



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIA-RIO CLARO



---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo.

**Uelinton Castro**

**Ensino de Arte:** concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana

**Rio Claro  
2015**

**Uelinton Castro**

**Ensino de Arte:** concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa

**Rio Claro  
2015  
Uelinton Castro**

**Ensino de Arte:** concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aurea de Carvalho Costa

---

Nome do Orientador, Título, Instituição

Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes

---

Nome do Avaliador 1, Título, Instituição

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Isabel Nogueira Tuppy

---

Nome do Avaliador 2, Título, Instituição

Rio Claro, SP 20 de dezembro de 2015

Dedico esta a todos os amigos, professores e funcionários da universidade que, de formas diferentes, contribuíram para a materialização dessa pesquisa, ao prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes, à Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Nogueira Tuppy, que me ajudaram enormemente em seus apontamentos e dicas para esta defesa, em especial minha orientadora que, com muita paciência, deu os rumos para que pudéssemos atingir os melhores resultados possíveis.

## RESUMO

A presente pesquisa contribui para o avanço nas reflexões sobre a temática que se desenvolve a partir de uma contradição, segundo a qual o professor de Arte do ensino básico, na sociedade capitalista, é convocado a atuar ora contribuindo no processo de emancipação humana, ou emancipação estética, pois a emancipação humana ainda é uma possibilidade. Ora como produtor e reproduzidor da formação alienada, esvaziada de conteúdo, privilegiando atividades pragmáticas, dessa forma fomentando o modo de produção capitalista na medida em que prove aos alunos uma formação alienada produzindo assim mão de obra barata. No âmbito desta pesquisa, nossa contribuição se deu privilegiando alguns recortes, partindo do pressuposto que a disciplina de Arte tem um papel fundamental na formação humana para além da vida cotidiana. Assim o ensino de Arte pode contribuir no processo de emancipação estética elevando o nível cultural dos alunos e desenvolvendo sua sensibilidade a partir das produções artísticas produzidas historicamente, que é a cultura universal sistematizada pela educação formal. Buscamos depreender das práticas pedagógicas de professores de Arte do ensino fundamental suas filiações epistemológicas e por meio de uma análise bibliográfica compara-las a concepções de ensino de Arte que influenciaram a arte-educação no Brasil desde o Império até os dias atuais. Desse modo, esta pesquisa poderá contribuir para uma reflexão acerca das práticas pedagógicas dos professores de Arte, para a valorização da disciplina Arte como epistêmica e os fins a serem alcançados no âmbito da emancipação estética e possivelmente a humana.

**Palavras chave:** Arte; Ensino de arte; Emancipação estética; Emancipação humana e Sensibilidade estética.

## **ABSTRACT**

This research advances a theme that develops from a contradiction. "Whereby the public school instructor in a capitalist society is called upon to act as both provider of human emancipation and producer of alienated training for capitalist propagation. Assuming that the arts discipline plays a key role in human development beyond everyday life, because of its ability to raise the cultural level of students and to develop their aesthetic sensitivity, using the art work produced throughout history. We seek to deduce the teaching practices of Art elementary school teachers epistemological affiliations and through a literature review compares them to art teaching concepts that influenced the art education in Brazil from the Empire to the present day. Thus, this research can contribute to a reflection on the pedagogical practices of the Art teachers, for the development of art discipline as epistemic and the purposes to be achieved in the context of human emancipation.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Figura 1: O Atelier do Pintor, 1855, 361x598cm, Gustave Courbet.....</b> | <b>72</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|

## LISTA DE QUADROS

|               |     |
|---------------|-----|
| QUADRO 1..... | 88  |
| QUADRO 2..... | 89  |
| QUADRO 3..... | 94  |
| QUADRO 4..... | 101 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                  | <b>11</b>  |
| <b>CAPITULO 1. A NATUREZA FORMATIVA DAS PRÁTICAS HUMANAS: A Arte na educação e Emancipação Humana.....</b>              | <b>18</b>  |
| <b>1.2 O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO FORMAL.....</b>                                                                     | <b>29</b>  |
| <b>1.3 A EMANCIPAÇÃO HUMANA .....</b>                                                                                   | <b>33</b>  |
| <b>CAPITULO 2. ARTE COMO OBJETIVAÇÃO HUMANA. Arte como mercadoria ou elemento constituinte da humanização.....</b>      | <b>37</b>  |
| <b>2.1 A ARTE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....</b>                                                                  | <b>37</b>  |
| <b>2.2 A ARTE COMO OBJETIVAÇÃO NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA.....</b>                                               | <b>44</b>  |
| <b>2.3 O ENSINO DE ARTE E O EDUCADOR NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA.....</b>                                         | <b>50</b>  |
| <b>CAPITULO 3. TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE QUE INFLUENCIARAM A ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>           | <b>65</b>  |
| <b>3.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE PRÉ-MODERNISTAS: <i>O ensino de Arte como técnica</i> .....</b>                     | <b>66</b>  |
| <b>3.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE MODERNISTAS: <i>a expressão, a Arte libertária e a ênfase na atividade</i>.....</b> | <b>69</b>  |
| <b>3.3 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNISTAS: <i>ensino de Arte como contemplação e expressão</i>.....</b>       | <b>81</b>  |
| <b>3.4- O LIBERALISMO COMO INSPIRADOR, EM ÚLTIMA INSTÂNCIA, DO ENSINO DE ARTE.....</b>                                  | <b>85</b>  |
| <b>CAPITULO 4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE RIO CLARO E SUAS FILIAIS EPISTEMOLÓGICAS.....</b>    | <b>87</b>  |
| <b>4.1 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTE NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>                                             | <b>89</b>  |
| <b>4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A FORMA DE METODOLOGIAS DE ENSINO.....</b>                                              | <b>94</b>  |
| <b>4.3 A SELEÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....</b>                                                                 | <b>100</b> |
| <b>4.4 CONCEPÇÕES SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ARTE DE RIO CLARO.....</b>                                 | <b>107</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                        | <b>116</b> |

**REFRÊNCIAS.....122**

## Introdução

A presente pesquisa contribui para o avanço nas reflexões sobre o ensino de Arte na temática que se desenvolve a partir de uma contradição, segundo a qual o professor do ensino básico, na sociedade capitalista é convocado a atuar no desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno, assim como elevando seu nível cultural que contribuirá no possível processo da emancipação humana. E ora como produtor e reproduzidor da formação alienada na medida em que oferece aos alunos um ensino esvaziado de conteúdo, supervalorizando a atividade pragmática, fomentará assim o modo de produção capitalista. No âmbito desta pesquisa, nossa contribuição se deu privilegiando alguns recortes, partindo do pressuposto de que, independentemente, da disciplina que ministra ou do nível do ensino em que trabalhe o professor vive a contradição acima apontada.

Optamos por analisar as práticas pedagógicas do professor de Arte na sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental I, no sistema municipal de ensino de Rio Claro, no ano de 2014. Assim, buscamos analisar a materialidade daquela contradição, apontando as determinações que influenciam seu trabalho, no que tange as escolhas referentes aos conteúdos, aos métodos e as relações entre professor e aluno, assim como o planejamento e sua execução na sala de aula.

O município surgiu em 1845, quando ganhou sua autonomia administrativa, com a denominação de São Joao de Rio Claro, tendo seu nome simplificado para Rio Claro em 1905 pela lei estadual nº 975, de 20 de dezembro. A cidade se situa no Estado de São Paulo próximo aos municípios de Ipeúna, Santa Gertrudes, Araras e Corumbataí, tem cerca de 186.253 habitantes, sendo 23.117 matriculas no Ensino fundamental (IBGE, 2012), com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,803 (IDHM 2010).

O sistema municipal de ensino possui 51 unidades de ensino em que são desenvolvidas atividades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a direção da secretaria Prof.<sup>a</sup> Heloísa Maria Cunha do Carmo. O departamento pedagógico é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Valéria Aparecida Vieira Velis e no departamento de supervisão escolar, Prof.<sup>a</sup> Eva Rosângela Murbach.

