a cultura docente, e é através deles que os docentes avaliam a pertinência dos planos propostos em educação. É através deles que os docentes devem, partindo das dificuldades de seus alunos, provocar a busca pela concretização dos conhecimentos.

Assim sendo, a formação contínua visa à qualificação, a capacitação, do docente para

²¹ (Extraído do Bol. IPES/SC n.20/99)

uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos por meio da educação contínua podem ter como objetivos superar problemas ou lacunas na prática docente ou atualizar o professor, por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

Na atualidade, espera-se que os docentes se mantenham a par das novidades importantes em sua especialidade e continuem seus processos de formação gerais para evitar a obsolescência do conhecimento. E isso se realiza através do esforço individual de cada um dos educadores, ou através da iniciativa institucional.

A iniciativa institucional em relação à formação continuada de caráter individual ocorre quando a instituição promove a qualificação de docentes, liberando-os parcial ou totalmente do exercício de suas funções e arcando com as despesas. Essa qualificação pode realizar-se através de estágios técnico-pedagógicos, cursos de especialização ou cursos de pós-graduação. Nos de iniciativa institucional coletiva, como se refere Santos (1998), podem ser oferecidos cursos, seminários, oficinas ou semanas de estudo aos professores, cuja participação pode ser voluntária ou compulsória.

Na formação contínua do tipo institucional de caráter coletivo, as propostas de conteúdo e atividades podem partir da própria instituição ou do coletivo dos professores.

Segundo Schnetzler (1996), três razões têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores:

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula que o professor seja também pesquisador de sua própria prática.
- em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

No entanto, os programas de formação já desenvolvidos em nosso país têm se limitado a ações de “capacitação” de professores, geralmente em cursinhos de curta duração, nos quais não se rompe com a racionalidade técnica (MARANDINO, 2000). Isto é, não se rompe com o modelo de formação docente que concebe o professor como técnico por assumir a atividade profissional.

Nesse sentido, caberá ao professor interessado na continuidade dos seus estudos procurar as instituições de ensino sérias e que tenham um programa coerente com as suas pretensões.

Jacques Delors (1998), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro Educação: um tesouro a descobrir, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento à necessidade de uma “aprendizagem ao longo de toda a vida” (Lifelong Learning) fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação.

Aprender a conhecer ? Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas "pensar pensamentos", pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Aprender a fazer ? É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura *qualificação profissional*. Hoje, o importante na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, *qualidades humanas* que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Existem hoje perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 profissões oferecidas pelas universidades. Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para um trabalho.

Aprender a viver juntos ? a viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. Essa é a tendência. No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural)

nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns.

Aprender a ser ? Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística. Precisa ser integral.

Para Saraiva (2001)

A formação continuada dos professores não é mais uma opção. É uma necessidade, uma exigência. Os sistemas de ensino e as instituições de nível superior precisam encontrar alternativas para oferecer as oportunidades de atualização de formação em níveis subseqüentes, utilizando novas tecnologias, novas estratégias, facilitando o acesso dos professores aos diversos cursos, financiando esse aperfeiçoamento. (Entrevista)

Os conhecimentos armazenados pela sociedade, adquiridos no dia-a-dia pelos mais diversos meios de comunicação, impõem ao professor interessado, uma preocupação de ordem pedagógica, no sentido de ter conhecimento didático-pedagógico que o sintonize com as expectativas de seus alunos; ser claro e objetivo ao expor o conteúdo; ser facilitador da aprendizagem, relacionando o conteúdo específico com as demais áreas do conhecimento. Para que essa interação aconteça, é preciso que o educador se faça presente em Simpósios, Congressos, Cursos e Palestras que lhe possibilitarão não só a atualização, como também condições para a produção científica.

Nesse sentido, Frigotto (1996) enfatiza que:

É mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano do processo de ensino, pode apreender os saberes presentes no senso comum do aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir dessa realidade do aluno (que nunca é individual mas, social) o educador poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino (p.391).

Sem essa base teórica e epistemológica sólida, o professor de Arte não poderá perceber os processos de produção do conhecimento científico crítico e de ensino e aprendizagem na sua área de atuação.

Na troca com seus pares, contextualizado pela comunidade escolar e imbuído de suas funções, o professor, em atividades de educação continuada, tende a constituir uma comunidade educativa, onde as necessidades de formação são satisfeitas no interior das salas de aula, juntamente com seus alunos. É aí, que a disseminação de pressupostos do ensino de arte reforça a importância de uma formação cultural de tipo humanista, que submete o aprendiz a situações pedagógicas promotoras de seu desenvolvimento pessoal, aguadoras de motivação individual e habilitadora à vida crítica num mundo em constante transformação.

Considerando esses fatores, é que "precisa ser pensada a formação de professores, cujo processo está indiscutivelmente referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam". Porto (2000, p.12)

A construção de uma formação contínua com base na reflexão sobre e na ação docente tem interessado professores dos diferentes níveis de ensino, especialmente do ensino superior, apontando para o "saber por que fazer" (BEHRENS, 1998). Nessa linha de raciocínio, as práticas voltadas à formação dos professores devem permitir que eles possam refletir e produzir tanto os seus saberes como os seus valores, num processo participativo de reflexão coletiva.

No processo de reflexão, "o professor torna-se consciente dos problemas de sua prática que podem estar relacionados tanto ao domínio do conteúdo e método de ensino, como também a problemas ligados à presença de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos, falta de percepção dos interesses e necessidades do grupo" (SANTOS, 1998, p.131).

Ao discutir a formação continuada, pode-se dizer que os diferentes tipos de demanda, as diferentes formas pelas quais podem ser conduzidas as modalidades que ela comporta – presencial, a distância -, "poderão ser usadas com maior ou menor êxito, dependendo da situação a que se destinam". (idem, p.131).

De acordo com Porto (2000), a formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas não podem ser dissociadas, pois a formação se dá enquanto acontece a prática. Numa perspectiva dialética não há formação prática definitiva, mas antes um processo de criação constante, refletido, reorientado e avaliado, já que a dialética é essencialmente inquiridora.

Isso implica a necessidade de se buscar uma resignificação tanto para a formação continuada de professores, como também para o conceito de prática pedagógica. Ao resignificar o conceito de prática pedagógica, Porto o contextualiza em relação aos fatores socioeconômico-culturais, o que implica uma ruptura com a visão ingênua da realidade e transcende a racionalidade técnica, a eficiência condicionante da rotina, o legal, o instituído.

Assim, a autora concebe prática pedagógica como "processo interinfluente com o mundo sócio-político e com o cotidiano da educação e, por isso, constantemente confrontada com as condições de mudança e reinvenção da prática do professor". Porto (2000, p.33)

Qualquer modificação de qualidade no ensino de arte no espaço escolar só será possível quando os avanços teóricos - conceituais e metodológicos – estiverem a serviço de uma efetiva capacitação de professores, tanto inicial quanto continuada, que possa ser verificada em uma mudança de atitude perante a complexidade do processo ensino aprendizagem da arte. É fundamental que se busquem meios de ampliação das oportunidades de capacitação de professores, principalmente daqueles ligados à escola pública, o que significa também ampliar as oportunidades de contato intenso com a cultura de modo geral, e é muito possível e necessário que esta capacitação se dê também no espaço escolar.

As escolas, na área da Arte, em ações de educação continuada, com a parceria de Universidades ou outros grupos de trabalho engajados na luta pela qualidade do ensino público, encontrarão possibilidades de formular pensamentos gerais a partir de seus problemas concretos, de buscar uma competência pedagógica coerente com as novas práticas implementadas, de dar maior consistência às questões relativas à área desta especialidade.

Na reflexão com seus pares sobre os problemas da prática, o arte-educador, em atividades de educação continuada, poderá constituir uma comunidade educativa, onde as necessidades de formação poderão ser satisfeitas no interior das escolas.

Nesse caso, a educação continuada possibilitará, sem sombra de dúvida, o desenvolvimento profissional, concretizando-o à medida que a arte-educador for instigado a compreender as situações que se apresentam em seu trabalho, a refletir sobre elas, a reconhecer os obstáculos impostos pelo sistema, a registrar suas reflexões e angústias e a buscar, entre seus pares, subsídios para aprofundar suas práticas.

Nos capítulos 4 e 5 apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise dos dados obtidos com os instrumentos da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que buscamos, neste trabalho, explicitar os entendimentos que os professores que lecionam Educação Artística (Arte) têm da arte nos aspectos ligados à “arte como parte da história e cultura”, “arte como expressão dos sentimentos” e, “arte como linguagem” iniciamos a investigação com a intenção de fazer um estudo de natureza qualitativa com uma abordagem etnográfica. Isto porque, cada vez mais, os métodos qualitativos etnográficos de pesquisa têm se configurado como um modelo importante de investigação científica, especialmente na área das ciências humanas na qual proporciona uma abordagem mais condizente às características do seu objeto de estudo - o homem.

A etnografia é definida por Lüdke e André (1986) como a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”.

Originariamente desenvolvida na antropologia, a pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo (WATSON-GECEO, 1988, p. 576). Em outras palavras, esse tipo de pesquisa procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo (HORNBERGER, 1994, p. 688). Portanto, parece consensual que a etnografia descreve a cultura de um grupo de pessoas, interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa etnográfica, na educação, possibilita ao pesquisador penetrar por um longo período de tempo no cotidiano da sala de aula junto aos protagonistas e transitar entre teoria e prática, de forma a compreender os vários significados da realidade e a interação com os sujeitos, revelando, de forma concreta, o currículo construído no ato pedagógico, pois constam acontecimentos vivos da situação de ensino. Ela tenta diagnosticar a dinâmica do espaço pedagógico a fim de possibilitar ao pesquisador a coleta de dados significativos e fidedignos para serem analisados posteriormente.

Partindo, então, do objetivo desta pesquisa, o caminho percorrido foi pautado por este tipo de abordagem. Trata-se, pois, de um estudo em que foram empregados como fontes de informação: observação sistemática, entrevistas e questionários.

O nosso estudo constou de duas atividades: uma teórica e outra empírica. A teórica, que serviu de base para a empírica, desenvolveu-se, simultaneamente, com esta, no sentido de atingir os objetivos propostos. Na teórica, fazemos a revisão bibliográfica, centrada, principalmente, em vários autores que tratam da questão do ensino da arte, enquanto, concomitantemente, aplicamos os instrumentos (entrevista e questionário) aos professores e consolidamos as observações em sala de aula.

De acordo com Bariani (1995, p. 1), para determinar onde e com quem coletamos os dados, devemos pensar em “quem pode fornecer as melhores informações para responder ao problema de pesquisa formulado”. A definição dos critérios segundo os quais são selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é uma importante decisão a ser considerada.

As primeiras atividades do estudo foram no sentido de selecionar o universo e os sujeitos da pesquisa. Duas escolas da rede estadual de ensino no município de Aquidauana representaram o universo pesquisado e, como sujeitos, os professores pertencentes a essas escolas.

As escolas foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- a- são as duas maiores escolas da rede estadual de ensino em Aquidauana;
- b- concentram o maior número de aulas de educação artística, maior número de alunos e professores;
- c- a receptividade das escolas para a pesquisa, uma vez que há interesse das coordenadoras no ensino da arte.

Como sujeitos, selecionamos 17 professores, que compunham o quadro docente das escolas que representaram o universo da pesquisa, em função dos seguintes critérios:

- lecionarem Arte nos cursos eleitos para a pesquisa, garantindo uma certa perspectiva de conjunto e homogeneidade para a análise dos resultados;
- abrangerem área de formação docente e níveis de experiência profissional variados²².

Os dados relativos às áreas de atuação, número de respondentes e percentual sobre o total da amostra estão detalhados no Quadro I, a seguir.

²² Dos dezessete professores selecionados como sujeitos da pesquisa, seis são formados em Arte e onze, apesar de terem suas formações em outras áreas (seis professores em História, dois em Português, um em Literatura, um em Educação Infantil e um em Matemática), estão efetivados nas escolas como arte-educadores.

QUADRO I – Caracterização dos participantes da pesquisa

| Área de atuação dos professores | Nº. de respondentes | Percentual sobre o total da amostra |
|--|----------------------------|--|
| Educação Artística (Arte) | 6 | 35% |
| História | 6 | 35% |
| Português | 2 | 12% |
| Outras** | 3 | 18% |

Fonte: Pesquisa realizada

** Professores da área de: Literatura, Educação Infantil e Matemática.

Para o levantamento dos dados necessários ao desenvolvimento deste trabalho, elaboramos um questionário denominado instrumento-base (Anexo 2) e um roteiro para a entrevista (Anexo 3), construídos tendo em vista os objetivos do estudo.

Dos dezessete professores que compunham o grupo de sujeitos da pesquisa, selecionamos aleatoriamente, quatro (Arte, Matemática, História e Letras) para as entrevistas.

As entrevistas ocorreram nas escolas dos respectivos cursos no mês de setembro de 2004, em dias e horários disponibilizados pelos professores. Apesar de algumas interrupções (atendimento de telefonemas e de alunos) a conversa transcorreu de forma satisfatória. Normalmente cada entrevista teve a duração aproximada de duas horas.

A entrevista (roteiro – Anexo 3), por sua natureza interativa, permite explorar, com profundidade, temas complexos e, dessa forma, complementar as respostas dos questionários. Segundo Alves-Mazzotti (2001, p.168), a entrevista pode se apresentar semi-estruturada, com perguntas abertas, assemelhando-se muito a uma conversa. O entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa que o entrevistado responda com seus próprios termos. Interessante observar se ele demonstrou certa autonomia nas respostas ou se só conseguiu se manter preso às perguntas formuladas (CIPRIANI, 1985, p. 4). Dos quatro professores que entrevistamos, apenas dois mantiveram-se mais presos às perguntas, sendo necessário um incentivo da nossa parte para desenvolverem melhor suas idéias; com os outros a conversa fluiu bem desde o início.

Os primeiros professores que entrevistamos foram os de História e Matemática, depois o de Arte e, por último, o de Letras. Vale ressaltar que, no início, todos se mostraram um pouco constrangidos, mas, no decorrer da conversa, “soltaram-se”. Segundo Cipriani (1985, p.5) “as coisas mais importantes são geralmente reveladas nessas ocasiões”. Importante ressaltar a motivação dos sujeitos e seu envolvimento com a pesquisa, considerando que todos se manifestaram bastantes favoráveis ao conversar sobre o tema, bem como, ansiosos pelos resultados.

Pudemos perceber que, o fato de eles sentirem o clima de confiança, fez com que se colocassem muito à vontade para se expressarem livremente. Concordamos com Trigo e Brioschi (1992, p. 31) que a entrevista é “o encontro de dois sujeitos tendo por objetivo o estabelecimento de uma situação de interação”. Sendo assim, pesquisador e pesquisado percebem-se e relacionam-se. Outro aspecto a destacar é que, como o assunto é uma problemática “familiar”, isto é, faz parte do seu dia-a-dia, eles discorreram com facilidade e de forma espontânea.