A resolução 002/13, estabeleceu que os anos iniciais do ensino fundamental I fossem estruturadas em ciclos, previstos para cinco anos e constituídos em dois ciclos, sendo: ciclo I corresponde do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e o ciclo II, do 4º ao 5º ano do ensino fundamental I.

A disciplina Arte foi implementada recentemente no currículo, pois, foi publicada pela secretaria da educação a Resolução 002/2013 que estabelece as diretrizes curriculares para educação infantil e ensino fundamental I no artigo 4º§4º, evidente no anexo:

§ 4º- as aulas de Arte previstas na matriz curricular deverão ser desenvolvidas por professor especialista, sendo:

1.Do 1º ao 3º ano: 02 (duas) horas-aulas semanais;

2.Para o 4º e 5º ano: 01 (uma) hora-aula semanal

No ano de 2013, a rede municipal de ensino de Rio Claro possuía dezesseis professores de Arte efetivos, em regime estatutário, mais quatro professores contratados em regime de horista sob a Consolidação das leis Trabalhista (CLT) e cinco professores eventuais.

No ano de 2014, a mesma rede possuía 31 (trinta e um) professores em regime estatutário, sete em regime de CLT e cinco professores eventuais.

No ano de 2015, há uma perspectiva para contratação de mais cinco professores efetivos, estatutários; três professores horistas (CLT) de acordo com o edital de concurso público nº 01/2014, assim como o processo seletivo de nº 01/2014.

Em 2014 foi publicada uma nova resolução, de número 006/14, que regulamenta a matriz curricular da educação infantil e ensino fundamental na cidade de Rio Claro, no artigo 5º§4º, estabelece que as aulas de Arte deverão ser desenvolvidas desta forma: 1) do 1º ao 4º ano, 2 (duas) horas-aulas semanais; 2) para o 5º ano, 1(uma) hora-aula semanal. Dessa forma foi aumentada uma aula para o quarto ano, ou, uma aula a mais por semana para o ciclo II.

A matriz curricular foi regulamentada a partir da lei complementar número 070/2012 que institui o Estatuto do Magistério Público Municipal e dos PCNs que se referem aos conteúdos obrigatórios do ensino fundamental assim como orientações da prática educativa.

Nossa preocupação mais específica foi identificar quais seriam as influências de diferentes concepções de ensino de Arte. Inicialmente, identificamos dois polos:

o dos professores que visam um ensino pragmático, concebendo o ensino de Arte como espaço de produção de objetos e como utilitarista, usando a disciplina na exploração de outros conteúdos como as datas comemorativas; bem como um planejamento de ensino marcado pela ênfase no trabalho espontâneo dos. E o polo dos professores que têm uma concepção de ensino de Arte em que a concebem como objetivação humana e o seu ensino é o processo de objetivação/apropriação, buscando desenvolver a sensibilidade estética dos alunos, colaborando para a formação geral do tipo omnilateral, na medida em que a Arte é trabalhada como síntese do real.

Para Lukács (1965) a Arte contribui para a superação do pensamento idealista, e carrega em si a síntese do real, da experiência humana social e concomitantemente desenvolvendo os sentidos humanos.

Ao analisar as práticas pedagógicas, identificamos as concepções de ensino de Arte subjacentes a elas e o possível movimento resultante de seu ensino.

Na pesquisa bibliográfica identificamos como principais concepções que influenciam a escolha de práticas pedagógicas para o ensino de Arte as que enfatizam: a técnica, a expressão, a atividade, a contemplação e reprodução da obra de arte.

Buscamos contribuir para a elucidação da problemática sobre a qual em que medida essas práticas concorrem para uma formação alienante, servindo aos interesses da classe hegemônica e/ou contribuindo para uma formação com vistas à emancipação por meio da emancipação estética em conformidade com o desenvolvimento cultural histórico da humanidade (DUARTE, 1999).

Desenvolvemos uma pesquisa privilegiando a abordagem qualitativa, para alcançarmos nosso objetivo, a partir do pensamento de autores como Gramsci, Marx, Engels, Vazquez, Newton Duarte, Leontiev e Lukács.

Tomamos como referência as concepções de ensino de Arte, classificadas por Ana Mae Barbosa (1999) e fizemos uma breve digressão para compreender filiações epistemológicas.

Nosso percurso metodológico foi motivado por nossa necessidade de nos debruçarmos sobre a problemática do ensino de Arte na relação prática e teoria, uma reflexão mais profunda sobre nossas próprias práticas pedagógicas. Em estudos anteriores (CASTRO, 2011), conseguimos avaliar que a Arte tem uma

contribuição específica para o desenvolvimento das capacidades humanas, com vistas a contribuir significativamente para uma formação omnilateral e estética.

Nosso referencial teórico metodológico é o materialismo histórico dialético, no qual considera-se que o fenômeno não revela sua essência imediatamente, mas após o desvelamento das contradições imanentes no processo constituinte daquele fenômeno. Dessa forma, o fenômeno não se mostra como realidade concreta, mas é síntese de múltiplas determinações construídas socialmente. Outro ponto fundamental de análise de nossa pesquisa foi a relação dialética entre forma e conteúdo, pois são indissociáveis na constituição da qualidade estética de uma obra de Arte (VIGOTSKI, 1999), assim como, a teoria é indissociável da prática. O desenvolvimento da sensibilidade humana, mediada pela Arte, é fundamental para apreensão da realidade, pois:

[...] Se a realidade humano-social fosse conhecida na sua realidade por si mesma e na consciência ingênua cotidiana, neste caso a filosofia e a arte se tornariam um luxo inútil que, segundo as exigências, pode ser levado em consideração ou rejeitado. A filosofia e a arte não fariam outra coisa do que repetir mais uma vez – seja conceitualmente com linguagem intelectual, seja com imagens com linguagem emocional – aquilo que já é sabido sem o seu concurso e o que existe *para o homem* independentemente delas (KOSIK, 1976, p. 129, grifos do autor).

Para entendermos os resultados dos dados coletados, sistematizados e analisados, precisamos entender o contexto em que estão inseridos, o modo de produção, que são as determinações exteriores aos sujeitos que, da mesma forma, se analisados separadamente não nos revela o fenômeno em sua concreticidade:

[...] Ocorre porém, que nenhum fenômeno se expressa em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a continua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém, não completo, não universal (MARTINS, p.12, grifos nossos).

A lógica dialética incorpora e supera a lógica formal, não confronta opostos exteriormente, como, indivíduo/social, mas as analisa como interiores um ao outro, trata-se da chamada unidade indissolúvel, objetivo com subjetivo, individual com social, o qualitativo com quantitativo, (id. p.9).

Assim, para além de apontar causas e efeitos, apresentar as determinações econômicas, políticas, sociais e históricas, que tencionaram o ensino de Arte no Brasil e buscamos colaborar para a análise radical do processo pelo qual instaurou-se e desenvolveu-se e o possível movimento resultante desse processo de trabalho humano, pois:

[...] O marxismo não é um materialismo mecânico que pretenda reduzir a consciência social, a filosofia e a arte a “condições econômicas” e cuja a atividade analítica se fundamente, por isso, no desmascaramento do núcleo terreno das formas espirituais. Ao contrário, a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo é nela produzido e reproduzido (KOSIC, 1976, p.124).

É importante o pesquisador que pretende utilizar o método dialético para a sua investigação científica, como as observações das práticas docentes, ter claro esse processo pelo qual se desenvolve a profissão do magistério que, também, constitui a própria prática pedagógica do educador.

O método do materialismo histórico dialético, nos ajudou a entender de forma crítica e radical o processo pelo qual instaurou-se e desenvolveu-se as concepções de ensino de Arte que identificamos, porém, não perdemos de vista que não é a consciência do educador com suas opções epistemológicas *per si* que determinam as condições materiais de trabalho ou as condições de desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas, as relações complexas da vida social, pois:

[...] não se parte do que os homens dizem, imaginam ou se representam, nem tão-pouco daquilo que são, nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem, para se chegar depois aos homens em carne e osso; não, parte-se dos homens da sua atividade real e é segundo o seu processo de vida real que se representa também o desenvolvimento dos reflexos dos ecos ideológicos desse processo vital. Mesmo as fantasmagorias do cérebro humano são sublimações que resultam, necessariamente, do seu processo de vida material, que se pode averiguar empiricamente e que repousa em bases materiais. Devido a este facto, a moral, a religião, a metafísica e tudo o que resta da ideologia, bem como as formas de consciência que lhes

correspondem, perdem imediatamente qualquer aparência de autonomia [...] (MARX, ENGELS, 1974, p. 19 grifos nossos).

Para empreendermos nossa pesquisa, primeiramente, foi feito um levantamento bibliográfico, autores que tratam acerca da concepção de Arte e de ensino de arte, e os documentos oficiais determinantes na prática pedagógica dos professores, como, PCN'S e currículo do município da cidade de Rio Claro.

A pesquisa empírica foi realizada no período compreendido entre março a dezembro de 2014, com professores de Arte em condição de efetivo na ativa, nas escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental I, lecionando em classes do 1º ao 5º ano.

Elegemos como participantes da pesquisa professores de Arte que ingressaram na rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro, em regime estatutário, no ano de 2013, aprovados no concurso público de 2012.

Foram observados professores efetivos na rede municipal de ensino de Rio Claro do Ensino fundamental I, no qual atente alunos do primeiro ao quinto ano e cuja divisão é feita em ciclos, I e II, o ciclo 1 corresponde ao 1º, 2º e 3º anos, o ciclo 2 corresponde ao 4º e 5º anos. Os dois ciclos atendem crianças entre cinco e onze anos de idade.

Dentre os 16 (dezesesseis) professores de Arte, empossados em 2013, selecionamos 30% em cinco unidades de ensino diferentes.

A observação foi feita em dois meses e em dois períodos dos dois últimos dias da semana, quintas e sextas feiras.

Foram aproveitadas as aulas disponíveis, por parte do professor colaborador da pesquisa nos períodos da manhã e da tarde, totalizando 2.250 minutos de aula no ciclo 1, com crianças de idade entre cinco e oito anos e 1.400 minutos de aula no ciclo 2, com crianças com idade entre nove e dez anos.

As observações foram restritas às atividades e aulas expositivas em sala, assim como as eventuais aulas exteriores, análise dos planejamentos anuais, documentos obrigatórios aos professores do ensino fundamental, assim como os documentos oficiais da Secretaria da Educação.

A observação é um importante subsídio de coleta de dados e ela justifica-se em nossa pesquisa pelo fato de que os pesquisados, por vários motivos, possam não revelar imediatamente, suas concepções, por vários motivos, insegurança,

apreensão, assim como os objetivos de sua prática pedagógica ou as contradições entre o seu planejamento anual e sua prática “[...] a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em educação”. Sem acurada observação, não há ciência (VIANNA, 2007, p.12).

A nossa observação foi do tipo participativa, pois, o simples fato da presença do pesquisador na sala de aula, seja filmando ou fazendo anotações, já é influenciadora de atitudes dos pesquisados (Ibid., 2007).

Para a análise bibliográfica usaremos a técnica da Análise do conteúdo, que se divide em três fases descritas por Bardin (1977): pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados.

A partir das concepções de ensino de Arte, coletadas na análise bibliográfica, pretendemos analisar as práticas pedagógicas dos professores de Arte e identificar as concepções de ensino de arte subjacentes às suas práticas.

Elegemos como categorias de análise a consciência *em-si* e a consciência *para-si*, discutidas por Duarte (1999), principalmente na análise das práticas dos professores, pois, para promover um ensino emancipador é necessário que o educador tenha uma elevação de consciência? As contribuições de Agnes Heller (1989), acerca das categorias expressadas por ela: *generacidade em-si* e *generacidade para-si*, pois a *generacidade em-si* se constitui na vida quotidiana, na apropriação das objetivações genéricas em-si: costumes, linguagem, ritos, ou seja, fase do desenvolvimento humano menos desenvolvida, a *generacidade para-si*, pode se dar a partir da apropriação das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas como, a Filosofia, a Política, a Ciência e a Arte (DUARTE, 1999).

Entendemos que um ensino que promova o desenvolvimento de sensibilidade estética e que colabore para a emancipação humana, deva ter como base do ensino/aprendizagem as produções artísticas históricas humanas em suas formas mais desenvolvidas.

## CAPITULO 1

**A NATUREZA FORMATIVA DAS PRÁTICAS HUMANAS:** A educação, o ensino de Arte e Emancipação Humana.

O gênero humano se diferencia das outras espécies de animais na medida em que se relacionam com a natureza sob a mediação do trabalho, bem como pela sua capacidade de antecipação mental dos resultados de uma ação, bem como a capacidade de planejar as ações e refletir sobre os resultados. Portanto, o trabalho constitui a ontologia do ser social.

A atividade dos demais animais se dá com vistas à adaptação ao meio ambiente e restringe-se a um repertório de comportamental que é a expressão fenotípica de um de um *pull gênico*. As espécies irracionais se relacionam com a natureza de forma predominantemente instintiva, sob a mediação de um repertório de comportamentos biologicamente herdados de sua espécie e suas atividades se limitam a um conjunto de ações e operações para satisfazer as suas necessidades essenciais imediatas, com algumas variações dessas atividades, os quais são decorrentes da necessidade de se adaptar ao meio ambiente (LEONTIEV, 2004). As suas experiências comportamentais se constituem em respostas adaptativas individuais, mediante mudanças no meio ambiente, de modo que, as limitações biológicas não lhes permitem a capacidade de criar cultura ou ideologias, tampouco projetos de objetos e processos antecipados na mente a serem materializados no futuro, aproveitando experiências pregressas.

No caso do ser humano há uma diferença fundamental que é a terceira experiência, a *sócio-histórica*<sup>1</sup>, que o homem se apropria no desenvolvimento ontogênico por meio das relações sociais (LEONTIEV, 2004).

Em decorrência disso, podemos afirmar que a atividade vital do ser humano, o trabalho, tem a natureza social e para que se efetive é necessária a apropriação dos conhecimentos por parte das novas gerações. Para que se cultive e se desenvolva o gênero humano, essas características genéricas são transmitidas no

---

<sup>1</sup> São os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e habilidades humanas que foram acumuladas e transmitidas de geração a geração (cf., LEONTIEV, 2004).

processo histórico-social, na apropriação das objetivações produzidas pelo gênero (TONET, 2005).

Cada indivíduo, no decurso de seu desenvolvimento, apropria-se da cultura produzida historicamente pelo conjunto dos homens, que é a marca distintiva daquele desenvolvimento adaptativo e hereditário dos outros animais, pois cada indivíduo não pode experienciar e redescobrir todo patrimônio cultural da humanidade sem contar com os processos educativos que lhe proporcionarão a transmissão dessa herança cultural, por meio da qual o indivíduo se apropria dos resultados das conquistas da ciência, da tecnologia e da Arte.

Esse processo de objetivação e apropriação de conhecimentos tem uma influência decisiva, até mesmo sobre o sentido do desenvolvimento da espécie humana, na medida em que:

“[...] Pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética da língua como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade etc. [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 177, grifos nossos).

Portanto, podemos afirmar, a partir da apreensão materialista e histórica de Marx e Engels sobre o desenvolvimento do gênero humano, que ao longo dos anos, até mesmo a sensibilidade humana, bem como os próprios órgãos dos sentidos, sofrem modificações em seu funcionamento, em decorrência de estímulos inéditos, tanto do meio ambiente natural, quanto do meio social. Disso resulta que as capacidades humanas não são inatas, mas processos sociais, pois:

“[...] Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, quem numa palavra, os sentidos capazes dos prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos. Porque não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, do sentido humano, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas através da existência de um objeto, através da natureza tornada humana. A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje [...]” (MARX e ENGELS 1974, p.49).