As entrevistas anotadas e depois formalizadas em transcrições, foram, em seguida, encaminhadas a cada um dos professores entrevistados acompanhadas de um Termo de Aceite (Anexo 4). Após contato com o texto das informações prestadas, assinaram-no autorizando-nos a utilizar tais informações no desenvolvimento do trabalho.

Procuramos registrar, em diário de campo, também, as respostas não-verbais obtidas ao longo da interação como gestos, expressões, anotações, sinais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda a gama de comunicação não-verbal que consideramos muito importante para a compreensão do que nos foi dito e que deveria ser levada em consideração na análise e interpretação dos dados fornecidos por eles.

Como enfatiza Rey (2001),

São importantes tanto os aspectos formais da pesquisa, que os definimos como aqueles momentos programados pelos pesquisadores, como aspectos informais, que são situações não esperadas, que aparecem como expressão da própria situação social da pesquisa (p. 5). (Inicie a citação com (...), pois está no meio do período).

Algumas dessas situações inesperadas, muito contribuíram para que pudéssemos complementar nossa visão sobre o que pensam os professores do seu papel no ensino de Arte.

Quanto ao questionário, este foi testado no mês de agosto de 2004. O pré-teste determinou algumas modificações, atendidas de imediato, resultando na forma definitiva apresentada no anexo 2. O questionário dirigido aos professores (anexo 2) foi entregue em mãos, no mês de setembro de 2004, acompanhado de carta que esclarecia sobre a pesquisa e solicitava o preenchimento do instrumento.

O exame do papel e do comportamento do professor só pode ser empreendido pelo estudo do ato de ensino. Foi com essa perspectiva que direcionamos e entregamos os questionários ao total de professores das escolas selecionadas. Como retorno, recebemos 17 questionários devidamente preenchidos.

A concepção e construção desse questionário tiveram por escopo criar condições facilitadoras para que o respondente assumisse a postura de sujeito que reflete sobre o seu dia-a-dia na escola.

Toda a orientação foi cuidadosamente elaborada com a finalidade de predispor o professor a responder de maneira compromissada, reflexiva e crítica ao que estava sendo solicitado pelo instrumento e, a envolvê-lo num projeto voltado para o diagnóstico do ensino da Arte, podendo contribuir para o seu aperfeiçoamento.

A partir da análise de toda a matéria coletado (entrevistas, questionários, observações pessoais), articulado com a literatura atual procuramos desvelar a concepção dos professores de Arte no capítulo 5: Apresentação e análise dos dados.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Assim como na organização dos planejamentos de aula, as áreas de conhecimento podem ser ensinadas de modo separado ou de forma articulada. Consideramos, nesta apresentação e análise dos dados da nossa pesquisa, que a articulação é possível porque o processo de conhecimento pode envolver determinados assuntos, fatos, conceitos ou determinadas técnicas e questões que englobam conteúdos de mais de uma disciplina.

O nosso trabalho envolvendo professores com formações acadêmicas em Arte e em diversas áreas de conhecimento, todos lotados nas escolas pesquisadas como professores de Arte, permitiu um contato heterogêneo e aberto, na busca dos propósitos a que nós nos propusemos.

Sabemos que em arte podem-se planejar seqüências de atividades articulando as diversas linguagens: artes visuais dança, música e teatro ou ensinar os conteúdos de cada linguagem separadamente. Do mesmo modo, as linguagens de arte podem ser planejadas em articulação com as demais áreas de conhecimento do currículo em múltiplas associações. Seguindo essa trilha, buscamos, então, os entendimentos que os educadores, participantes da pesquisa, têm sobre a arte. Esses entendimentos consolidados nos Quadros II, III, IV, V, VI E VII, páginas 91 a 93, serviram de base ao nosso trabalho, que ora nos propomos a discutir.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados qualitativos requer que todas as informações obtidas durante a pesquisa sejam analisadas conjuntamente. A tarefa de análise exige, num primeiro momento, que todo material coletado seja organizado em partes, procurando identificar tendências e padrões relevantes, os quais serão reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Dentre as possibilidades de análise do material coletado, na pesquisa qualitativa, temos a Análise de Conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas desenvolvido nas ciências sociais e que tem sido empregado nas pesquisas educacionais.

Como técnica de investigação, a Análise de Conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. Uma vez que esta deve ser adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, deve por isso, como afirma Bardin (1979, p. 31), ‘ser reinventada a cada momento’, isto não quer dizer improvisação das técnicas, mas sim, a adequação delas no sentido de adaptá-las a cada situação.

Laville e Dionne (1999) entendem que:

A análise de conteúdo não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para verem surgir belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais, o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuance, de prudência crítica (p.216).

Seguindo esses preceitos, na fase de pré-análise, quando da leitura flutuante e seleção das unidades de registro, observamos que cada questão mereceria um estudo separado, em virtude de suas características distintas no âmbito da prática pedagógica. Assim, as percepções dos professores analisados em função de suas formações acadêmicas constituíram quatro grupos: Educação Artística (Arte), História, Português e outras; neste último grupo reunimos Literatura, Educação Infantil e Matemática.

A partir dos estudos de vários teóricos do ensino de arte, dentre eles Iavelberg (2003), Santos (2002), Camargo (1994), Barbosa (1975), pudemos estruturar os campos conceituais que são fundamentais para o ensino da arte: criação/produção; percepção/análise e conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade. Mesmo sendo campos entrelaçados, eles podem ser estudados em suas diferenças.

As questões do nosso instrumento de pesquisa, apoiadas nesses campos, tabuladas separadamente, foram organizadas em três categorias em que foram agrupadas as respostas em função do conteúdo que enfatizam e do entendimento dos respondentes, a saber: Categoria a – Arte como parte da história, Categoria b – Arte como expressão de sentimento e Categoria c – Arte como linguagem.

Nessa categorização consideramos cada uma das áreas (disciplinas) de atuação dos professores respondentes, de forma que pudéssemos ter um agrupamento das suas respostas e formar uma opinião do seu conjunto.

Categoria a – Arte como parte da história e cultura.

Nesta categoria – Arte como parte da história e cultura, arte é entendida como uma atividade integradora da personalidade. Fazendo arte, a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição – tudo isso em uma atividade que não se divide em compartimentos, mas, ao contrário, integra vários aspectos da personalidade.

Uma das formas de percebermos a existência do homem no mundo é por meio da arte. A arte está presente no mundo desde que o homem se fez homem. Os desenhos feitos pelos homens das cavernas evidenciam a sua presença desde os primórdios da civilização. Foi por meio do seu trabalho, enquanto produção da existência humana que houve modificação da natureza, e foram criados produtos culturais, e uma dessas realizações que produzimos é a arte. A arte como parte essencial da experiência humana nos mostra como os seres humanos mediante a imaginação, visão de homem, de mundo, de experiências, sentimentos, conhecimentos, dão forma às suas idéias e produz, cria cultura, cria arte.

Camargo (1994, p. 11) afirma que a arte dá formas à multiplicidade de experiências e valores humanos, enquanto para Iavelberg (2003) a arte tem seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. Afirma também esta autora, que a participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana.

No Brasil, o conhecimento da história da arte por parte dos professores é dificultado por falhas que se originam na própria formação desses professores. Essas falhas na formação aumentam a distancia entre os conhecimentos prévios e o conhecimento potencial dos professores, conduzindo-os à crença de que a história da arte é um campo inacessível. Para tanto também contribui a falta de hábito de estudo e investigação na área e projetos de formação contínua para professores de arte.

Ana Mae Barbosa discorrendo sobre o resgate da historia da arte relata o seguinte:

O que me assustou foi descobrir que o professor de arte se pensa sem História e História é importante instrumento de auto identificação. Não é por acaso que os colonizadores procuram destruir a História dos povos colonizados. Ignorância da própria História torna os povos mais facilmente manipuláveis. (BARBOSA apud COUTINHO, 1994: 24).

Inegavelmente é através da arte que apreciamos e descobrimos o que existe de mais significativo na história do passado. O registro artístico tornou a distância dos milênios uma barreira de fácil transposição. É através dele que se lê a história pessoal, contextual e neopsicossocial de cada povo.

Entendemos que a arte é capaz de fazer flexibilizar pensamentos e relações onde o criador é sempre capaz de unir e mudar as interações produzidas no mundo da imagem pré-concebida. Percebe as transformações e se percebe transformador. Ele se faz um solucionador de problemas e é essa capacidade que o torna apto a criar e a superar os seus próprios limites.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artística e estética. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida.

Isto nos faz ver que as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes.

Categoria b - Arte como expressão dos sentimentos

Nesta categoria consideramos como expressão dos sentimentos a sensibilidade, a aptidão para sentir e a expressão emocional.

Dentro do trabalho de desenvolvimento artístico, a expressão dos sentimentos e as vivências livres são de fundamental importância, por entendermos que os professores, em suas ações de arte-educadores, ao trabalharem com a apropriação do conhecimento sistematizado, contribuem para o processo de mudanças e transformações de seus alunos, que só a arte é capaz de proporcionar.

Damásio (1996) investigando acerca do funcionamento da razão e da emoção, afirma que

a emoção é um componente integral da máquina da razão (e que) a razão humana depende não de um único centro cerebral, mas de vários sistemas cerebrais que funcionam de forma concertada ao longo de muitos níveis de organização neuronal (p. 58).

A idéia de Damásio, de que o ser humano não funciona acionando centros individuais para a visão, para a linguagem, para a razão, etc., mas através de sistemas formados por várias unidades cerebrais interligadas, faz requerer um aprendizado, seja em qualquer etapa da sua formação, que estimule, igualmente, toda a sua capacidade sensível. Segundo ele, os sentimentos e as emoções não são um luxo, mas espécies de guias internos que permitem a comunicação entre outros sinais do corpo que, por sua vez, os pode também guiar. Contrariando a Ciência Tradicional, ele considera os sentimentos e as emoções tão cognitivos quanto qualquer outra percepção.

Ao informar, cientificamente, que a relação entre vida e consciência é surpreendente, que ações eficazes requerem a companhia de imagens eficazes, e que essas imagens é que permitem a escolha entre repertórios de padrões de ação e ainda otimizar a execução da ação escolhida, Damásio esclarece a interdependência entre os mecanismos que envolvem e estimulam a consciência e a sensibilidade do ser humano. Sendo a fonte da criatividade a capacidade de transformar e combinar imagens de ações e cenários, a manipulação eficaz dessas combinações é responsabilidade de uma consciência bem formada e em pleno gozo de suas funções.

Por outro lado, o desejo, entendido como impaciência criativa é, em qualquer tempo, o instrumento de estímulo ao pensamento e ao gesto criativo.

Se o estímulo à percepção é fundamental, tanto para o aumento da sensibilidade, quanto para expressar a capacidade sensível nas mais diversas formas de arte, então essa é uma capacidade que extrapola o que é projetado ao cérebro pelo olho. Diante disso, algumas reflexões em relação à percepção necessitam ser feitas:

(a) É preciso entender Percepção como uma ação que não se limita ao ato de olhar, mas que envolve todos os sentidos humanos;

(b) Sendo tão abrangente, perceber passa a ser uma capacidade mental não inata e, como tal, dependente de estímulos externos para ser ampliada;

(c) Mesmo considerando as dificuldades existentes sobre as reflexões sobre Arte e Ensino de Arte, é ponto comum, entre os estudiosos, que o estímulo à percepção é um caminho a ser trilhado para o aumento do poder sensível;

(d) Reciprocamente, lidar com arte, entendê-la, fazê-la, sabidamente, tem também sido entendido pelos estudiosos de diversos campos de saber, como uma forma de crescimento interior, de desenvolvimento do ser sensível, confirmado por Taylor (1985), ao dizer que

há séculos se reconheceu que a arte, ao levar a ordem aos sentidos, pode servir para temperar o ardor do cérebro, por meio de um jogo recíproco: o pensamento põe ordem ao meio sensual e os sentidos, já bem ordenados, oferecem ao pensamento um paradigma de perfeição harmônica.

Essencial, portanto, para aqueles que trabalham com arte saber que a capacidade de percepção requer enriquecimento e estímulos constantes. Entretanto, as estruturas atuais de formação têm estado distantes dessa visão de totalidade do ser. Toda essa nova concepção de mundo ainda não atingiu a prática da formação humana. Os sistemas de valores sob os quais está calcado o aprendizado está intimamente ligado à visão fragmentária de funcionamento do mundo e, conseqüentemente, distantes de uma evolução civilizatória e à mercê de se transformar em instrumento de consumo e de status.

A arte é a concretização dos sentimentos em formas expressivas e perceptivas, despertando a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

Categoria c - Arte como linguagem

Nesta categoria consideramos “a arte como linguagem” o modo singular de o homem refletir seu estar-no-mundo.

Falamos, constantemente, das “linguagens artísticas” - ou especificamente da “linguagem musical”, por exemplo. No currículo da Educação Artística, encontramos termos como “Fundamentos da Linguagem Visual”, “Linguagem e Estruturação Musicais”, “Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Estruturação Musicais”, “Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica”. Na área do ensino de música, tanto a tendência mais tradicional - de caráter técnico-profissionalizante - quanto àquela derivada da arte-educação utilizam com frequência o termo “linguagem” (FONTERRADA, 1994). Elas são úteis, direcionando uma perspectiva de atuação pedagógica, na medida em que permitem combater o mito do dom (PORCHER, 1982) e colocar questões como o acesso socialmente diferenciado à arte e as condições de familiarização (PENNA, 1990).

Tais noções são frequentemente utilizadas sem uma clareza de definição, sem delimitar o modelo de linguagem que está sendo tomado, sem consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desses termos. É em sua imprecisão e ambigüidade que a noção de linguagem circula na área da arte. Mas o discurso científico não pode se estruturar sobre noções implícitas, pois, se as noções que adotamos como centrais em discussões teóricas e

análises têm seu significado apenas pressuposto, em sua imprecisão, como manejá-las consistentemente? A produtividade de nossos estudos fica comprometida, na medida em que se toma como base noções implícitas, ambíguas, ou mesmo simplesmente transpostas do senso comum.

O processo de produção artística é em si um processo de conhecimento, visto que compreende uma série de ações/operações ligadas ao sujeito, que compreende, relaciona, ordena, classifica, transforma e cria. O sujeito participa ativamente desse processo, percebe a realidade, sua capacidade de transformar, inovar. Enfim, percebe-se como ser criativo e que seus limites podem ser superados.

Nesses pressupostos, na concepção da arte como linguagem, mediadora do conhecimento, a aprendizagem não se resume às operações mentais, mas também envolve a dimensão sensível do sujeito, que observa o mundo, que se relaciona com o outro, um ser cultural e com percepções estéticas.

A linguagem artística compreende várias categorias de expressão, onde a construção de qualquer uma delas implica em conhecimento e na leitura de elementos visuais como a forma, a cor, o espaço (bidimensional e tridimensional), o equilíbrio, a relação entre luz e sombra, plano e superfície, além de outros. O conhecimento da linguagem visual assume fundamental importância quando se reconhece que vivemos na “civilização da imagem”, conforme assinala Durand (apud MEIRA, 2003, p. 40), e a partir daí, necessário para a formação integral das pessoas e sua socialização em forma de inclusão do cidadão.

Nos atos de desenhar, pintar, criar uma escultura estão implícitos processos de organização de espaço, definição de formas e composição de planos. Ao produzir artisticamente, ao compor visualmente, a pessoa articula e estrutura o sentir e o pensar. Nesse fazer artístico estão presentes o conhecimento e a leitura dos elementos visuais, a organização e a ordenação do pensamento, a significação (representação), a construção de imagem, a expressão da história pessoal e social do sujeito. Então, acreditamos que o ensino de arte é resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar.

Atuamos no mundo lendo e produzindo linguagens, lemos e produzimos sistemas sógnicos que nos dão um vocabulário de signos que nos permite lembrar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias.

De acordo com Vygotsky (1996), não há possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e, tampouco, desenvolvimento da linguagem sem a mediação que ocorre nos processos interativos. A linguagem, o signo por excelência, é o principal mediador entre o mundo cultural e biológico. Desse modo, é impossível pensar em desenvolvimento cognitivo

fora do mundo cultural, sem o uso da linguagem, os processos de significação criados entre as pessoas no meio social. Bakhtin (1992, p. 49), por seu turno, pondera que “o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação”. A atividade mental realiza-se, portanto, por meio da significação, da semiótica, pois “a significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável” (idem, p. 51).

Na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sgnico, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e ler signos com fins artístico-estéticos. Como toda obra de arte é uma forma sensível que chega a nós pela criação de formas simbólicas do sentimento humano, a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidade, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá.

A arte (fazer, conhecer, exprimir) envolve o sujeito histórico, social, cultural enredado no simbólico, ser de linguagem, conduzido pela expressão, mediada pela imagem. Ora, a construção do conhecimento se processa no jogo dessas representações sociais, das trocas simbólicas, tendo a linguagem como instrumento de interação e desenvolvimento. A arte tem o seu papel nesta construção. É esse o nosso entendimento nessa categoria: a arte como linguagem; no qual a arte é mediadora do conhecimento, pois a aprendizagem não se resume a uma operação mental, mas também envolve o sujeito como elemento sensível e atuante, que observa o mundo, que se relaciona com o outro, um ser cultural e com percepções estéticas.

Os dados dos Quadros II, III, IV, V e VI – Distribuição das categorias, abaixo, que consolidam os entendimentos dos professores sobre os quesitos formulados no instrumento de pesquisa (questionário), foram agrupados no Quadro VII – Resumo da distribuição das categorias, para facilitar uma análise temática criteriosa e objetiva das questões mais relevantes para o nosso estudo.

QUADRO II – DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS

| Como você caracteriza a arte? | | | | | | | |
|---|--|-------------|---|---|-----------------------|----|----|
| DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES | ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES | Categorias* | | | % sobre as Categorias | | |
| | | a | b | C | a | b | c |
| EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE) | Elaborada historicamente. | x | | | | | |
| | Satisfação dos sentidos e interpretação da vida. | | x | | | | |
| | Presente a tudo e a todo tempo, criando e transformando. | x | | | | | |
| | Sentimento que o autor passa às pessoas. | | x | | | | |
| | Linguagem universal. | | | x | | | |
| | Manifestação de pensamentos e sentimentos. | | x | | 33 | 50 | 17 |
| HISTÓRIA | Arte é tudo. | | x | | | | |
| | Expressão dos sentimentos. | | x | | | | |
| | Atividade e criação cultural do ser humano. | x | | | | | |
| | Manifestação cultural de um povo. | x | | | | | |
| | Interpretação da sociedade por diferentes modos. | | | x | | | |
| | Expansão do ser humano | | | X | 33 | 33 | 34 |
| PORTUGUES | Expressão cultural. | x | | | | | |
| | Belo significativo. | | | X | 50 | 0 | 50 |
| OUTRAS** | Função estética | | x | | | | |
| | Sensibilidade, sentimento e cultura | | x | | | | |
| | Expressão real ou imaginária | | | X | 0 | 33 | 67 |

FONTE: Pesquisa realizada

*Categoria a – Arte como parte da história e cultura ** Professores da área de: Literatura, Educação Infantil e Matemática
 Categoria b – Arte como expressão dos sentimentos
 Categoria c – Arte como linguagem

QUADRO III - DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS

| Qual a função da Arte na sociedade? | | | | | | | |
|---|--|-----------------------|------------------|--------|-----------------------|----|-----|
| DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES | ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES | Categorias* | | | % sobre as Categorias | | |
| | | a | b | C | A | b | c |
| EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE) | Formação do ser individual e social. Produzir conhecimento, socializar. Compreender os problemas mundiais. Conhecimento histórico da sociedade. Conscientização cultural. Mostrar a cultura e a beleza. | x x x x x | x | X | 68 | 16 | 16 |
| HISTÓRIA | Sentir o momento histórico de um povo. Social, cultural e aprendizagem. Liberar os desejos contidos. Deixar as pessoas mais sensíveis. Ampliar horizontes. Mostrar a capacidade humana de realização. | x x x x x | x x x x | X | 33 | 50 | 17 |
| PORTUGUES | Mostrar a beleza e utilidade dos objetos. Formar: experiências visuais e táteis. | | | x X | 0 | 0 | 100 |
| OUTRAS** | Educação estética; formação do ser humano. Reinventar o mundo. Imprescindível, desde os primórdios da humanidade. | x | | X | 33 | 67 | 0 |

FONTE: Pesquisa realizada

*Categoria a – Arte como parte da história e cultura ** Professores da área de: Literatura, Educação Infantil e Matemática

Categoria b – Arte como expressão dos sentimentos

Categoria c – Arte como linguagem

QUADRO IV - DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS

| Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano? | | | | | | | |
|---|---|-------------|------------------|--------|-----------------------|----|-----|
| DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES | ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES | Categorias* | | | % sobre as Categorias | | |
| | | a | B | c | a | b | c |
| EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE) | Compreender a realidade e transformá-la com criatividade. Despertar sensibilidade e criatividade. Desenvolver o senso crítico. Extravasar os sentimentos, criando. Conhecer o Universo, repleto de formas e cores. Educar e valorizar culturas distintas | x | x x x x | x | 17 | 50 | 33 |
| HISTORIA | Formação integral (ser crítico e sensível). Conhecimento e representação. Entender os períodos históricos. Despertar a sensibilidade. Mostrar como se vê o mundo. Tornar as pessoas mais sensíveis. | x x | x x X | x | 33 | 50 | 17 |
| PORTUGUES | Entender o mundo (harmonia). Tornar belo o seu meio. | | | x x | 0 | 0 | 100 |
| OUTRAS** | Ser histórico e cultural. Tornar o ser humano melhor. Formação do indivíduo(sentimento, visão do mundo) | x | x X | | 33 | 67 | 0 |

FONTE: Pesquisa realizada

*Categoria a – Arte como parte da história e cultura

Categoria b – Arte como expressão dos sentimentos

Categoria c – Arte como linguagem

** Professores da área de: Literatura, Educação Infantil e Matemática

QUADRO V - DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS

| Qual a razão da presença da arte na escola? | | | | | | | |
|---|--|-------------|---|------------------|-----------------------|----|-----|
| ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES | ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES | Categorias* | | | % sobre as Categorias | | |
| | | a | B | C | a | b | C |
| EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE) | Compromisso com o futuro; transformar o mundo. Interação para execução de atividades artísticas (educador e alunos). Trabalhos e discussões. Aperfeiçoar o modo de elaborar idéias e emoções. Produzir, fruir e refletir sobre a arte. Disponer de livros, textos e pinturas. | x x | x | x x x | 33 | 17 | 50 |
| HISTÓRIA | Mudar os comportamentos diante da vida e do mundo. Interação em busca do conhecimento. Despertar a criatividade. Favorecer relacionamentos, convivência. Interpretação constante da realidade. Desenvolver a criatividade. | | x | x x x X | 0 | 33 | 67 |
| PORTUGUES | Representações artísticas do conhecimento. Distração e utilidade no dia a dia. | | | x X | 0 | 0 | 100 |
| OUTRAS** | Reflexão sobre si e sobre o mundo. Reflexão sobre si e sobre o mundo. Transformar a personalidade do aluno. | | X | x X | 0 | 33 | 67 |

FONTE: Pesquisa realizada

*Categoria a – Arte como parte da história e cultura

Categoria b – Arte como expressão dos sentimentos

Categoria c – Arte como linguagem

** Professores da área de: Literatura, Educação Infantil e Matemática

QUADRO VI - DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS

| Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte? | | | | | | | |
|--|--|-------------|-------------|----------------------|-----------------------|-----|----|
| DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES | ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES | Categorias* | | | % sobre as Categorias | | |
| | | a | B | C | a | B | c |
| EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (ARTE) | Adquirir competências para a arte e outras atividades. Estudo e vivência da arte. Escola atuando como incentivadora e com o auxílio do professor. Experiências na produção, fruição e reflexão da arte. O contato com a arte leva à criatividade. Práticas, trabalho. | x x | | x x x x | 33 | 0 | 67 |
| HISTÓRIA | Atividade espontânea; o restante vem com o conhecimento artístico. Lendo, divulgando e praticando. Demonstrações artísticas. Fazer arte. União de teoria e prática. A partir do interesse individual. | | x x | x x x | | | |
| PORTUGUES | Prática para a sensibilidade. Prática e estudo para entender a arte e outras atividades. | | X | x x | 0 | 50 | 50 |
| OUTRAS** | Contemplação e interação. Arte é inata do ser humano. Necessidade de um mediador qualificado. | | x x x | | 0 | 100 | 0 |

FONTE: Pesquisa realizada

*Categoria a – Arte como parte da história e cultura

Categoria b – Arte como expressão dos sentimento

Categoria c – Arte como linguagem

** Professores da área de: Literatura, Educação Infantil e Matemática

QUADRO VII – RESUMO DA DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS

| DISTRIBUIÇÃO DA CATEGORIA | ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES | % SOBRE O TOTAL DA AMOSTRA | | | | |
|---|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| | | Característica da arte | Função da Arte na sociedade | Arte na educação do ser humano | Papel da Arte na Escola | Criar, experimentar e entender a Arte |
| Categoria a Arte como parte da história e cultura | Educação Artística (Arte) | 33 | 68 | 17 | 33 | 33 |
| | História | 33 | 33 | 33 | 0 | 0 |
| | Português | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Outras** | 0 | 33 | 33 | 0 | 0 |
| Categoria b Arte como expressão dos sentimentos | Educação Artística (Arte) | 50 | 16 | 50 | 17 | 0 |
| | História | 33 | 50 | 50 | 33 | 50 |
| | Português | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Outras** | 33 | 67 | 67 | 33 | 100 |
| Categoria c Arte como linguagem | Educação Artística (Arte) | 17 | 16 | 33 | 50 | 67 |
| | História | 34 | 17 | 17 | 67 | 50 |
| | Português | 50 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Outras** | 67 | 0 | 0 | 67 | 0 |

Fonte: Instrumento da Pesquisa

** Professores da área de: Literatura, Educação Infantil e Matemática.

Com base nos dados do quadro acima, foram analisadas as respostas (entendimentos) dos professores às questões formuladas no questionário, (Anexo 2).

Procuramos com esses dados visualizar o perfil do professor que dinamiza a parte educacional da Arte, no município de Aquidauana. Para isso centramos nossas análises primeiramente no grupo de professores que lecionam Educação Artística (Arte), para, a partir daí, obter um parâmetro para os grupos que atuam em áreas (disciplinas) diferentes.

Com a primeira questão do instrumento procuramos verificar a opinião dos professores sobre a arte, assim, com a pergunta: Como se caracteriza a arte? Iniciamos a análise da pesquisa.

Centrados então nas informações obtidas no questionário pudemos observar que 33% dos professores de Educação Artística entendem a arte como parte da história e cultura, 50%, a entendem “como expressão dos sentimentos” e, o restante 17%, entendem-na “como

linguagem”. No grupo formado pelos professores de História, vemos que para essa mesma questão os educadores desse grupo têm o mesmo entendimento que os de Arte nas categorias “arte como parte da história” e “arte como expressão dos sentimentos” (33%). Entretanto, 34% desse grupo (História) entendem a “arte como linguagem”, o dobro dos professores de Arte (17%).

As respostas giraram em torno de seu caráter histórico, social e de interpretação do mundo por meio da linguagem artística.

Abaixo algumas das respostas dos professores constantes no instrumento da pesquisa.

Não existe apenas uma definição para a arte. Em linhas gerais, a arte é conhecimento elaborado historicamente que traz, em sua essência a visão particular do artista, o seu olhar crítico e sensível sobre o mundo. (Professora - formação em Arte)

Como uma linguagem universal (Professora de Arte)

A arte é uma forma de manifestar pensamentos, sentimentos do “artista” em relação a um determinado assunto de interesse pessoal ou social. (Professora - formação em Arte)

É todo o movimento de interpretação da sociedade, sendo expressada através de diversos aspectos: culturais, corporais, gravuras, oralmente, dentre outras... (Professora – formação em História)

A arte é toda expressão cultural manifestada através da sensibilidade do homem. (Professora-formação em Português)

Caracteriza-se sensibilidade, sentimento e cultura de um povo. (Professora – formação em Educação Infantil)

A produção artística, além de ser atividade do sensível, consolida-se em trabalho pessoal quando mobiliza aspectos cognitivos, construtivos, expressivos e de atribuição de valores. Trata-se de produção que sofre influência dos cânones artísticos e valores de um ou mais contextos culturais.

A segunda questão do instrumento buscou o entendimento dos professores sobre a função da Arte na sociedade. Para 68% dos professores de Arte, a “arte é parte da história e cultura”; 16% consideram a arte como expressão dos sentimentos e, igual número (16%) a entendem como linguagem. Os professores de História (50%) têm a “arte como expressão dos sentimentos”. Entretanto, os professores de Português não vêem a “arte como expressão dos sentimentos”, mas entendem-na (100%) “como linguagem” (entendimento sintonizado com suas área de atuação). Os professores das outras áreas, na sua maioria (67%), entendem a

“arte como expressão dos sentimentos”.