O processo do desenvolvimento ontogênico do indivíduo se dá por meio da apropriação das objetivações do gênero humano, que são os resultados do seu trabalho, intencionalidades transformadas em objetos materiais (instrumentos), e imateriais (linguagem, ritos, valores) e da mesma forma os sentidos humanos são produzidos e desenvolvidos. Concomitantemente ao seu desenvolvimento social, o desenvolvimento da subjetividade se dá por meio das relações intersubjetivas (KOSIK, 1976).

A apropriação dessas objetivações é condição *sine qua non* para que os indivíduos se tornem sujeitos sociais. O desenvolvimento da consciência *em-si* dos homens se dá por meio da apropriação das objetivações genéricas *em-si* (linguagem, costumes, ritos), indispensáveis para que os indivíduos convivam em sociedade. Tais objetivações são transmitidas no cotidiano, sem que haja, necessariamente, uma relação consciente desse processo, cujo nível de complexidade pode variar dependendo do desenvolvimento da sociedade ou grupo social. Entretanto, trata-se de um nível de desenvolvimento da consciência elementar, na medida em que os indivíduos se veem como sujeitos, mas restritos ao imediatismo, não alcançando a dimensão histórica, tampouco, da totalidade do gênero humano, ou seja, da generacidade:

[...] As objetivações genéricas *em-si* representam objetivamente o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico, mas não traduz as relações dos homens para com a generacidade. Assim, o desenvolvimento da linguagem, dos objetos e instrumentos, constitui por si só um indicador do desenvolvimento do ser humano, independentemente da ausência de relação consciente dos homens para com esse desenvolvimento de generacidade (DUARTE, 1999, p. 139).

Na medida em que os indivíduos, ou, parte de um grupo social, são submetidos aos processos educacionais que não proporcionam o conhecimento das objetivações genéricas mais complexas, vivendo numa sociedade que reproduz somente as objetivações elementares, *em-si*, sofrem o processo de alienação, a qual impede que se atinja a consciência daquela generacidade:

[...] Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (HELLER, 1989, p. 38).

Dessa forma ocorre o processo de alienação nas pedagogias que prescindem das objetivações genéricas em suas formas mais desenvolvidas, como as científicas, as artísticas e toda a produção humana que superou o imediatismo e o senso comum da consciência *em-si*. Tal consciência, coincide com o processo de alienação, pois é um processo desencadeado intencionalmente, seja no cotidiano ou nas pedagogias liberais.

[...] As objetivações genéricas em-si, assim como a estrutura das formas de pensamento e ação da vida cotidiana, não podem ser identificadas com a alienação. Mas podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas *para-si*, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida [...] (DUARTE, 1993, p. 77-78, grifos nossos).

O resultado desse processo é o distanciamento do indivíduo das possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pelo gênero humano e o estranhamento entre o indivíduo e o mundo, tendo como consequência a indiferença em relação a destruição do meio ambiente, a banalização da violência, o culto ao individualismo, em detrimento a solidariedade, e a destituição dos conhecimentos das produções e conquistas históricas humanas no decorrer do processo civilizatório. Uma vez circunscrito a cotidianidade, os sujeitos com a consciência *em-si* tem suas vidas regidas pelo pragmatismo utilitário e o imediatismo.

É o desenvolvimento das capacidades máximas que um sujeito pode atingir, com relação ao desenvolvimento histórico do gênero, que pode lhe permitir uma relação livre e consciente com a história dos homens alcançando a individualidade *para-si*.

É por meio dos processos educacionais que possibilitam a apropriação das objetivações genéricas *para-si*, que o indivíduo pode desenvolver suas máximas capacidades, sob a mediação de conhecimentos para além dos saberes cotidianos, os quais promovem em cada educando, apropriações/objetivações da Ciência, da Filosofia e da Arte (DUARTE, 1992). Assim, os educandos formados para se

apropriarem do conhecimento humano sistematizado durante sua vida tornar-se-ão adultos:

“[...] cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com gênero humano [...]” (Id., 1999, p.184).

A emancipação humana só será alcançada quando todos os seres humanos estabelecerem o que Duarte (1999) chama de relação consciente com a própria vida, bem como uma relação com a *práxis* humana, mediada pela Arte, a filosofia, a ciência, enfim, o que há de mais complexo na história humana.

Na doutrina liberal se pressupõe dois tipos de liberdade: a liberdade de ter, que diz respeito à propriedade; e a dos indivíduos serem livres, que diz respeito à intervenção do estado nas relações de intercâmbio. Estes princípios carregam em si uma essência natural e tem um caráter de irreversibilidade, pois, todo indivíduo é egoísta, dentro de um último estado social e imutável (TONET, 2005). Nessa perspectiva é atribuído aos indivíduos uma concepção de cidadão, que é o membro de uma sociedade jurídica e politicamente organizada, pelo Estado, que no seio da mesma, lhe são determinados direitos e deveres. Esses mesmos indivíduos são regidos, por essência, pelo interesse pessoal, resultando disso, uma inevitável desigualdade social (Id., 2005).

Equivocadamente, buscam a liberdade nas relações entre os homens e as coisas, como se a propriedade e o intercâmbio das mesmas tivessem o pendor de emancipar o homem. Contudo, nas sociedades urbanas industriais, são justamente tais relações que intensificam a interdependência.

A natureza humana é social e essa realidade é indelével. Os homens serão tão mais livres quanto mais conscientes forem de sua natureza social e, assim, apropriando-se da cultura humana, podem transformar tais relações sociais tornando-as mais complexas, mais desenvolvidas e mais abrangentes, de modo a beneficiarem o gênero humano como um todo, criando laços de sociabilidade, cujo valor central seja a vida humana, não as coisas, que são tão somente criações humanas.

As objetivações genéricas são transmitidas para as futuras gerações num processo histórico em que a transmissão das objetivações elementares acontece

no cotidiano sem, necessariamente, haver uma relação consciente do processo, tanto por parte do transmissor quanto do receptor.

Porém, existe também a transmissão das objetivações em seus níveis mais complexos na educação formal. Logo, caracterizam-se dois processos educativos, o cotidiano e o formal<sup>2</sup>.

Na cotidianidade o processo educativo se dá de forma espontânea e cumpre um papel mais elementar da vida humana e suas relações sociais, que por sua vez, são orientadas para o individualismo (HELLER, 1989).

O processo de transmissão das objetivações genéricas, nas instituições formais, se dá por meio das práticas pedagógicas. Trata-se de processos sociais que resultam no desenvolvimento da subjetividade do indivíduo e no nível de liberdade da sociedade, para além da sua natureza educativa, logo, tais práticas pedagógicas são também práticas sociais.

A educação é a prática da humanização, que produz e desenvolve a subjetividade em cada indivíduo, seja de forma alienada ou não e, dessa forma, os indivíduos constituem a si mesmos e ao gênero concomitantemente, pois não se pode conhecer o mundo e apropriar-se dele de forma autônoma, há necessidade do processo de mediação, ainda que esse processo se efetive de maneiras diversas pela diferença dos níveis de consciência de cada sociedade ou grupo social, pois:

[...] O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica, enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como problema a ser resolvido (LEONTIEV, 2004, p. 178).

Tanto a escolha dos conteúdos, quanto das práticas pedagógicas que deverão mediar a formação para a apreensão da realidade como resultado da ação humana são objetos de disputas entre as classes sociais na instituição escolar. Assim, é uma tarefa com muitos obstáculos no modo de produção capitalista, sob a

---

<sup>2</sup> Evitamos utilizar a oposição entre educação informal e formal, preferindo opor educação formal e educação no cotidiano. Existem formas de educação informais que não se desenvolvem na forma escolar, mas nem por isso deixam de proporcionar a objetivação/apropriação de conhecimentos científicos e da Arte.

ideologia liberal, em que se prioriza o desenvolvimento individual e naturaliza a competição.

A experiência humana é acumulada, de modo que os produtos culturais, sejam eles materiais ou imateriais, são objetivados e apropriados pelas gerações precedentes, e transmitidos para as gerações futuras.

Desse modo, a importante condição estratégica de os professores selecionarem os conteúdos que contemplem um contato mais amplo e profundo com a cultura, propondo problematizações que estimulem a objetivação/apropriação na escola, está no fato da produção da humanização, seja ética ou sensível, o que nos leva a assumir a definição de ensino como: “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 1991, p.21).

A educação formal produziu uma nova forma de interação com determinadas objetivações humanas, constitutiva da individualidade humana enriquecida, reelaborando o conhecimento produzido no âmbito da ciência, da filosofia e da arte em suas várias linguagens, a pintura, a escultura, a música, o teatro, o cinema, a arquitetura e literatura podem exercer uma influência formadora bastante acentuada sobre o conjunto das funções psíquicas superiores” (DUARTE; FERREIRA, [201-], p. 121).

De modo geral, a função precípua da educação escolar, como prática social, é a transmissão dos valores, das habilidades, dos comportamentos, produzidos do decorrer da história da humanidade, é a possibilidade de os indivíduos se apropriem dessas objetivações para que eles se constituam como parte da totalidade social, com a capacidade de compreender, agir e transformar a realidade.

Porém, considerando os determinantes sociais, ideológicos, políticos, vemos uma contradição no processo educacional, pois, pode contribuir para uma educação omnilateral, na medida em que possibilita o acesso, as objetivações genéricas em suas formas mais desenvolvidas, como (Ciência, Arte, Filosofia), assim como, também, corroborar no processo de alienação na medida em que oferece um ensino de forma rudimentar para um contingente majoritário de seres humanos, que constituem a classe trabalhadora na sociedade capitalista, de modo a reproduzir as relações hegemônicas instauradas no seio das sociedades

divididas em classes. Essa é a dimensão mais atroz da alienação: que se refere à destituição de contingentes de seres humanos da cultura, pois:

[...] As relações do indivíduo com as objetivações genéricas apresentam variações qualitativas em decorrência do nível de cada objetivação, de suas características específicas e do grau de alienação das relações, sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivações pelos indivíduos. O simples fato de que a maioria dos homens não possa se apropriar de um determinado tipo de objetivação genérica já é, por si só, indicador de grau de alienação existente nas relações sociais (DUARTE, 1999 p. 132).

Na educação escolar, esse processo é influenciado por determinações externas à escola, que orientam seus objetivos educacionais, como as epistemologias que, ora consideram a centralidade do educador na relação triádica, professor, aluno e conhecimento, ora consideram a centralidade do aluno, abstraindo-se a hierarquia no nível do conhecimento entre professor e aluno, pois:

“[...] há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético [...]” (SAVIANI, 2009, p. 63).

As práticas pedagógicas que cumprem um papel de mediador entre os alunos e o conhecimento colaboram qualitativamente para o processo de humanização. A escolha de tais práticas é responsabilidade do professor, ainda que sofra injunções das políticas educacionais, os coordenadores escolares e as próprias condições de trabalho, para optar por práticas que contrariem sua centralidade no processo ensino aprendizagem.

A educação escolar tem conteúdos próprios que não podem ser confundidos com conhecimentos cotidianos, por vezes, orientados por *concepções de mundo mistificadas* (LUKÁCS, 1965). O conhecimento escolar tem base científica, filosófica e artística, que superam a visão de mundo fenomênica. As pedagogias apoiadas no empirismo são incapazes de apreender a realidade em sua essência, pois apegam-se fundamentalmente na aparência das coisas (LOPES, 1999, p.144).

A tarefa do professor é a sistematização dos conteúdos científicos, tornando-os inteligíveis aos alunos para que se apropriem, com vistas a superar a consciência *em-si*.

O professor, ao sistematizar o conhecimento científico, artístico e escolher práticas privilegiadas para sua socialização, tem em mente, de forma refletida ou não, um ideal de homem e de sociedade. Por isso, a prática pedagógica em caráter de prática social, é tão importante quanto os determinantes externos à escola, como a economia, a política e a ideologia, na construção da individualidade, que é um processo social.

Disso resulta que a formação escolar pode variar entre o polo da alienação, até o polo da consciência *para-si*, em que o aluno é preparado para o mundo, capaz de identificar as contradições sociais, refletir e agir sobre a realidade, como um sujeito livre e consciente do seu pertencimento ao gênero humano, conectado com as objetivações genéricas em suas formas mais desenvolvidas.

Uma das formas mais importantes de transmissão do conhecimento das coisas produzidas pelo homem é o ensino. Podemos aprender por imitação, repetição, reprodução de modelos, indução, mas o gênero humano em toda sua história jamais prescindiu da prática do ensino, empreendido pelas gerações mais velhas às mais jovens, em qualquer cultura, pois:

[...] A interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humano (LEONTIEV, 2004 p. 197).

Há um conjunto de concepções de ensino que se edificam sobre o pressuposto que o desenvolvimento da inteligência é algo inato, ou que aconteça na experimentação e descobertas individuais, subestimando a importância da transmissão cultural entre os seres humanos.

Nessas concepções, o aprendizado limita-se à dimensão cognitiva, interna a cada indivíduo, em sua relação de adaptação ao meio ambiente, abstraindo o caráter social do processo ensino-aprendizagem, essencial à humanização e distintiva entre este gênero e os demais gêneros do reino animal.

As correntes pedagógicas de matriz escolanovistas defendem o pressuposto da educação como pesquisa e trata os conteúdos escolares como problemas. Tais problemas são desconhecidos tanto pelos alunos quanto pelos professores, logo, a aula se transforma em projeto de pesquisa, ou, uma atividade. Essa

experimentação alcançará uma hipótese a ser confirmada ou rejeitada pelo aluno, juntamente como o professor (SAVIANI, 2009).

O método da Escola Nova centra-se no aluno, nos aspectos procedimentais, orientados pelas motivações e interesses dos educandos, partindo do que já conhecem e com essa experiência se obtém o conhecimento (Id., 2009).

Entendemos que as práticas pedagógicas são sociais e visam a problematização dos elementos da vida cotidiana, portanto, elas rompem com eles, ao invés de toma-lo como ponto de partida em um processo de transmissão de conhecimento, previamente sistematizados. O conhecimento científico desmistifica o senso comum, pois, o analisa de maneira radical, desvelando suas bases.

O conhecimento da criança é a base para a aplicação de métodos e conteúdos adequados, porém, visando seu desenvolvimento mental, para que a criança supere seu desenvolvimento. Por isso, há uma necessidade de desenvolvimento motor e de domínio dos códigos da comunicação, sejam eles da escrita ou do mundo simbólico. O que determina seu avanço mental e estético é justamente o exercício de apropriação e objetivação de realidades novas para ela, sob a mediação do professor, pois a criança não tem recurso para refazer sozinha o percurso do cientista, do filósofo ou do artista no momento da produção da objetivação:

[...] Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo dos estágios de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas. Estas mesmas condições determinam, por outro lado, qual a atividade que se torna dominante para a criança num dado estágio do seu desenvolvimento. A apropriação da realidade material que circunda imediatamente a criança, o jogo através do qual a criança toma posse de uma esfera mais larga de fenômenos e relações humanas, a formação sistemática na escola, finalmente a sua formação especializada ou a atividade de trabalho, tal é a sucessão das atividades dominantes, das relações dominantes que podemos constatar na nossa época e nas nossas condições (LEONTIEV, 2004, p.312-313).

O desenvolvimento da criança depende do contato com as objetivações/apropriações realizadas na escola desde as séries iniciais, que são a porta de entrada para o universo da Ciência, da Filosofia e da Arte. E os níveis

desse desenvolvimento estarão relacionados aos conteúdos e às formas em que esses conteúdos serão abordados, sem dependerem, exclusivamente da idade.

O ensino, nessa perspectiva, deve propiciar, além do conhecimento histórico, ao aluno reproduzir o conhecimento em sua mente a partir do que já foi produzido no decorrer da história, segundo Tonet (2005), o aluno também produz, contudo, não para fins imediatos, mas sim, para se entender como um ser ativo, que constrói sua realidade, é pela atividade que os conteúdos tornam-se apropriados.