Observa-se que os educadores entrevistados concebem a função da arte na sociedade de modo semelhante ao proposto pela atual legislação de ensino (LDB, PCNs-Arte), uma vez que defendem a idéia de que a arte possibilita ao ser humano reinventar o mundo pelo desenvolvimento de sua capacidade de realização, além de conscientizá-lo culturalmente na sociedade em que se insere.

O ser humano necessita da arte, incluído no processo de formação do ser individual e social. Através da arte é possível educar a transformar o sujeito crítico criativo a partir da leitura do mundo, estabelecendo esse diálogo entre aluno e o mundo. (Professora – formação em Educação Infantil)

Ela desperta vários papéis, dentre eles a conscientização cultural de diversidade artística e principalmente do encontro natural com o eu artístico. (Professora - formação em Arte)

Produzir conhecimento, disputar talentos e socializar. (Professora – formação em Arte)

É representar o sentimento, a maneira de ver, a maneira de sentir o momento histórico em que esta sociedade está vivendo. (Professor - formação em História)

Contribuir decisivamente para liberar os desejos contidos no ser humano através das realizações artísticas. (Professora – formação em História)

Atender à necessidade de fruição estética do ser humano; contribuir para formação do ser, educar para que tenha a percepção do mundo, da vida e das pessoas. (Professora - formação em Literatura)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte como objeto de conhecimento desenvolve no ser humano a competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas (produção, fruição e reflexão).

Nesse sentido, Santos (2002) informa que desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem sempre criou, ensinou e aprendeu. Modificou continuamente sua existência. Para a autora, a arte nos ensina que é possível transformar o cotidiano. Enfim, o conhecimento da arte propicia novos caminhos, novas perspectivas para a compreensão do mundo.

No terceiro momento, questionamos as opiniões dos professores sobre “a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano”.

Aqui, somente 17% dos professores de Arte a consideram “como parte da história e cultura”, contra 33% dos professores de História. Entretanto, os professores de Arte e História se igualam (50%) ao entenderem a “arte como expressão dos sentimentos”. O mesmo já não acontece na categoria “arte como linguagem” em que 33% dos professores de Arte filiam-se nesse entendimento e somente 17% dos professores de História os acompanham. Também, os professores de outras áreas (Literatura, Educação Infantil e Matemática) entendem (67%) a função da Arte na educação do ser humano, como expressão dos sentimentos. Já os professores de Português, na sua totalidade (100%), consideram a arte, nesse item, “como linguagem”. Também aqui se verifica a tendência do grupo (Português) de igualar a arte à disciplina que lecionam

As respostas abaixo demonstraram a posição e compreensão dos professores nesse terceiro momento. Como grande contribuição, os respondentes destacaram a qualidade de tornar as pessoas mais sensíveis, valorizando as culturas distintas e o desenvolvimento do senso crítico.

Entendendo o ser humano como um todo: razão, emoção, pensamento, percepção, imaginação e reflexão, a arte busca ajudar a compreender a realidade e a transformá-la com criatividade tornando a humanidade mais sensível e construtiva. (Professora - formação em Arte)

A arte desenvolve o raciocínio, a coordenação motora e auxilia a conhecer melhor todo o nosso universo repleto de formas e cores . (Professora - formação em Arte).

A arte contribui para a formação intelectual, desenvolve senso crítico e torna o indivíduo mais sensível ao seu tempo. (Professor - formação em História)

Vejo a contribuição da arte no conhecimento, uma vez que ela estabeleceu uma forma de representação de algo ou de alguma coisa, e a transmissão de conhecimento, desde o mais simples (senso comum) ao mais elaborado deles. (Professora - formação em História)

Através da arte o ser humano pode entender períodos históricos vividos por civilizações antigas, que deixaram através da arte demonstrações de seu mundo, tempo e da sua época. (Professora - formação em História)

A contribuição que a arte tem para com o ser humano é o de tornar belo seu meio e contribuir para sua vida. (Professor - formação em Português)

A arte contribui para o encontro do ser com a própria história e cultura através da leitura do mundo pela percepção e pela sensibilidade. (Professora - formação em Literatura)

A arte contribui na formação de um indivíduo, porque expressa seus sentimentos e sua visão do mundo. (Professor - formação em Matemática)

Quanto à contribuição que a arte traz para a educação do ser humano, observa-se que os educadores mencionam com frequência a compreensão da realidade e sua transformação com criatividade. Também aparecem respostas que reforçam o sentido do extravasar sentimentos pela criação.

Nas orientações dos PCNs-Arte (2001) encontra-se, como contribuição da arte, o convite ao aluno a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, tocar e refletir sobre as formas artísticas.

Martins (1998) afirma consoante essa compreensão, que a arte possibilita a alfabetização nas linguagens da arte, ou seja, possibilita a compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade.

Com a quarta questão, pretendemos conhecer o entendimento que os professores têm sobre a razão da presença da arte na escola.

O papel da Arte na escola é entendido por 33% dos professores de Arte como parte da “história e cultura”; os professores das outras áreas não a consideram nessa categoria; entendem o papel da arte na escola, “como expressão dos sentimentos”. 33% dos professores de História e, 67% desses professores vêem a Arte como Linguagem. O mesmo entendimento tem os 50% dos professores de Arte. Os professores de Português (100%) e das outras áreas (67%), consideram a “arte como linguagem”.

Com base nos resultados vimos que todos os educadores entrevistados consideram válida a presença da arte na escola. Muitos ressaltaram o compromisso da escola com o futuro, no sentido de transformá-lo. Dessa forma, segundo esses professores, a interpretação da realidade através da arte é essencial para a formação cultural do indivíduo e da nação. Outro item bastante lembrado se refere ao desenvolvimento da criatividade. Para alguns dos respondentes, a presença da arte na escola significa representação artística do conhecimento.

Através da experimentação e da reflexão das atividades artísticas e estética dos sons, das imagens, das representações e dos movimentos presentes nas linguagens plásticas, musical e cênicas. A arte pretende capacitar compreensão e utilização dos códigos gramaticais

específicos de cada linguagem suas diversas maneiras de composição e contextualização, para realizar com eficiência o diálogo com o mundo: ler, compreender, refletir, expressar e fazer. A arte na escola é uma questão de comprometimento com o futuro, com que os agentes transformam o mundo. (Professora - formação em Arte)

A arte se torna significativa dentro da escola quando ela muda os sentimentos das pessoas. Quando estas passam a ver o mundo de forma mais harmônica e se torna viva quando praticada tanto na escola quanto na sociedade. Ela é a representação artística do conhecimento na escola. (Professor - formação em História)

Por meio da interação dos alunos e professores, a arte une as pessoas em torno de uma maneira diferente de estabelecer o conhecimento. (Professora – formação em História)

Como a arte é a expressão mais sublime do ser humano, dentro da escola ela exerce um papel fundamental, despertando no aluno a criatividade. (Professora - formação em História)

Se o papel da escola é conduzir o aluno no processo de aprendizagem e de sua formação, a arte pode oferecer contribuição significativa enquanto tratar de toda criação humana, destinada a suprir a necessidade de fruir do belo. (Professora - formação em Literatura)

Na opinião de Martins (1998), a arte é um patrimônio da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. Arte é conhecimento.

Para Camargo (1994), a arte-educação não deve ser confundida com artesanato. A educação é um processo de desenvolvimento pessoal e, como processo está sempre em construção. A arte é uma atividade integradora da personalidade, ou seja, fazendo arte a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição.

A quinta e última questão do instrumento perquiriu dos respondentes seus entendimentos na maneira de como se aprende a criar, experimentar e entender a arte.

Com essa questão queríamos verificar qual a postura do professor diante do criar, experimentar e entender a arte. Pois sabemos que uma postura diante do mundo e uma bagagem de saberes advindos da experiência da vida prática, intelectual e sensível do educador são o leme de suas ações e interpretações. O professor que cria é um “prático reflexivo”, que tenta compreender o que faz. Para tanto, efetua uma alternância entre momentos de intuição, dúvida, vazio, improvisação, reflexão no instante, afetividade, interação com os aprendizes, atenção, presença, que consolidam com outros momentos de descolamento dessas situações. Nesses espaços, o educador deve observar com outras lentes

suas ações e passar a refletir com seus pares e consigo mesmo sobre a própria atividade.

Com essa última questão queríamos também verificar o entendimento dos professores a respeito da aplicação das técnicas de ensino no seu dia-a-dia escolar e como ele lida com a modernidade na hora de ensinar a arte. No nosso entendimento, um professor de arte renascentista que fez uso de criação não foi nem mais nem menos avançado do que um professor contemporâneo que hoje cria suas aulas. Apenas se utilizam recursos distintos. Trabalhar com têmpera ou com tinta acrílica, com construção ou desconstrução, com beleza ou estranhamento é uma decorrência de época. O problema reside na difícil compreensão de que é possível ensinar a criar, mesmo que isso tenha ocorrido de modos distintos ao longo da história. Hoje, podemos compreender que os homens aprendem como sujeitos do processo, a partir de experiências de aprendizagem significativa.

Analisando as respostas à nossa questão reunidas no Quadro VII, concluímos que 67% dos professores de Arte entendem o processo de criar, experimentar e entender a arte, “como linguagem” e os restantes, 33% desses professores, nesse item consideram a “arte como parte da história e cultura”. Os professores de História se dividem (50%) vêem a “arte como expressão dos sentimentos” e os outros 50% consideram-na como linguagem. Os professores de Português, na sua totalidade (100%), entendem que no processo de criar experimentar e entender a arte a influência da “linguagem” é marcante. Os professores das outras áreas de atuação, a totalidade (100%), considera que a arte nesse processo é “expressão dos sentimentos”.

Quando analisado sob o prisma da área de atuação dos respondentes observamos que os professores de Português têm o entendimento da arte, em quatro das cinco questões, “como linguagem”; não vêem em nenhuma das questões formuladas a “arte como expressão dos sentimentos”.

Para a professora de Arte aprende-se a criar experimentando sem reprimir as sensibilidades.

Aprende-se a criar experimentando, dar vazão as suas sensibilidades harmônicas, assim surge a Obra de Arte. Para entendê-la é como olhar um triângulo, cujos lados seriam: o assunto, a expressão e a forma. Esses elementos são interdependentes, mas não necessariamente iguais. (Professora - formação em Arte)

Para muitos professores, fazer arte é um dom. Nesse sentido, na escola, a arte está a serviço de outras disciplinas e atende aos propósitos de desenvolvimento psicológico dos alunos. Para esses professores, não existem processos de ensino e aprendizagem em arte, já

que essa é atividade espontânea e natural do ser humano predestinado pelo dom inato.

Na opinião dessa outra professora, a arte está no interior de cada um.

A Arte é algo que não precisa ser criado, pois ela vem do interior de cada um. Mas para ser experimentada e entendida é preciso de um incentivo por meio da escola, sociedade e através do auxílio direto dos professores. (Professora – formação em Arte)

Nesta mesma linha de pensamento segue este professor quando diz:

Eu entendo que a criação artística deve ser espontânea, a experimentação e o entendimento vêm com o conhecimento artístico, com a prática e o incentivo dos professores, e se o professor de Artes conseguir que o aluno entenda a Arte, ele conseguirá que o aluno tenha uma visão mais profunda da realidade. (Professor - formação em História)

Já este outro professor vê na presença de profissional qualificado a mediação para se aprender a arte.

Para se criar algo é necessário dar condições para se criar, incentivar, demonstrar, é necessário que um profissional qualificado seja o mediador, seja o estímulo, para que o dom do artista seja aguçado e estimulado. (Professor-formação em Literatura)

Neste quinto quesito, pudemos verificar a concordância dos educadores com relação à necessidade de ligar a teoria à prática (estudos e experiências). De acordo com esses educadores a experiência leva à criatividade. Criar, experimentar e entender a arte significa estudar e vivenciar a arte, porém apesar das respostas. As nossas observações demonstraram que a teoria ainda se encontra dissociada da prática.

Aprende-se a criar, experimentar e entender a arte praticando-a e estudando-a. (Professor - formação em Português)

Lendo, divulgando e praticando, saindo da teoria o que não é fácil, uma vez que a arte de modo geral, não é muito divulgada em nossa sociedade (.Professora – formação em Matemática)

Nesse sentido, Martins (1998) afirma que ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção; a percepção/análise; e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade. De acordo com os PCNs-Arte, a proposta mencionada por Martins significa: produção (fazer artístico); fruição (apreciação significativa); reflexão (construção de conhecimento).

Camargo (1994), ensina que a arte e a educação são produtos culturais e precisam ser entendidos no contexto das culturas onde surgem. Entende a cultura como o universo do sentido, do significado. Para ele a arte não tem o monopólio da criatividade, ilustrando esse pensamento com o exemplo da semente, onde existe ali o projeto de todo um pomar. Não é preciso ensinar à semente a brotar, ela faz isso naturalmente, desde que as condições sejam favoráveis. Com relação ao experimentar afirma que a experiência só existe em relação a um referencial, ou seja, uma teoria está sempre presente em nossa prática. Finalmente, sobre o entender a arte, menciona que a educação não é um processo neutro e cada arte se desdobra com a sua história, cabendo ao homem fazer a história da arte.

Na opinião desta professora,

Os assuntos e atividades de aprender arte propostos na escola precisam ser cuidadosamente escolhidos, no sentido de possibilitar aos jovens o exercício de colaboração artística e estética com outras pessoas com as quais convivem, com a sua cultura e com o patrimônio artístico da humanidade. Nas aulas de arte os alunos ao darem continuidade ao seu aprendizado de fazer produtos em linguagem no meio sócio-cultural integrando outros estudos, pesquisas confrontando opiniões refletindo sobre seus trabalhos artístico, vão adquirindo competência que se estendem para outras produções ao longo de sua vida com a arte. (Professora – formação em Arte)

Neste sentido, a proposta do PCN-Arte parece estar perfeitamente incorporada à prática dos educadores participantes da pesquisa, pois estes defendem a importância de “ler, divulgar e praticar”.

Creio que através de um processo que se inicie pela sensibilização, que reduza a distância entre a obra de arte “intocável” e seus leitores, através de experiências e atividades que variem desde a contemplação até à interação e releitura por meio dos mais diversos recursos.(Professora - formação em Literatura)

A quarta questão: a razão da presença da arte na escola e a quinta: como se aprende a criar, experimentar e entender a arte, ligadas à prática do dia-a-dia do professor constituíram a base das nossas observações em salas de aula das duas escolas pesquisadas no nosso trabalho.

OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

A nossa presença em sala de aula, com o a finalidade de proceder às observações, cercou-se de muita curiosidade por parte dos alunos. A princípio, fomos tomadas de ansiedade e expectativa, pois não havia certeza de que as observações iriam fornecer informações suficientes sobre o fazer pedagógico do professor, para auxiliar na compreensão das respostas explicitadas nos questionários. Entretanto, a ansiedade e a expectativa deixaram de existir à medida que nós nos integrávamos como observadoras.

As nossas observações, realizadas nos meses de agosto e setembro de 2004, durante as aulas, concentraram-se no fazer dos professores e nas produções criadas pelos alunos como as das leituras de imagens nos desenhos e nas pinturas, e as dos recortes, nas colagens e modelagens. Isto, porque, todos os professores observados direcionam seus trabalhos para as Artes Visuais, por sentirem mais facilidade em trabalhar com esta forma de comunicação e também por encontrarem maior número de referências bibliográficas.

O estudo dessas produções auxiliou a investigação no sentido de desvendar o tipo de atividades que os professores solicitavam, o nível de conhecimento do conteúdo apresentado e até mesmo o grau de interesse e dificuldades dos alunos com relação à disciplina Arte.

Para fins de estudo dividimos o grupo de professores observados em duas categorias: a primeira, constituída pelo professor com formação em Arte e a segunda, pelos professores formados em outras áreas (Letras, História e Matemática).

No primeiro grupo, Professora “A” (formação em Arte), constatamos que nas turmas orientadas por essa professora a compreensão que os alunos (6ª. Série da Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro) possuíam sobre a Arte e sua história, bem como a influência cultural presente situavam-nos em um contexto sócio-cultural, incorporando uma história individual e social da produção artística. Apresentavam potencialidades no entendimento, saberes, habilidades, hábitos e atitudes nas atividades artísticas que a professora oferecia.

Perguntamos a esta professora, como evitava o caráter puramente recreativo das aulas de Arte. Em resposta nos disse que:

Considero muito importante que meus alunos compreendam o sentido do fazer artístico. Ou seja, entendam que suas experiências de

desenhar, cantar, dançar ou gravar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras áreas, mas representam uma produção específica. Sabemos que, ao fazer e conhecer arte, nossos alunos percorrem trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos diversos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades importantes para a vida adulta, tais como percepção, observação, imaginação e sensibilidade. Esses são valores que podem contribuir tanto para a consciência de seu lugar no mundo como para a compreensão de conteúdos das demais disciplinas do currículo (Professora “A” – formação em Arte).

Esta professora mostra coerência entre a sua ação pedagógica e o respondido no questionário, conforme podemos observar de suas respostas. Para ela, “a arte corresponde a uma necessidade fundamental do homem, de interpretação completa da vida em toda sua plenitude. A maneira de se satisfazer o tato, a visão, o espírito e o coração”. A contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano é a de “despertar a sensibilidade e criatividade”. Ela considera que a razão da presença da arte na escola é “levar o aluno a praticar, experimentar e conviver diretamente com a arte, seja ela por meio do teatro, dança, pinturas e, outras formas de manifestações artísticas”. Para ela, aprende-se a criar e entender a arte, “a partir do exercício prático e teórico, estudando e vivenciando a arte”.

A preocupação da professora em fundamentar o conhecimento a partir da própria arte, como um sistema de conhecimento do mundo advindo do fazer artístico, da apreciação e história da arte no teatro, na música e artes visuais, esta última voltada para leitura de imagens, assegurava a compreensão dos alunos durante a exposição do conteúdo.

O bom relacionamento com os alunos, a linguagem precisa na exposição dos conteúdos, o domínio do assunto, o encorajamento dos alunos a exprimirem seus pontos de vistas foram algumas das habilidades observadas nessa professora de Arte. Habilidades estas que representam fatores fundamentais na comunicação e estimulam o aluno a trabalhar com mais interesse, como também tornar os conteúdos vivos e significativos face às realidades sociais.

No segundo grupo, professores com formação em outras áreas, as observações realizadas na 3ª. Série, da Escola Estadual Cândido Mariano, sob a orientação de uma professora (Professora “B”) com formação acadêmica em Letras, mostraram poucas habilidades no trato com a disciplina.

Sabemos que, para ministrar uma boa aula, é necessário que o professor esteja seguro em relação ao conteúdo a ser tratado, isto é, que conheça o assunto de modo a conduzir discussões produtivas e orientar processos de descoberta por parte dos alunos. Entre sentir-se

seguro e ser capaz de esgotar o assunto, no entanto, há uma longa distância. Quando se trata de arte, então, isso se torna quase impossível.

Um dos aspectos essenciais do objeto de arte é ser interpretativo; por outro lado, um aspecto essencial do ser humano é ser interpretador. A interpretação de um objeto (assunto, imagem, fato, ação) depende do ponto de vista do observador, das relações por ele traçadas junto ao que já conhece ou imagina, às suas memórias, expectativas, enfim... A interpretação é pessoal, portanto é impossível ao professor de artes abarcar todas as interpretações possíveis de um objeto.

A discussão acerca do objeto de arte é uma ampliação das possibilidades interpretativas do objeto até os limites por ele próprio impostos. A idéia de que é necessário saber previamente as respostas a todas as perguntas imprime sobre o profissional uma pressão irreal. Em grande parte, em se tratando de arte, é a soma das diferentes interpretações possíveis de um objeto, amalgamadas pelo professor, que amplia o significado e o interesse acerca dele.

A condução da discussão sobre o objeto (conteúdo, idéia, fato, ação), permitindo a interpretação pessoal dos alunos, a soma das experiências trazidas por eles, os debates da classe sobre a atitude de um e outro, oferecem sempre novas possibilidades que podem ser úteis para a compreensão mais aprofundada do objeto. E é exatamente aí que reside o prazer de ensinar!

Observamos um grande esforço da professora em desenvolver as atividades que se propunham nas aulas. A preocupação com o produto final, deixando de dar importância às fases intermediárias do processo criativo (sentir, perceber, fantasiar, imaginar e representar), a indefinição de projeto artístico e o descontrole nas atividades do aluno completam o quadro de deficiências observado durante as aulas desta professora.

Ao lado dessas deficiências é preciso ressaltar o lado positivo da atuação desta professora. Para podermos melhor analisar suas ações vamos buscar os entendimentos externados no questionário por esta professora. Para ela, arte se caracteriza, “como toda criação humana que tem por finalidade a fruição do belo; a criação que tem função estética”. A função da arte na sociedade, “é deixar as pessoas mais sensíveis, sabendo apreciar o que é belo”. A contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano “é desenvolver habilidades culturais para que ele possa ver o mundo de uma forma harmoniosa”. E, a razão da presença da arte na escola, “é possibilitar ao aluno momentos agradáveis na aprendizagem do seu dia-a-dia”. Aprende-se a criar e entender a arte, “a partir da prática onde o homem possa desenvolver sua sensibilidade dentro das normas compositivas”.

Vemos, então, por suas respostas, que esta professora tem o entendimento necessário sobre a arte e está em condição de ministrar e alcançar bons resultados no ensino de Arte. Entretanto, por que apresenta essas deficiências observadas no seu dia-a-dia na sala de aula? Em primeiro lugar transcrevemos o que ouvimos da professora;

Sou formada em Letras, mas fiz um curso de extensão para poder ministrar aulas de Arte. Sei que apresento algumas deficiências que, com o passar do tempo vão deixar de existir. Como a maioria dos professores aqui da escola, sinto que houve uma falha na minha formação acadêmica. Acredito que uma formação sólida na licenciatura nos tornariam melhores para a nossa prática docente.

Isso retrata bem a situação dos professores recém-formados que lecionam na maioria das escolas públicas do nosso país.

Na nossa convivência com os docentes enquadrados nessas situações, vemos que uma das questões mais recorrentes refere-se à falta de informações de base, o que faz com que os professores sintam-se hesitantes para modificar sua prática letiva através, por exemplo, da estimulação de questionamentos por parte dos alunos, os quais – acreditam - não estão em condições de responder.

As dúvidas manifestadas pelos professores deixaram-nos entrever duas questões entrelaçadas: o resultado da precária formação recebida, que os torna inseguros, e a percepção de seu papel como depositário e transmissor de informações.

A falta de preparo resultante da trajetória de educação formal tende a criar professores desmotivados, acomodados a uma prática convencional, autômata, na qual perdem o prazer de ensinar, tanto quanto os alunos perdem o de aprender.

Temos constatado, porém, que os professores de arte sentem necessidade de aperfeiçoamento ao se depararem com sua própria insegurança. É caso da professora “B”. Isso os mobiliza a procurar alternativas de formação para ampliar seus conhecimentos - e desenvolver a si próprios – transformando, assim, a prática docente.

Na prática, sabemos que o excesso de informação e conhecimento nem sempre é produtivo. Quando esses conhecimentos e informações aparecem desvinculados da vida - “congelados”, cristalizados, transformados em “verdade absoluta” - sem possibilidade de questionamento e revisão, ao contrário de auxiliar, dificultam o fluxo da aprendizagem que é, por si só, dinâmico.

O professor não é uma “caixa”, um receptáculo repleto de informações e conhecimentos a serem dali retirados e dados aos alunos. O professor é um ser pensante e de ação. Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões. Estabelecer ligações, sem impor uma determinada “verdade”, é o aspecto mais delicado da tarefa docente.

Cada conteúdo a ser ministrado tem sua própria gama de informações e conhecimentos potenciais. Somam-se a esses os conhecimentos do professor sobre o assunto, assim como aqueles conquistados em seu lidar cotidiano com a própria vida. Os conhecimentos estão, também, nas respostas dos alunos frente ao conteúdo apresentado, na maneira pela qual aquele ensinamento se constitui em fonte de interesse e utilidade para o aluno, ou seja, como o conhecimento toma lugar na soma de experiências formadoras do processo de aprendizagem.

Desta forma, o professor é responsável por criar liames entre todas as fontes, estabelecendo um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades globais do aluno: ele é o responsável por auxiliar nos processos de significação dos conteúdos.

Assim, esta professora, formada em Letras, que, por motivos outros, passou a ser uma arte-educadora, com o esforço próprio e vontade criativa, apoiados em cursos de capacitação promovidos pela secretaria e pela universidade, poderá superar as dificuldades apresentadas e apresentar ótimos resultados na sua prática docente, adequando o seu trabalho ao desenvolvimento das expressões e percepções dos seus alunos.

A terceira observação centrou-se na 2ª. Série, da Escola Estadual Cândido Mariano. No início das observações das aulas da Professora “C” (formação em História) as crianças pediram a participação da pesquisadora. Participação esta impossibilitada pela posição de observadora que ocupamos e pelo compromisso de não interferirmos na dinâmica da sala-de-aula. Mesmo assim, a professora ficou constrangida com esta solicitação. Este impasse ficou logo esclarecido no decorrer das aulas quando observamos as atitudes dos alunos cobrando da professora outras opções de atividades. Seus alunos reclamavam do “cansaço” dos desenhos estereotipados e diziam que não queriam “colar bolinhas” ou ainda ficar preenchendo os espaços dos desenhos.

Para contornar essa situação a professora propôs aos alunos a escolha das cores a serem utilizadas. Eles queriam mais. Queriam usar a imaginação com mais criatividade, o que lhes era negado.

Em outros momentos das aulas, pudemos observar tentativas de um trabalho encadeado, como por exemplo, rápida relação das obras de arte com o contexto histórico. Quando as atividades eram assim propostas, geravam maior interesse e conseqüentemente resultados positivos nas produções.

As crianças “viajavam no tempo” na hora da leitura e releitura das obras de arte, momento, inclusive que podia ser melhor explorado pela professora, o que não acontecia.

Esse despreparo do professor de arte tem provocado muitos encaminhamentos equivocados. A prática mais comum nas aulas de arte hoje, pela ausência quase que total de materiais específicos, é o professor escolher aleatoriamente um artista - na maioria das vezes um que ele tenha alguma reprodução de obra em casa, pois lhe falta também material pedagógico - passar a biografia do artista e, em poucos minutos, dar o conceito do principal movimento artístico que ele representou para os alunos copiarem, perguntar aos alunos o que eles mais gostam e menos gostam na obra e, às vezes, quando possível, solicitar aos alunos para que façam uma “releitura” numa folha de papel com lápis de cor. Para completar, normalmente, os alunos não entendem o que vem a ser uma releitura e o professor também não consegue explicar. A atividade acaba num vazio, sem qualquer forma de avaliação, gerando um desinteresse total do aluno e mesmo do professor pela disciplina.

Para melhor compreendermos o processo criativo dos alunos dessa professora devemos entender, em primeiro lugar, que a atividade imaginativa é uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, idéias e conceitos, que vinculam a fantasia à realidade.

Vygotsky (1999, p. 17), falando da imaginação, chama a atenção para sua infinita possibilidade de poder “criar novos graus de combinações, mesclando primeiramente elementos reais [...] combinando depois imagens da fantasia [...] e assim sucessivamente”. Com isto, o processo imaginativo adquire autonomia e diversos graus de complexidade. Além disso, quanto maior a variedade de experiências, mais possibilidades existem para a atividade criadora e imaginativa.

O segundo aspecto é reconhecer que a produção imaginativa tem relação com a realidade, mas é também constituída de nossas elaborações, entre as quais as efetivas e as sociais, o que a torna singular. Por exemplo, quando a criança brinca de “faz-de-conta”, ela pode estar apresentando situações imaginárias de preparação para o mundo social e cultural. Ela pode operar com objetos reais, em situações reais (um pedaço de pau que ela faz deslizar na água da banheira), mas carregados de significados distintos dos usuais (o pedaço de pau

pode ser um barco, um peixe e até representar uma pessoa ou algo criado por sua imaginação).

E, então, o que pensamos sobre tudo isso? Temos o “medo de brincar” na nossa prática pedagógica em Arte? Temos uma visão de educação e uma prática educativa em Arte realmente “fecundante”? Como educadores, promovemos ou não o exercício e o desenvolvimento dessas faculdades tão essenciais ao favorecimento e à manifestação do processo artístico?

Partindo, então, destas questões levantadas, observamos que as dificuldades apresentadas na prática da professora não significa falta de interesse ou falta de vontade em realizar um bom trabalho, mas na ausência de significados naquilo que propõe.

Cada professor, em sua prática letiva diária, aprende a conviver com suas salas de aula, notando-lhes a “personalidade” como grupo. Cada sala de aula é distinta, mesmo em se tratando das mesmas séries, da mesma escola. Cada turma, pela somatória de individualidades ali presentes, apresenta uma “personalidade” que faz com que o professor desenvolva formas específicas de lidar com ela.

A soma de individualidades que compõem cada classe, acrescida das especificidades sociais (localização, condição social e familiar, acesso aos bens culturais e de consumo, qualidade educacional anterior etc.) torna ainda maior a complexidade desse perfil. Por isso diferentes turmas demandam do professor diferentes abordagens, mas também diferentes quantidades e qualidades de informação e estímulo, de acordo com a significância que a turma atribui ao conteúdo tratado.