Enfim, as práticas pedagógicas fundamentadas na centralidade da criança, perdem em objetividade, em intencionalidade, que é uma característica da educação formal, de modo que se espera que o aprendizado resulte do processo espontâneo de construção do conhecimento, secundarizando o ensino. Há uma supervalorização da experiência, na sua dimensão prática, a ação do aluno sobre o objeto, com vistas à sua aprendizagem. Contudo, entendemos a experiência não na ação, no fazer, mas sim, no sentido contrário, de fora para dentro, aquilo que afeta nossos sentidos e nos modifica, pois:

[...] A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição [...] (LARROSA, 2011, p.22).

A experiência é um dos níveis mais elementares no processo de conhecimento empreendido pelos seres humanos, pois, possibilita a captação da realidade imediata, sob a mediação dos sentidos, mas não basta a apreensão da realidade concreta, em suas determinações histórica, econômica, cultural, social, capaz de proporcionar a compreensão mais profunda das dimensões subjetivas e objetivas (KOSIC, 1976).

Desse modo, a educação escolar é um locus privilegiado de desenvolvimento cognitivo, estético e ético do gênero humano. O mundo simbólico é um importante componente de humanização com vistas às máximas capacidades já alcançadas pela humanidade. O ensino de Arte é a mediação entre esse mundo simbólico e o indivíduo, a educação estética é a iniciação da criança à

complexidade comunicativa produzida pelo conjunto dos seres humanos. O ensino de arte pode levar-nos a conhecer nossa história assim como as possibilidades de transformação e produção de outras realidades, o que discutiremos no próximo subcapítulo.

## **1.2 O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO FORMAL.**

De acordo com os recortes desta pesquisa, destacamos o ensino de Arte, cuja mediação entre o mundo, seus significados e os indivíduos para que os mesmos compreendam e se insiram no mundo dos homens é peculiar, devido a pluralidade das linguagens artísticas, bem como as funções sociais que assume nos contextos históricos: de registro, expressão, questionamentos sociais, realidades idealizadas, criação de consensos políticos e religiosos, espaço de experimentação de técnicas e sensações, enfim, um amplo conteúdo social.

Assim como na linguagem escrita e da mesma forma no ensino de Arte há uma necessidade de apropriação, por meio do ensino aprendizagem, da manifestação sensível estética humana, cujo valor social consiste no fato de ser o registro da memória dos homens, ao mesmo tempo que é a representação do real, com suas peculiaridades, atuando nos sentidos humanos. Para além disso, a arte expressa as contradições e superações históricas e, nem sempre, são reveladas sob a mediação dos sentidos *a priori*, dependendo de uma mediação para identificação de seus signos, códigos e significados, da sua essência.

O fato da obra de arte possuir uma essência concreta e objetiva, resultante do processo de produção, do aprendizado do artista, bem como da conjuntura em que foi produzida, para além da aparência do resultado final apreensível pelos sentidos, cria a necessidade do desenvolvimento da sensibilidade estética, que se constitui de habilidades e conhecimentos para a apreensão daquela essência, isso é proporcionado pela educação desde a infância, pois somente pelo ensino sistematizado se pode propiciar a apropriação desse conhecimento, cujo *locus* privilegiado é a disciplina Arte.

A obra arte, muitas vezes, necessita de uma análise e da mediação das abstrações, pois “a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da

realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real” (DUARTE, 2000, p. 87).

Para que a essência da obra de arte se revele aos sujeitos demanda-se uma análise complexa acerca de toda história da arte, das técnicas, dos temas, dos materiais usados, enfim, todas as dimensões constitutivas imanentes a ela. Em decorrência disso, o ensino de Arte na educação fundamental torna-se imprescindível, pois pode prover aos alunos o conhecimento enriquecido e objetivo, preparando-os para vivenciarem uma experiência estética, na medida em que os leva ao contado com as produções históricas artísticas, sob mediação adequada, transformando sua subjetividade pela *catarse*.

A superação da consciência *em-si*, ou da cotidianidade, não se dá de modo natural, espontâneo, pelo contrário, não é fomentada pelo imediatismo. A elevação da cultura mediada pela Arte pode superar aquela consciência pela *catarse*, pois: “[...] o cume da elevação moral acima da cotidianidade é a catarse. Na catarse, o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade [...]” (HELLER, 1989, p. 26). Contudo, essa experiência é parte do processo de desenvolvimento da sensibilidade estética da criança, é a “alfabetização no mundo sensível”. Nesse contexto, a história da arte toma um papel educativo de suma importância, pois é o substrato da educação em Arte, pois:

“[...] a história da arte, que registra a produção artística mais significativa no desenvolvimento da cultura humana. A cultura das percepções artísticas deve ser condição para que as práticas voltadas para o ensino de técnicas de produção de alguma forma de arte tenham um verdadeiro sentido pedagógico[...]” (PAES, 2009, p. 6).

A criatividade da criança não se dá na condição *a priori*, pois ela tem uma individualidade ainda não desenvolvida plenamente, por isso necessita que os professores façam uso de práticas que estimulem a objetivação/apropriação de diferentes obras em diferentes linguagens, pois o contato e a apropriação da experiência humana artística clássica, amplia a capacidade criadora, quanto mais ha apropriação da experiência humana, mais rica é a capacidade criadora. A expressão da criança só é livre na condição *a posteriori*, a base desse

conhecimento são as produções históricas monumentais, que as estimularão a criar novas objetivações, pois:

[...] Quanto mais veja, ouça, e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha a sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, em conformidade com as demais circunstâncias, a atividade da sua imaginação (VIGOTSKI, 2006, p. 18).

Essa apropriação é de caráter estético, planejada e sistematizada, com base no desenvolvimento histórico e estético da produção humana, diferente da concepção individual de criação, como um ser provido de uma espiritualidade genial, e espontânea.

Por mais que a criança possa criar desenhos, eles são limitados, expressando tão somente o acúmulo social pouco desenvolvido formador da sua individualidade. Desse modo, a ênfase na livre expressão numa perspectiva espontaneísta, proposta pelo professor como uma atividade em si, sem articulação com um plano e sem intervenção, é uma prática alienante na educação em Arte, pois, o aluno não desenvolve as habilidades de leitura e expressão por si, apenas pelo desenho livre, assim como não desenvolve a produção de textos com um conteúdo apenas pelo exercício da escrita livre, pois:

[...] O erro indiscutível dessa concepção no exagero desmedido e no culto do protótipo da criação infantil e ainda na incompreensão de que a força espontânea da criação, embora seja capaz de criar protótipos da mais grandiosa tensão, ainda assim está condenada definitivamente a permanecer no círculo estreito das formas mais elementares, primitivas e, no fundo, pobres [...] (Id., 1999, p. 348).

Em vistas das carências da criança decorrentes de seu desenvolvimento incipiente, coloca-se para o professor a necessidade de uma orientação teórica, e uma intervenção planejada a partir de referenciais claros para iluminar sua prática, pois toda prática pedagógica é subjacente a ela uma epistemologia, uma teoria com objetivos e concepções de mundo e de sociedade, refletida ou não, por parte do educador que a adota como sua prática pedagógica.

No ensino de Arte, por vezes, a falta de referencial teórico leva a escolha de práticas pedagógicas imediatistas e utilitaristas, promovendo a produção de objetos, pelos alunos, com resultados pragmáticos e um fim em si.

Foi muito comum no ensino de Arte, no início do século XX, a adoção, pelos professores, de práticas pedagógicas que privilegiam a expressão espontânea do aluno como o que será discutido no capítulo 3, por exemplo, o desenho livre, ou a releitura de obras desvinculadas do planejamento do ensino em que o professor tenha um plano para articular esse momento de livre expressão a outras práticas que possibilitem ao aluno a superação de seu atual estágio de desenvolvimento. Independentemente da corrente pedagógica qual o professor é afiliado.