É muito comum que duas classes distintas tenham formas também distintas de “empatia” frente a um mesmo conteúdo. Cabe ao professor, além de apresentá-lo, revelar a importância do conteúdo e estimular as turmas - através de diferentes abordagens - para torná-lo mais vivo e significativo para cada grupo em particular.

Assim, embora muitas vezes o conteúdo a ser ministrado seja o mesmo, ele será adequado pelo professor às especificidades de cada classe. Ensinar, desta forma, não pode estar baseado em receitas pré-determinadas, reduzindo o papel do professor ao de um mero “aplicador” de estratégias. Pelo contrário, cabe ao professor, a partir de uma mesma base de conteúdos, didáticas e práticas de ensino, dinamizá-las segundo o perfil de cada turma em particular.

Para tanto, é necessário que o professor conheça o perfil das turmas, compreendendo que não se pode exigir de todas elas respostas iguais, embora deva garantir, na multiplicidade de respostas, igual qualidade e densidade.

As respostas dadas ao questionário nos informam a compreensão que esta professora tem sobre a arte. Para ela, a arte se caracteriza “como todas as atividades e criações culturais do ser humano. Tem como função social o enriquecimento, a divulgação e a popularização da cultura. Como contribuição torna as pessoas mais sensíveis”. A presença da arte na escola faz com que “o aluno, com a arte, busque uma interpretação constante da realidade em que vive. Aprende-se a criar e entender a arte a partir do momento que a pessoa se interessa por um determinado assunto”.

Esta professora apresenta um entendimento da arte comum aos demais professores observados. Entretanto, é preciso que sinta dentro de si o ser uma arte-educadora; tomando a arte como elemento integrador e fomentador da reflexão e da transformação. Conhecer primeiro a si, para depois conhecer o outro, no terreno da educação, na relação professor-aluno, é mais do que refletir a máxima socrática é procurar a transformação das próprias concepções a partir de um olhar interior que se refrata no exterior, na práxis pedagógica, no sentido dado por Cunha (1998, p. 82) como “a prática refletida”, concebida em unidade com a teoria, “a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas idéias e diferentes intervenções da realidade”.

O tempo se encarregará de atenuar as dificuldades encontradas por esta professora que, com o seu interesse e a vontade de realizar um bom trabalho, certamente, frutificará na formação de seus alunos de Arte.

A quarta observação foi realizada na 8ª. Série da Escola Estadual Cândido Mariano, que tinha como arte-educadora a Professora “D” (formação em Matemática).

O nosso interesse em observar um professor/a com formação na área das exatas foi justamente para nos certificarmos até que ponto as dificuldades em ministrar Artes está ligada à área de formação.

Nesse sentido, buscamos seus entendimentos sobre a arte expressos nas respostas ao questionário. Para esta professora “a arte é toda expressão individual ou coletiva real ou imaginada, concreta ou abstrata”. A arte na sociedade tem a função “de criar e reinventar o mundo”. A contribuição da arte para a educação “está em tornar o mundo melhor, completo e sensível, mais suscetível à beleza da própria vida”. “Com a presença da arte na escola nós podemos conhecer, em parte, a personalidade do aluno e transformá-lo”. Aprende-se a criar e a entender a arte “estudando mais sobre tudo, criando a arte que é natural do homem”.

Munidos desses entendimentos e das observações em sala de aula, tentamos traçar o perfil pedagógico das aulas de Arte dessa professora.

Nas nossas observações pudemos constatar, dentre as habilidades dessa professora, uma ação pedagógica adequada para atingir os objetivos do plano de aula e uma boa interação na mediação professora/aluno.

A professora aproveitou o conhecimento em geometria no planejamento de suas aulas de arte. Assim, trabalhou a observação e a análise utilizando os aspectos físicos, intuitivos e o contato mais profundo com as formas; procurando envolver todos os ângulos visuais possíveis, investigando os objetos e fenômenos tanto com a visão como também com os demais sentidos. Um bom exemplo foi o do uso do tato para ajudar a visão: os alunos tocavam nos objetos que estavam sendo observados e expressavam suas reações (sentimento, prazer, admiração).

À medida que esta professora trabalhava para desenvolver a percepção, ajudava os alunos a ver e ouvir melhor, provocando, assim, suas reações e encorajando-os a exprimirem seus pontos de vista, a terem iniciativas e a discutirem os temas abordados nas aulas.

Entende esta professora que “se quisermos ampliar nossos conhecimentos, precisamos ordenar nossas atividades”. Nesse sentido, segundo ela, a arte deve partir das produções dos alunos e das possibilidades de fruição destes para a assimilação dos conteúdos específicos. Em outras palavras, ou o processo artístico se completa na escola ou ficamos apenas no “fazer”.

Para esta professora, orientada em cursos de formação continuada,

[...] é necessário dar sentido às atividades e não fazer apenas pelo fazer, técnica pela técnica. Para a concepção de meu plano de aula busco ajuda nos conteúdos da minha área de formação, que é a matemática. Mas nunca deixo de considerar a criatividade do aluno na sua produção. Para isso tenho estudado bastante para ampliar tanto as minhas possibilidades de ensino de Arte como a maneira de transmitir os conhecimentos para meus alunos (Professora “D” - formação em Matemática).

Pensamos que essa relação professora/aluno pode ser descortinada em todos os momentos do fazer pedagógico e do pensar a prática docente, sem perder de vista a teia mágica que a entrelaça, a arte.

As aulas desta professora limitadas pelo tempo (2 h/a semanais), transcorriam sem sentirmos o seu passar. O que levava, muitas vezes, o tema abordado, a abranger as aulas da semana seguinte, como foi observado quando a professora tratou do ensino da “leitura de imagem”.

A maioria dos professores de Arte, no ensino Fundamental, não aprofunda muito os temas, justamente para adequá-los às aulas dadas em cada sessão. Isto é, conduz o tema de tal forma a acomodá-lo nas duas horas de aula da semana. Eu prefiro prolongar nas aulas seguintes e abranger melhor o tema. (Professora “D” – formação em Matemática).

Na primeira aula e, nas seguintes, até a conclusão do tema, observamos a professora desenvolver seu trabalho pedagógico com rara habilidade e sensibilidade. Primeiramente discorreu sobre o tema – leitura de imagem - e, depois, as técnicas da observação.

Afinal, o que é uma leitura de Imagem? Superficialmente é a observação e análise visual, auditiva, tátil, sensorial e ou através de outros sentidos de uma obra de arte com a posterior produção de uma análise descritiva. Inicialmente percebe-se a obra finalizada, o resultado do trabalho produzido pelo artista. No momento seguinte inicia-se uma investigação sobre os meios utilizados pelo artista para produzi-la e, por último, busca-se a vida do artista. Os passos acima diferem de pessoa para pessoa, mas nas aulas de Arte pode-se criar um caminho para munir os professores do Ensino Fundamental, e estes, os seus alunos, de informações e detalhes para produzir uma leitura de Imagem mais ampla e profunda, abordando novos detalhes e novas informações.

A importância das informações e dos detalhes que um professor do Ensino Fundamental e ou aluno conseguem explorar em uma composição artística através da observação e da Leitura de Imagem, é que elas são individuais e diferentes para cada profissional e aluno, coincidindo às vezes, e o papel do professor é fazer respeitar a leitura de imagem produzida pelos alunos. O respeito pela opinião do aluno e o fato de o mesmo poder expô-la para o grupo, criam um vínculo entre o professor e o aluno. A consequência desse respeito faz com que o aluno se sinta importante e capaz e, assim, a motivação e a auto estima se elevam.

Surpreendeu-nos a atuação desta professora de matemática quando observamos que se valendo de algumas referências na sua área de formação atingiu grande parte dos objetivos propostos. Caminhando nesse sentido, poderá, em pouco tempo, além de promover um ensino de qualidade nas suas aulas, o que já vem acontecendo, contribuir para que outros professores de Arte sigam o seu exemplo.

Em relação à percepção desses professores verificamos que a disciplina Arte, para eles, é encarada como uma maneira de preservar o emprego ou completar a carga horária, como podemos observar nas declarações dos entrevistados:

Assumi a disciplina (Arte) para completar a carga horária e porque não tive outra opção na lotação. (Professora “D” - formação em matemática)

Apesar de ser formada em Letras, assumi todas as aulas pertinente à sua carga horária em Artes porque me identifico com a disciplina, gosto de aprender mais sobre o conteúdo e, ainda, porque me dá prazer ministrar estas aulas. (Professora “B” - formação em Letras).

Da leitura das nossas observações retiramos as categorias relacionadas no quadro VIII abaixo, que representam o fazer pedagógico do professor de Arte nas produções criadas pelos alunos. Optamos por selecionar, nessas categorias, as atividades que correspondem às habilidades ou deficiências apresentadas pelos professores durante as nossas observações em sala de aula.

QUADRO VIII - OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA – DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS

| | DENOMINAÇÃO DAS CATEGORIAS | CARACTERÍSTICAS | | | | | | | |
|--|--|--|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|
| | | HABILIDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES | | | | DEFICIÊNCIAS APRESENTADAS PELOS PROFESSORES | | | |
| | | “A” | “B” | “C” | “D” | “A” | “B” | “C” | “D” |
| PARTICIPANTES PROFESSORA “A” PROFESSORA “B” PROFESSORA “C” PROFESSORA “D” FORMAÇÃO ACADÊMICA ARTES LETRAS HISTÓRIA MATEMÁTICA | Interação na mediação professor/ aluno. | x | | | x | | | | |
| | Domina o assunto. Sabe delimitar o leque das idéias. Segurança na exposição dos conteúdos. | x | | | x | | | | |
| | Assegura a compreensão dos alunos durante a exposição do conteúdo | x | | | x | | | | |
| | Prepara o material artístico da aula com antecedência e sabe explorá-lo. | x | | | x | | | | |
| | Interesse em desenvolver suas potencialidades no ensino de Arte | x | | | | | | | |
| | Fundamenta o conhecimento a partir da própria arte | x | x | x | x | | | | |
| | Utiliza os recursos de sua personalidade (tom de voz, arte de dizer, etc.) para tornar os conteúdos vivos e significativos. | x | | | x | | | | |
| | Preocupação com o produto final, deixando de dar importância às fases intermediárias do processo criativo (sentir, perceber, fantasiar, imaginar e representar). | | | | | | x | | |
| | Plano de aula repetitivo, sem criatividade. | | | | | | x | x | |
| | Ação pedagógica inadequada, mostrando o desconhecimento de técnicas de ensino na condução das aulas. | | | | | | | x | |
| | Não se preocupa em saber se os alunos compreendem a recepção da mensagem. | | | | | | | x | |
| | Trata a questão ao nível do seu próprio saber. | | | | | | x | | |
| | Não domina o assunto. Grande esforço em desenvolver as atividades a que se propunha nas aulas. | | | | | | x | | |

Fonte: Observações em Sala de Aula

Assim, fica evidente o porquê desses professores não perceberem a necessidade da formação específica em arte para assumir a disciplina. Eles não vêem que a ausência de identidade de formador em arte redundará em nenhuma aplicação prática no ensino/aprendizagem e na formação artística da criança.

Desconhecem estes professores que

[...] a arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc..., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos (BARBOSA 1975, p. 90, 113.)

Nesse sentido, se faz necessário repensar o ensino de Arte, partindo do professor concreto: sua formação e informação, para não cair no erro de idealizar os professores de arte como sendo aqueles habilitados e por isso mesmo competentes e legítimos para a práxis pedagógica. Ou por outro lado, percebendo os professores de arte como sendo, em sua maioria, de “leigos” e, portanto, incompetentes para atuar no ensino de arte. É o caso observado neste trabalho de pesquisa, no qual muitos dos professores de arte não têm formação acadêmica nesta área de conhecimento.

De um modo geral, o conhecimento da arte no cenário da educação escolar nacional enfatiza o fazer desvinculado de uma história, de uma teoria, de uma epistemologia. Talvez isto ocorra pelo fato de que o senso comum idealiza o fazer artístico, fundamentando ao sabor da inspiração e do talento.

Este consenso se reflete no cotidiano da escola no qual a mentalidade idealizada da arte se traduz na coexistência de concepções não críticas de educação escolar, ora privilegiando a tendência da pedagogia tradicional (as aulas de arte se baseiam na cópia do natural – mimese -, apresentação de modelos externos, reforçando o fazer técnico de conteúdo reprodutivista); ora refletindo a tendência da pedagogia da escola nova (mobilizando no ensino o processo individual de pesquisa). Embora, como já observamos anteriormente, a pedagogia nova venha a romper com os modelos preestabelecidos de cópia que a pedagogia tradicional propunha, isso não se caracteriza como um avanço do ponto de vista de uma construção crítico/criativa no ensino de arte, pois a pedagogia renovada super valoriza o aluno como produtor de trabalhos artísticos que nascem da estimulação da emoção com ênfase na livre expressão.

O compromisso com a docência é questão central da prática pedagógica. Normalmente

os alunos esperam que seus professores se empenhem nas atividades relacionadas com a docência e avaliam-nos negativamente quando isso não ocorre.

Nas nossas observações constatamos ser baixo o interesse, por parte dos professores de Arte, principalmente os formados em outras áreas, em avaliar se seus alunos compreendem ou não o tema abordado e que muito deles tratam a questão com base no próprio saber, que muitas vezes apresentam-se com uma visão distorcida da essência da arte.

As nossas observações indicam que a baixa qualidade da produção artística, e o desinteresse dos alunos pelas aulas de arte estão associados ao desempenho didático dos professores.

Confrontando o que observamos com o registrado nos questionários chegamos a conclusões que reforçam a direção da nossa posição quanto à "ressignificação da arte na educação", evidenciando uma considerável lacuna entre o padrão de ensino que gostaríamos de encontrar na Escola e o que efetivamente encontramos.

Apesar dessas situações observadas e vivenciadas, vemos com otimismo o esforço do professor interessado no ensino das artes, o que já é um começo. Entretanto é preciso ir muito além desse esforço. É preciso que o professor de Arte se identifique com as artes. Para isso ele precisa trilhar o caminho daquele que o precedeu com sucesso; ele precisa saber que a identidade do educador-criador se constrói, como a do artista, ao longo da vida para alcançar maturidade e plenitude.

Sabemos que longa convivência com os alunos e a vontade de vê-los crescer culturalmente acaba, às vezes, por nos transformar também em alunos. Chega um momento, dado o envolvimento do ensino, que não se sabe mais quem é o professor e quem é o aluno. Esse envolvimento, essa interação entre professor-aluno, além de facilitar o nosso fazer pedagógico colabora com o amadurecimento intelectual dos alunos, amadurecimento este que precisa ser trabalhado e ampliado, cada vez mais, pelo professor. O professor de arte precisa, portanto, ensinar a criar.

Para isso ele deve estar consciente de que ensinar a criar requer maturidade e experiência de criação na área em que se ensina; requer generosidade, conhecimento sobre o ensino e sobre aprendizagem, conhecimento de arte e, ainda, desejo e entusiasmo com o desenvolvimento do outro. Hoje, nenhuma mudança em educação pode ocorrer em larga escala sem um grande número de formadores habilitados, competentes, que dominem e articulem saberes de diversas procedências.

A prática nos tem demonstrado que longos anos no exercício de uma profissão não garantem e nem atestam a qualidade profissional, principalmente no ensino das artes, que só

agora começa a ser implementada, a nível nacional, com os PCNs.

Nas reuniões de que participamos ao longo de vários anos, pudemos constatar a repetição dos mesmos planejamentos, de ano para ano, sem uma avaliação naquilo e daquilo que se planeja. Procedendo assim, os professores poderão estar preparando os alunos para uma sociedade passada, totalmente desvinculada do presente. Daí a reprodução, o não avanço da sociedade, a não-transformação cultural etc.

Por tudo isso reforçamos as nossas opiniões expostas ao longo desse trabalho no sentido de que para organizar e desenvolver o ensino da arte, de forma a favorecer a emancipação do aluno, é preciso que os professores ligados à Educação Artística, no seu sentido mais amplo, estejam munidos dos conhecimentos teórico-práticos de pedagogia e de metodologia de ensino e que tenham, também, uma visão acerca das finalidades da arte. Sabemos que esses conhecimentos não estão dados, prontos, à disposição do professor que deles quiser fazer uso. Por isso, o professor de arte deve buscar apoio num referencial teórico cujo grau de compromisso e coerência se subordine a uma concepção geral da produção do conhecimento, ou seja, da dialética entre o homem que aprende e as objetividades apreensíveis. Trabalhar com base nas necessidades, tais como elas se apresentam, explicitando e aprofundando as dimensões filosófico-políticas e teórico-metodológicas subjacentes a esse fazer, é o desafio que se apresenta a todos aqueles que pretendem caminhar para a construção de uma prática pedagógica criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase do nosso trabalho recaiu sobre a atuação dos professores que ministram aulas de Educação Artística (Arte), pois estávamos interessados em saber quais aspectos estariam relacionados à atuação desses profissionais ao ministrar a disciplina Educação Artística. Quais os motivos da pouca aceitação e receptividade da Educação Artística pelas escolas e pelos alunos da rede municipal de ensino de Aquidauana? Seriam as condições das escolas, da sua organização ou da formação/pedagogia dos professores?

Com esses questionamentos, orientamos nosso estudo no sentido de fazer uma análise do entendimento que os professores que lecionam Educação Artística (Arte) têm da arte, nos aspectos ligados à “arte como parte da história e cultura”, “arte como expressão dos sentimentos” e, “arte como linguagem”.

Orbitando em torno dessas questões, diversos fatores tiveram de ser considerados para que pudéssemos chegar a um bom termo na nossa pesquisa.

Com base nos dados obtidos através do instrumento da pesquisa (questionário), pudemos observar que o perfil dos professores está em consonância com o corpo docente da maioria das instituições dos ensinos fundamental e médio do país: têm um regime parcial de trabalho (horas/aulas); trabalham em várias escolas da rede estadual de ensino; não se dedicam a qualquer tipo de pesquisa, não freqüentam cursos de extensão nem de formação contínua, - (por falta de recursos próprios ou porque o Estado não lhes proporcionam essa modalidade de cursos) - entre outros, repercutindo de maneira negativa no contexto geral da educação básica.

Levando-se em consideração as observações acima, sabemos ser difícil, numa cidade brasileira como Aquidauana, encontrar profissionais com formação em Educação Artística para integrar seu quadro docente. Muitas vezes, por falta do profissional qualificado, o professor de uma área acaba assumindo uma disciplina que nada tem a ver com a sua formação acadêmica. O resultado de tudo isso é a queda de qualidade do ensino, a evasão escolar, a repetência.

No discurso do Ministério da Educação está cada vez mais presente a idéia de valorização das atividades de docência e da melhoria do ensino. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário estabelecer critérios e definir procedimentos de avaliação de qualidade do trabalho docente. É importante também assegurar que esses critérios e procedimentos sejam definidos mediante um processo que envolva professores e alunos de todos os cursos.

Essa prática garantirá a legitimidade e a aceitação, pela comunidade escolar, dos critérios e procedimentos que vierem a ser adotados.

Paralelamente a essas medidas é preciso assegurar mecanismos de apoio ao crescimento profissional do professor no âmbito da docência sob a forma de cursos, encontros, seminários, laboratórios, onde questões de pedagogia escolar que respondam às necessidades objetivas colocadas pela prática pedagógica possam ser trabalhadas e pesquisadas, contribuindo para a produção e a divulgação de um conhecimento teórico-prático no campo das artes, sem o que todo e qualquer discurso não passará da “intenção”.

As escolas, da rede municipal de ensino (as últimas na escala de distribuição de recursos), mantido pelos Estados, não recebendo o apoio necessário as incrementações do ensino, na tentativa de manter um mínimo de padrão de qualidade do ensino, acabam priorizando as disciplinas básicas do ensino - Português, Matemática, Ciências. As outras disciplinas, por ordem decrescente de prioridades completam o currículo. E a Educação Artística (Artes) sufocada nesse conjunto das “rejeitadas” acaba muitas vezes relegada ao segundo, ou terceiro plano e às vezes, a plano nenhum, sob a alegação de carência de professores com a formação específica, no município.

A análise dos dados coletados no instrumento de pesquisa e as observações pessoais que realizamos ao longo do nosso trabalho permitiram concluir que:

- os educadores entrevistados concebem a função da arte na sociedade de modo semelhante ao proposto pela atual legislação de ensino (LDB, PCNs-Arte);
- todos os educadores entrevistados consideram válida a presença da arte na escola;
- a maioria dos respondentes ressaltaram o compromisso da escola com o futuro, no sentido de transformá-lo;
- para os professores a presença da arte na escola significa representação artística do conhecimento.

Essas respostas reforçam a direção da nossa posição quanto à “ressignificação da arte na educação”, ao evidenciar uma considerável lacuna entre o padrão de ensino que gostaríamos de encontrar na Escola e o que efetivamente encontramos. Isto porque, as nossas observações indicam que: a baixa qualidade da produção artística, e o desinteresse dos alunos pelas aulas de arte estão associados ao desempenho didático dos professores; a teoria ainda se encontra dissociada da prática e, os educadores estão muito distanciados da realidade.

Acrescente-se a isso, o baixo interesse, por parte dos professores de arte, em avaliar se seus alunos compreendem ou não o tema abordado e que muito deles tratam a questão com base no próprio saber, que muitas vezes apresenta-se com uma visão distorcida da essência da

arte, e teremos o quadro completo da situação do ensino da arte no município de Aquidauana.

Ao considerar que mudanças poderiam ser necessárias na estrutura organizacional e os procedimentos administrativos das escolas, para que a nova tecnologia contribua efetivamente para melhorar o sistema de ensino, e com isso ativar a ressignificação do papel da arte na educação no município de Aquidauana, poderíamos, talvez, partir do que significa realmente melhorar a educação.

Para isso, os educadores profissionais do ensino fundamental e médio de Aquidauana, devem estar dispostos a abandonar certos papéis e práticas tradicionais, assumindo novos papéis e ajudando a criação de novas práticas da organização administrativa. E, para que se produzam mudanças significativas na conduta dos administradores e professores, é necessário mudar seus papéis. Este é o núcleo fundamental do problema.

O educador deve estar, portanto, consciente do seu fazer pedagógico, da sua responsabilidade no ensino e, para que isso aconteça, deverá buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permitam aprender e compreender as diferentes concepções pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época.

Por si só, a atuação docente não é capaz de produzir mudanças significativas nos sistemas educacionais, mas com certeza é um dos componentes importantes para que essa mudança ocorra. É nesse contexto que a definição de políticas educacionais governamentais ganha campo e se torna imperiosa, até porque a mesma deve ser vista como um direito ao profissional da educação, onde a escola possa ser um ambiente educativo, em que “trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1992, p.29).

Apontamos a necessidade de realizar reflexões sobre as práticas pedagógicas aplicadas na disciplina de arte. Nesse processo de reflexão, o professor deve ter consciência das deficiências e problemas presentes na sua prática diária, que se refletem tanto no domínio do conteúdo e método de ensino, como também nos problemas ligados à presença de estereótipos e preconceitos.

As considerações no Capítulo 1 – A Educação Artística, sobre as Teorias de Aprendizagem e Teorias de Ensino, devem ser levadas em conta pelo professor ao tomar a decisão de rever a sua postura pedagógica no ensino, tanto o das Artes, como o de qualquer outra disciplina. Os fundamentos ali expostos, estudados em maior profundidade, poderão dar-lhe o embasamento teórico necessário a sua práxis, permitindo-lhe tomar decisões e avaliar seus alunos de uma maneira lógica e criteriosa.

Outro ponto a ser observado pelo professor interessado em uma nova postura

pedagógica perante seus alunos, é procurar conhecer as normas relacionadas com sua área de ensino, para ter um melhor apoio nas suas reivindicações.

Assim, a implementação dos PCNs, principalmente no que se refere à Arte, o estudo acurado das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro, nº. 9.394, de 1996) e, das normas correlatas à educação e cultura, são medidas que deverão nortear a vida do profissional da arte em educação.

Entretanto, a tomada de uma nova postura pelo professor tem de estar relacionada com a sua vontade de ser professor, senão cairá na situação exposta por Nóvoa quando alerta que

É preciso contrariar a lógica de uma ‘passagem pelo ensino’, a espera de encontrar coisa melhor. Até porque essa espera, eterniza-se muitas vezes, mantendo no ensino professores a contragosto, que buscam uma identidade (pessoal e social) noutras atividades. A este propósito é necessário criar os dispositivos que permitam que situações fundamentais para o aprofundamento da carreira docente – por exemplo, a possibilidade de trabalhar durante um período fora da escola ou de freqüentar formações longas – não sejam investidas numa perspectiva de fuga ao ensino (1991, p. 23).

Situação muito comum na área dos ensinos fundamental e médio brasileiro. O professor (“de passagem pelo ensino”) não se realizando nesta profissão, pode dificultar o trabalho coletivo e participativo de todo o corpo docente da instituição, comprometendo até a qualidade do ensino.

É preciso mudar, entretanto, temos consciência de que toda mudança implica em abandonar modos de pensar e agir que acreditávamos dar certo e às vezes dava, porém em outro contexto. Penteado (1998) propõe alimentar o processo de mudança com reflexão, troca de experiências entre os profissionais envolvidos, comunicação intrapessoal e interpessoal. Acreditamos que mediante uma pesquisa colaborativa todos esses elementos possam ser contemplados, contribuindo de maneira significativa para efetivação do processo de mudança e para a formação do arte-educador.

Em resumo, as escolas estaduais de ensino de Aquidauana, dentre as atitudes, precisam:

- rever seus critérios e procedimentos que envolvam professores e alunos nos cursos de arte como um todo, para assegurar o lugar que Arte deve ocupar na educação;
- assegurar, através de cursos, palestras, seminários, mecanismos de apoio ao crescimento profissional do professor;
- assegurar a qualificação dos professores interessados nas ações interdisciplinares;

- fortalecer a relação professor-aluno no sentido de melhorar a qualidade das aulas de Arte, imprimindo caráter mais específico na disciplina ministrada;
- assegurar, de forma democrática, a participação dos alunos no processo de reelaboração do ensino da arte, tratando-os como aliados nesse processo de repensar a instituição, o ensino e a prática pedagógica;

Finalmente, à luz dos dados obtidos, pairam algumas questões que nos inquietam e que gostaríamos de registrar: Será que há, de fato, interesse dos órgãos educacionais em implementar mudanças que garantam à Educação Artística (Arte) lugar de destaque? Será que os próprios professores estão interessados em rever seus conceitos e suas posturas? Deixamos estas questões como sugestões a trabalhos que, por ventura, possam vir a ser sugeridos.

Continuamos, contudo, com a sensação da busca, em razão de que nada é definitivo e tudo está sempre sujeito a um refazer, quer no sentido teórico, quer no sentido prático.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES-MAZZOTTI, AJ; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sócias – pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

ARNHEIM, Rudolf- "Art and visual perception"- 1996-Berkeley, University of California Press. Cal: 1996.

ANFOPE. VIII. Encontro Nacional. Documento gerador. Formação de profissionais da educação. Desafios para o século XXI. Goiana, 1996 (Internet).

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix, 1975.

_____. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. Arte educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1991a.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular. Santa Catarina: USSC, 1994.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

_____. Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. BARBOSA (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1996b.

_____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: CI Arte, 1998.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991b.

_____. Boletim IPES/SC. Artigo extraído do Boletim Número 20 de Março 1999

BARBOSA, Rui. A reforma do ensino secundário e superior (1882) Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1941.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARIANI, I. C. D. Apontamentos sobre coleta de dados em pesquisa. Notas de aula 1995. Mimeo.

BARILLI, Elomar C. V. Castilho. Formação continuada de professores - por quê? Como? e pra quê? Revista de Tecnologia Educacional. V. 26, n.143, p.43, Out/nov/Dez, 1998.

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1991.

BECKER, Fernando, FRANCO, Sérgio Roberto K. (Orgs). Revisitando Piaget. Porto Alegre, Editora Mediação, 1999. (Cadernos de Autoria, 3)

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.

BLYTHE, T.; Gardner, H. A school for all intelligences. Educational Leadership, v.47, n.7, p.33-7, 1990.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 412p. Cap. 10, p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____. PCN. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

BRASIL/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN – Arte. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Embates nas definições das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito a cidadania ou disputa de poder? Educação & Sociedade. V. 20, nº especial p. 80 –108, 1999.

_____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas, Papirus, 1996.

BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

_____. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

CALDAS, W. Cultura. São Paulo: Global, 1986.

CAMARGO, L. (org.) Arte-Educação: da pré-escola à universidade. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1994.

CASE, Robbie. Theories of learning and theories of development. Educational Psychologist, vol 28, n. 3, N. Y. 1993

CIPRIANI, A. M; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior no Brasil – reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CIPRIANI, R. Sobre a forma de registrar dados orais de histórias de vida. São Paulo: CERU – Centro de estudos rurais e urbanos, 1985.

CIZEK, Franz. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

COLL, C et al. O construtivismo na sala de aula. 3ª. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

CONTRERAS, José. La Autonomia del Profesorado. Madrid, Ed. Morata. 1987.