Tais práticas estão condicionadas por múltiplas determinações, políticas, ideológicas, podendo caracterizar-se como práticas alienadas, pois o professor perde autonomia sobre seu próprio trabalho, pois:

[...] É ocioso dizer que uma prática sem uma sólida teoria que ilumine é uma atividade cega. O cego também pode realizar inúmeras atividades e poderá até aludir-se com a quantidade de coisas que faz. Contudo, sem um guia seus esforços resultarão inúteis. Este guia, no caso da prática é a teoria. Poder-se-ia alegar que é preciso superar a separação imposta pelo movimento do capital às categorias da teoria e da prática. Ora, não há dúvidas de que essa separação existe e de que precisa ser superada. Contudo, a superação não passa, de forma alguma, pelo imediatismo. Especialmente no caso dos intelectuais, passa, entre outras coisas, pela produção de uma teoria efetivamente iluminadora. E, para nós, teoria iluminadora é aquela que captura a trama do processo real e permite buscar as mediações adequadas para atingir determinado fim. Ora esta teoria iluminadora exige um enorme investimento de tempo e trabalho para ser produzida. Mais ainda em um tempo em que o extravio da consciência atingiu proporções monumentais, descompromissando a elaboração do conhecimento de ter como fundamento o processo real e, deste modo, permitindo ao sujeito toda sorte de arbitrariedades (TONET, 2005, p.131).

A escolha de um referencial teórico, uma concepção de ensino e aprendizagem, pelo professor, de forma consciente é determinante na formação da criança e, até mesmo, a falta dela, inconscientemente, por parte do educador, pode causar deformações na formação cognitiva deles, retardando seu aprendizado que é um aspecto indispensável no “[...] processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas [...]” (VIGOTSKI, 2007, p.103).

É de suma importância a clareza do referencial pois:

[...] qualquer ação educativa tem – explícita ou implicitamente – uma fundamentação filosófica. Isso implica uma concepção de mundo, de homem, de história; uma concepção acerca da

problemática do conhecimento, da relação teoria – prática, etc.[...]" (TONET, 2005, p. 128).

E toda essa fundamentação tem sua natureza que se relaciona com a realidade concreta de forma indireta, mediada pela Arte. Da mesma forma que, também, traça os métodos a serem trabalhados em seu planejamento.

A concepção do ensino de arte como procedimento, ou atividade em si, também, se configura como obstáculo no aprendizado das crianças. A concepção de arte na escola é ressignificando, pois passa a ser a produção da criança e não a produção clássica<sup>3</sup>.

Desse modo, a Arte e o ensino de arte desvinculam-se de qualquer conteúdo pois: "[...] era assim que os novos teóricos formularam a sua concepção de arte, advogando que ele é forma pura, que não depende, absolutamente, de qualquer conteúdo[...]" (VIGOTSKI, 1999, p.58).

### **1.3 A EMANCIPAÇÃO HUMANA.** ou emancipação estética

O objetivo da educação em Arte, para além do desenvolvimento das habilidades técnicas e sensíveis, é a humanização e mais que isso, com vistas a emancipação humana, ou seja, fazendo uma analogia para classificar o conceito chamaremos de liberdade humana (TONET, 2005).

A liberdade humana, ou, a emancipação humana, é muitas vezes, confundida com emancipação política, financeira, enfim. São essas, categorias da doutrina liberal, cheias de contradições e que por sua essência não permite uma liberdade de ações do indivíduo com relação a totalidade da humanidade, como assinala Marx (2001) na questão judaica: "[...] A emancipação política da religião não é a emancipação integral, sem contradições, da religião, porque a emancipação política não constitui a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana[...]" (Id.,2001, p.20).

---

<sup>3</sup> [...] No século II d.C. o gramático latino Aulo Gélíio passou a designar como "clássico" o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (classicus scriptor). A partir daí, incorporou-se à noção de "clássico" a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar (DUARTE; SAVIANI, 2010, p.430)

Esse grau de liberdade humana é um processo de autoconstrução social que: “[...] mediante um determinado conhecimento da realidade objetiva, ela mesma posta num determinado patamar, articulado com determinados valores, permite ao homem deter a regência sobre seu agir [...]” (TONET, 2005).

Tal emancipação se diferencia daquela oriunda da doutrina liberal, que é regida pelas leis do capital, pois:

“[...] no sentido formal, é a liberdade que o indivíduo tem como cidadão, ou seja, uma liberdade, no limite, apenas aparente, uma vez que o sujeito decisivo do processo é o capital. No sentido real, é a liberdade que o indivíduo tem como sujeito autêntico e decisivo do processo social [...]” (Id., 2005, p. 107).

A liberdade humana, pode atingir a plenitude na medida em que os indivíduos possam exercer uma participação nas transformações da sociedade e não serem mais exploradas na relação de produção da vida. Assim, o exercício da liberdade plena demanda uma preparação dos sujeitos sociais, que os capacite para a leitura de uma realidade social para além de seus elementos cotidianos, pois:

“[...] é o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador. Quando falamos aqui em “pensamento”, não queremos nos referir a teoria. O pensamento cotidiano implica também em comportamento (HELLER, 1989 p.43).

A conquista da liberdade plena pelo gênero humano, necessariamente, passa pela tomada de consciência das objetivações humanas, ou seja, do trabalho humano objetivado. Isso decorre da apropriação dos elementos do cotidiano, sua problematização com vistas a sua superação (Id., 1989).

Os exercícios de apropriação das objetivações dos elementos do cotidiano são imprescindíveis para a vida em sociedade, Duarte (1999), chama de individualidade *em-si*, é a esfera elementar do desenvolvimento humano e esse nível de desenvolvimento humano decorre do contato e apropriação dessas objetivações cotidianas, que por não ser refletida, é carregada de preconceitos.

O preconceito é uma categoria fenomênica, expressada na vida cotidiana, ele limita a capacidade humana alimentando o nível de alienação social. A emancipação ou a possibilidade de liberdade plena são retardadas nesse modo de

relação humana, pois há uma condição *sine qua nom*, de superação de preconceitos artísticos, científicos e políticos para um desenvolvimento tanto social quanto pessoal. (HELLER, 1989).

“[...] O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em questão[...]” (Ibid., p. 18).

Já Duarte (1993), com base nas leituras de Heller (1997), trabalha com as seguintes acepções:

“[...] As atividades voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são considerados não-cotidianos[...]” (DUARTE, 1993, p. 71).

Salienta-se que o entendimento de reprodução da sociedade na acepção de Heller (1997), não é no sentido do modo de produção material, mas no sentido ontológico social. Tal reprodução é materializada nas objetivações, na realidade produzida historicamente pelos seres humanos e ao reproduzir essas atividades, o indivíduo está se relacionando de forma indireta com o gênero humano. Dessa forma progressiva tornando-se um indivíduo *para-si*.

Essa humanização toma caracteres diferentes na medida em que o nível de alienação da sociedade que se está inserido, pode determinar a que tipo de liberdade pode-se alcançar, uma liberdade aparente, no conceito individualista, ou uma liberdade como possibilidade ilimitada, liberdade humana.

Contudo, o que a liberdade plena, ou o desenvolvimento da individualidade *para-si*, demanda nesse processo, é a apropriação das objetivações genéricas *para-si*, que é a esfera mais complexa do desenvolvimento humano. É a relação radical com a Ciência, Filosofia, Política e a Arte. A emancipação humana, como possibilidade, está, em que medida o indivíduo se apropria da realidade objetiva produzida pelo conjunto dos homens e nisso se inclui o conhecimento, que é a objetivação imaterial e também é imanente na obra de arte.

Quanto mais acesso ao conhecimento, mais possibilidades de tornarem-se homens livres se tem, na medida em que esse conhecimento permita a *práxis*

humana, quando essa objetivação genérica seja elemento constituinte da subjetividade do indivíduo, pois:

“[...] Quanto ao conhecimento, não há dúvida de que ele é uma condição absolutamente indispensável para um agir livre. Por isso mesmo, quanto maior o conhecimento, maior, em princípio, o grau de liberdade. Mas, de que conhecimento se trata quando nos referimos não apenas a qualquer grau de liberdade, mas à liberdade que caracteriza esta etapa, a da emancipação humana? (...) na perspectiva marxiana, qualquer conhecimento é sempre aproximativo, jamais absoluto. De modo que não faria sentido exigir, para um agir plenamente livre, no sentido por nós acima atribuído ao conceito de “liberdade plena”, um conhecimento absoluto, exaustivo. Entendemos que a plena liberdade implica a apropriação teórica do objeto até o limite em que ela permita ao sujeito ser o elemento regente desse processo [...]” (TONET, 2005, p.110-111).