COUTINHO, Rejane Galvão. Por que a História dos Fundamentos da Arte-Educação. In: Ensino de Arte: Reflexões (org.). ETFPE - ANARTE - Regional, Pernambuco, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Ed., 1998.

DAMÁSIO. Antônio R. O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. ONU/Unesco: 1998.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. Experiência e educação. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1994.

DOBBS, S. M. - Learnig in and through Art, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts. 1998.

DORN, C. - Thinking in Art: A Philosophical Approch to Art Education, Reston, VA: N.A.E.A. 1994.

DUARTE JR , J. Francisco . Por que arte-educação? 13. Ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, Papirus, 1998.

DUBORGEL, B. (1990) - Scènes de l' Enseignement Artistique in (dir. Lagoute, D.) - Les Arts Plastiques - contenus, enjeux et finalites, Paris: Armand Colin: 71-90 Duborgel (1990).

ECO, Humberto. A definição da arte. Trad. José Mendes Ferreira Lisboa: Edição 70, 1986.

_____. Tratado geral de semiótica. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FAZENDA, Ivani. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas - SP: Papirus, 1991.

_____. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do ensino da arte./ Maria Heloísa de T. Ferraz, Maria F. de Rezende. - São Paulo: Cortez, 1993.

FORRESTER, D. & JANTZIE, N. (2001). Learning Theories. 21 de Março de 2003.
Disponível em: http://www.ucalgary.ca/~gnjantzi/learning_theories.htm

FISCHER, K. Dynamic development of psychological structures in action and thought. New York: 1998. Wiley;

FONTEERRADA, Marisa T. Linguagem verbal e linguagem musical. Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte, n. 4/5, p. 30-43, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (O Mundo Hoje, v. 21).

_____. Educação como prática da liberdade. 23. Ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, **Guadêncio**. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. VIII ENDIP, Florianópolis: 1996.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FUSARI, Maria F.R. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, Howard. "Arts PROPEL" in Studies in Art Education, 30(2), 71-83, 1990.

_____. Giftedness: speculation from a biological perspective. In: Feldman, D.H. Developmental approaches to giftedness and creativity. São Francisco, 1982. p.47-60.

_____. The mind's new science. New York, Basic Books Inc., 1987.

_____. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. N. York: Basic Books, 1985.

_____. As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. "Arts PROPEL" in Studies in Art Education, 30(2), 71-83, 1989.

GARDNER. H.; Hatch, T. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. Educational Researcher, v.18, n.8. p.4-10, 1989.

GENTILI, P. ALENCAR, C. Educar na esperança em tempo de desencantos. Vozes: Petrópolis, 2002.

GENTILI, Pablo – Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo (Org.). Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GÓES, M.C.R. A Linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal. Tese de Livre Docência. Campinas: FE/UNICAMP, 1994.

HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: JUNIOR, Aurélio Viana Org.). As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Instituto de estudos sócio-econômicos. 1998 p. 41.

HEIDBREder, Edna. Psicologias do século XX. Tradução: Lauro S. Blandy. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981, 390p. (Original: Seven Psychologies).

HEIDEGGER, Martin. A origem da obra de arte. 70. Ed. Lisboa: 1999.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HERNÁNDEZ, F. Educación y Cultura Visual. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P. Hernández (1997)

HODGES, A. Alan Turing, the enigma. Nova York: Simon & Shuster, Inc., 1983.

HORNBERGER, N.H. Ethnography. In: CUMMING, A. (Ed.). Alternatives in tesol Research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quartely*, Alexandria, v. 28, no 4, p.673-703, winter, 1994.

IAVALBERG, R. Para gostar de aprender arte: **salade** aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOSÉ Germain y FREDERICO Soto. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1972.

JUNG, C.G. Símbolos de transformación. Buenos Aires, Paidós, 1962.

KENENY, J. G. *O homem visto como máquina*. In: Computadores e computação. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

KESSELRING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. Educação e Realidade, São Paulo, v.15, n.1, p. 3-22, jan/jun.1990.

KILPATRICK, Willian H. Educação para uma civilização em mudança. Trad. Noemy Silveira, 12aed., São Paulo: Melhoramentos, 1964.

KÖHLER, Wolfgang. Psicologia da Gestalt. Tradução: David Jardim. Belo Horizonte: Itatiaia, 1972. (Original: *Gestalt Psychology*).

KORNHABER, M.L.; Gardner, H. Critical thinking across multiple intelligences. Trabalho apresentado durante a Conferência "The Curriculum Redefined. Paris, 1989.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LACERDA, C.B.F. Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educadores Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimento. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 1996.

LAMAS, Paschoal. Memórias. São Paulo: Cortez, 1995. v.1 e 2

LAROUSSE. Pequeno dicionário enciclopédico. Rio: Larouse do Brasil, 1979.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A Construção do saber. Belo Horizonte/Porto Alegre: UFMG/Artmed, 1999.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget). Cadernos do CEDES, 24, pág 25-31. São Paulo, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LOIOLA, Francisco Antonio. Articulação, pesquisa e ensino em sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16. 1993 Caxambu.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina. Arte-educação e o conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. São Paulo, ECA-USP (tese de doutorado). 1989.

MALKUS, U.C.; Feldman, D.H.; Gardner, H. Dimensions of mind in early childhood. In: Pelegri, A. (ed.) The psychological bases for early education Chichester, Wiley. 1988, p.25-38.

MARANDINO, Rosa. A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de *Ciências*. Tese (Doutorado). Unicamp: Faculdade de Educação, 2000

MARTINS, Miriam C, PICOSQUE Gisa e GUERRA M. Terezinha T. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Marly. Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENDES DE ALMEIDA, C. J. A arte é capital – Visão aplicada de Marketing cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

MITTLER, G. "Experiences in critical inquiry: approaches for use in the methods class" in Art Education, 26 (2), 16-21 Mittler (1973)

MORATO, E. M. Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MORIN, Edgar. O Método 1. A Natureza das idéias. Biblioteca Universitária. Portugal, 1997.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Portugal 1999.

MUNRO, Thomas. Art education. New York: The Lberal Arts Press, 1956.

NISKIER, A. LDB: a nova lei da educação. Rio de janeiro: consultor, 1996.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34

_____. (Org). O passado e o presente dos professores.- Profissão Professor. Porto: Porto Editora Ltda, 1991.

NOVOA. (Org.). Formação de professores e profissão docente. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: DomQuixote, 1993.

_____. Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1994,2ªed.

_____. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1990.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OSTROWER, F. Criatividade e qualidade de vida. In 1º Seminário de Educação Artística.Rio de janeiro. UERJ, 27-29 de agosto de 1996 (informação verbal).

PALANGANA, I. C. – "Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)" – São Paulo: Plexus, 1994.

PEIRCE, Charles S. Semiótica. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

PENTEADO, H. D. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In. PENTEADO, H. D. Pedagogia da comunicação: teorias práticas. São Paulo: Cortez, 1998.(p.13-22)

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote 1993.

PESSI, Maria Cristina A S. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações? In: O Ensino da arte em foco. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1994.

- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- _____. et al. Logique et connaissance scientifique. Paris, Gallimard, 1967. (vol. Publ. sob a direção de Jean Piaget). Versão em português: Lógica e conhecimento científico, porto, Livraria Civilização, 1980.
- _____. Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, 1923. Versão em Português: Piaget, J. A linguagem e pensamento
- _____. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- _____. Problemas de Psicologia Genética. São Paulo, Florense, 1973.
- PILLAR, Analice Dutra & VIEIRA, Denise. O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte. Porto Alegre: UFRGS, Iochpe, 1992.
- PILLAR, Analice Dutra. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PIMENTEL, Lúcia G. Licenciatura em Artes Visuais: limites em expansão. Belo Horizonte, C/Arte, 2001.
- PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis (org.). Educação artística: luxo ou necessidade?. São Paulo: Summus, 1982, p. 13-23.
- PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.
- READ, H. A educação pela arte / Herbert Read ; tradução Valter Lellis Siqueira. – São Paulo : Martins Fontes, 2001.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Edição 151. Abril, 2002.
- REY, F. L. G. A pesquisa e o tema da subjetividade na educação. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da ANPED, Caxambu – MG, p 05, 2001, <http://www.anped.org.br>.
- RIBEIRO, Sônia Tereza S. Licenciatura em Música: elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo. Araraquara (SP), UNESP (Tese de Doutorado), 1999.
- RICHTER, Ivone. “Parâmetros, standars e avaliação para o ensino das artes; melhoria da qualidade ou globalização”. s/data.
- ROSSI, Maria Helena. A compreensão das imagens da Arte”. In: Arte e Educação em revista. UFRGS, ano 1, nº 1, 1995.
- SACRISTAN, J. Gimeno. Cosciencia e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, Antônio (org). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Teatro e Formação de Professores. São Luís, EDUFMA, 2000.

SANTAELLA, L. O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Boaventura de S. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Ed. Afrontamento, 1994.

SANTOS, D. Orientação didáticas em Arte Educação. Belo Horizonte: C/ARTE, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

SARAIVA, Terezinha. Formação continuada do magistério: uma nova exigência. Entrevista Folha Dirigida - Especial Dia do Professor. Rio: 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. 30. Ed. São Paulo: Cultrix. 2001.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Ed.e Autores Associados, 1989. (coleção educação contemporânea)

SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: 1996.

SCHÖN, D. A. Educando O profissional reflexivo o novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. História da Psicologia moderna. Tradução: Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cultrix, 1998. 439p. (Original: *A History of Modern Psychology*).

SMITH, P. "A Modest Proposal, or using ingredients at hand to make an Art Curriculum"

in Art Education, 42 (6), 9-15 Smith (1989).

SMOLKA, A. L. B. A concepção da linguagem como instrumento: discutindo possibilidades e limites na perspectiva histórico – cultural – Temas em Psicologia. Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, 1987.

SMOLKA & GÓES, M. C. R. A Linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e **aconstrução** do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

STERN, Arno. Interpretación del arte infantil. Buenos Aires: Kapelusz, 1969

TAUNAY, Afonso de Escagnolle. “Documentos sobre a vida e a obra de Nicolas Antoine Taunay!. In Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo LXXVIII, p. 5-147, 1916; TAUNAY, Afonso de Escagnolle. “A Missão Artística de 1816. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

TAYLOR, Joshua. Aprender a mirar. Buenos Aires: La Isla, 1985.

TRIGO, M. H. B; BRIOSCHI, L. R. Interação e comunicação no processo de pesquisa. In LANG, A. B. da SG. Textos CERU – reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo, CERU, p. 31-41,1992.

UCHÔA, K. C. (2002). Aprendizagem e Informática: Uma Abordagem Construtivista. 10 de Março de 2003. Disponível em:<http://www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/index.html>

VANNUCCHI, A. Cultura brasileira. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In COSTA, M. Vorraber (org.) Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. A formação do professor no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIGOTSKY, A.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. – Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. Pensamento e Linguagem São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Fundamentos de Defectologia. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALTER, J.M.; Gardner, H. The theory of multiple intelligences: some issues and answers. In: Sternberg, R. J.; WAGNER, R.K. (ed.) Practical intelligence: nature and origins of competence in the every world.. Cambridge. Cambridge University Press, p.163-182, 1985.

WALTHER-BENSE, Elisabeth A teoria geral dos signos. São Paulo: Perspectiva, 2000.

WANG, H. Jogos, lógica e computadores. In: Computadores e Computação. São Paulo: Editora Perspectiva. 1977.

WATSON-GEORGIO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. Tesol Quartely, Alexandria, v. 22, no 4, p.575- 592, dec. 1988.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZENDRON, Rute C. História e cinema em videocassete: a construção de uma experiência didática. Dissertação – Mestrado em Educação apresentada na Universidade Regional de Blumenau, SC, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

Aquidauana-MS, setembro de 2004.

Prezado colega Professor (a)

Junto a esta lhe remeto um questionário que foi preparado para fazer um levantamento sobre o entendimento que os professores têm da arte como disciplina, que subsidiarão um projeto de pesquisa, cujo objetivo é “O ensino da arte: contribuição para o processo ensino-aprendizagem no município de Aquidauana (MS)”. Este projeto resultará na dissertação do Curso de Mestrado em Educação que ora realizo na UCDB.

Tenho consciência de que a colaboração que estou solicitando irá lhe acarretar um certo trabalho e tomar parte do seu tempo. Entretanto, tudo que foi incluído foi considerado importante e a intenção é estimulá-lo a refletir de maneira minuciosa e realista acerca de todos os aspectos que envolvem o ensino de arte na escola, tal como você o vivencia ou entende. Por isso quero assegurar-lhe o meu compromisso no sentido de que os resultados deste estudo deverão justificar amplamente o seu trabalho e tempo despendidos.

Assim, solicito a sua colaboração nesta investigação, para responder o Questionário anexo, logo que lhe for possível, devolvendo-o à Secretaria de sua Escola, no próprio envelope que acompanha o material.

Para garantir o anonimato do questionário e, dessa forma, deixá-lo à vontade para responder com toda a sinceridade, informo que, num trabalho desta natureza os dados obtidos são tratados coletivamente, através de técnicas estatísticas, não havendo absolutamente, qualquer interesse em identificar a pessoa que respondeu o questionário.

Aproveito esta oportunidade para expressar o meu reconhecimento pela sua atenção e colaboração.

Prof^a. Ana Lúcia da Silva Conceição

ANEXO 2

INSTRUMENTO DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO)

Questionário

Nome Completo:

Idade:

Qual a(s) disciplina(s) Ministrada(s):

As escolas em que trabalha?

Endereço:

1. Como se caracteriza a arte?
2. Qual a função da arte na sociedade?
3. Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?
4. Qual a razão da presença da arte na escola?
4. Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte?

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual a sua formação? Fale sobre sua graduação.
2. Há quanto tempo trabalha na Escola?
3. Pode relatar em algumas palavras, como você desenvolve o trabalho com as suas turmas?
4. Na sua opinião como é ser professor/a de Educação Artística (Arte)?
5. Como você vê o seu papel como professor/a de Arte?

Além dessas, outras questões foram feitas a partir do encaminhamento das conversas.

ANEXO 4**TERMO DE ACEITE**

Prezada Professora

No desenvolvimento de meu trabalho de pesquisa que trata do tema “O ENSINO DA ARTE: CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA (MS), a entrevista que fizemos foi anotada, transcrita e contextualizada.

Solicito sua gentileza, após a leitura da devida transcrição, em assinar o Termo de Aceite, para que eu possa utilizar todas as suas informações no corpo da dissertação.

Muito obrigado!

Eu, _____, concordo plenamente que sejam utilizadas as informações prestadas por mim durante entrevista cedida à professora Ana Lúcia da Silva Conceição, em 3 de setembro de 2004.

Em ____/____/2004 _____