O indivíduo ao tornar-se agente de sua própria história, de modo consciente, do mesmo modo, também, produz a história da humanidade “[...]...a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico [...]” (ibid, p. 113).

Entendendo a liberdade plena, ou a emancipação humana como possibilidades, ou seja, como algo que ainda não existe, como o ensino de arte como corroborar para tal desenvolvimento? A resposta talvez seja o processo de desenvolvimento da sociedade na educação fundamental. E a educação estética é um processo para a emancipação estética da sociedade. A liberdade de compreender e agir sobre o mundo sensível é fundamental para a ação consciente e transformadora do mundo circundante.

## CAPITULO 2

**ARTE COMO OBJETIVAÇÃO HUMANA.** Arte como mercadoria ou elemento constituinte da humanização.

### 2.1 A ARTE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

No modo de produção capitalista, as relações humanas são mediadas pela troca de mercadorias, com vistas ao lucro e, conseqüentemente, pelo acúmulo do capital nas mãos de poucos capitalistas, engendrando uma distinção cada vez mais profunda entre os proprietários e os produtores. A consequência disso é o distanciamento e o estranhamento entre essas duas classes, chegando ao limite da coisificação dos últimos, de modo a convertê-los na mercadoria, força de trabalho:

[...] Analisamos a propriedade privada, a separação entre o trabalho, o capital e a terra, assim como também os salários, o lucro do capital e a renda, e ainda observamos a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor e de troca, etc. a partir da própria economia política, em suas próprias palavras, expusemos que o trabalhador desce até o nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos e, conseqüentemente, um terrível restabelecimento do monopólio; e finalmente, que a diferenciação entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir, e toda sociedade se deve dividir em duas classes, os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade (MARX, 2001, p. 110).

Tal conversão do trabalho humano em mercadoria leva à divisão do gênero humano em classes antagônicas, em que os capitalistas, detentores dos meios de produção, utilizam-se da força de trabalho de outrem para criar e acumular riquezas. E a classe trabalhadora, vivendo em sociedades cada vez mais urbanizadas se torna dependente dos produtos industrializados, bem como dos serviços e se vê obrigada vender sua força de trabalho em troca de um salário, para prover os mínimos necessários à sobrevivência que, na maioria das vezes, satisfaz apenas as necessidades essenciais para sobreviverem e se reproduzirem:

[...] A lista de salários que abastece o sustento do trabalhador durante o trabalho é a mais baixa e unicamente necessária, e um

complemento apropriado para criar a família a fim de que a categoria dos trabalhadores não seja extinta. Pelo pensamento de Smith, o salário normal é o mais baixo que for compatível com a *simple humanité*, ou seja, com uma vida banal (ibid., 2001, p.65).

Nas relações capitalistas de produção, a divisão dos seres humanos em proprietários dos meios de produção e não proprietários produzem um antagonismo segundo o qual os primeiros instituem medidas para a maximização da exploração e minimização dos salários e enfrentam a reivindicação da classe trabalhadora de jornadas menos extensas e salários que garantam a sua sobrevivência, uma vez que o trabalhador não se identifica em sua atividade laboral, faz o que lhe solicitam dentro do período de uma jornada prescrita pelo capital, com a mínima autonomia, um trabalho que o desgasta física e mentalmente tornando-se hostil, uma relação estranhada entre trabalho e trabalhador, que é o fundamento para a sua alienação:

[...] Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. Se a sua atividade constitui para ele um martírio, tem de ser fonte de deleite e de prazer para o outro. Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que poder ser este poder estranho sobre os homens. Observamos ainda a afirmativa anterior de que a relação do homem com ele mesmo só é real, objetiva, por meio da sua relação com os outros homens. Se ele se relaciona com o produto do trabalho, com o seu trabalho objetivado, como com um objeto estranho, hostil, poderoso, independente, relacionam-se com ele de tal forma que o outro homem estranho, inimigo, mais poderoso e independente, seja o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a própria atividade como com uma atividade não-livre, então se relaciona assim como a atividade com o serviço, sob o domínio, a repressão e o mando de outro homem (Id., p. 119, grifos nossos).

Saliente-se que tal divisão da sociedade em classes não é uma particularidade da sociedade moderna capitalista, pois faz parte da história das sociedades até o dia de hoje e se configura como a história das lutas de classes, cujas relações humanas já se manifestaram no contexto histórico sob a forma do homem livre e do escravo; do patrício e do plebeu; do senhor e do servo, enfim, é uma luta intrínseca ao processo histórico social.

O que caracteriza a luta de classes na sociedade capitalista é o trabalho sob a forma livre, vendido mediante um contrato particular entre as partes: o capitalista

e o trabalhador. Assim, abstratamente, o trabalhador pode vender sua mercadoria força-de-trabalho a quem quiser, nas condições a serem determinadas nas relações jurídicas, sob a mediação do Estado burguês. Se, na sociedade escravocrata, o trabalhador escravo era *per si* uma mercadoria, na sociedade capitalista, a mercadoria é a força-de-trabalho e o homem livre, seu possuidor.

Afirmar que vivemos numa sociedade em que o trabalho é livre e tem um valor positivo, como único meio de criação de novos valores, não significa dizer que o trabalhador se tornou mais autônomo ou menos reificado, pois assistimos a uma inversão tal em que no trabalho fabril, ao invés de a máquina ser uma ferramenta do homem, este se converte em mais uma “peça” daquela, tal o nível de alienação:

[...] Com a extensão do maquinismo e a divisão do trabalho, o trabalho perdeu todo caráter de autonomia e assim, todo atrativo para o operário. Este se torna um simples acessório da máquina. Só lhe exigem o gesto mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Portanto, os custos que o operário gera limitam-se aproximadamente apenas aos meios de subsistência de que necessita para manter-se e reproduzir-se. Ora, o preço de uma mercadoria – e, portanto, também do trabalho – é igual a seus custos de produção (MARX; ENGELS, 2010, p. 35, grifos nossos).

A estrutura econômica do capitalismo se edifica a partir da exploração do homem pelo homem, por meio da venda de força de trabalho, da alienação no trabalho e da propriedade privada, os quais são fatores que geram na superestrutura política e social a divisão entre as classes sociais, a partir do fato de ser ou não proprietário dos meios de produção. De fato, os donos dos meios da produção são também donos do poder, apoiados no Estado burguês. Produzem-se, ainda, relações sociais que geram o estranhamento entre os seres humanos que pertencem ao mesmo gênero, mas não se reconhecem mais como portadores das mesmas necessidades, interesses, direitos e deveres, mas como grupos de interesses opostos, em luta.

Em todas as sociedades classistas, o mais importante mediador nas relações sociais que insere uma característica distintiva entre seres humanos é a propriedade de bens úteis – com valor de uso – e que podem ser apresentados como mercadorias – com valor de troca. A mercadoria é o resultado do trabalho do homem e para se tornar um objeto, necessariamente deve ter uma utilidade, servir para satisfazer uma necessidade humana e tem sua valorização pelas suas

propriedades naturais e se evidencia no seu consumo ou uso, caracterizando seu valor de uso.

A partir do momento em que o objeto é produzido para satisfazer as necessidades de posse de outras pessoas, que não sejam seus produtores, e é trocado por outro, converte-se em mercadoria e ganha um valor de troca “[...] A mercadoria, isto é, o objeto que, em vez de ser consumido por quem o produz, está destinado à troca e a venda é a forma elementar da riqueza das sociedades em que impera o regime da produção capitalista [...]” (MARX, 2008 p. 51).

Assim, a mercadoria passa a mediar todas as relações sociais, de modo que só tem valor, nesta sociedade, o que é útil, podendo ser apropriado como objeto de troca. Inaugura-se uma nova estética, em que os objetos e as relações têm o valor *per si*, ganham um valor de troca. A construção do gosto estético como um componente de afirmação ideológica e moral é usado objetivamente, pois, a técnica de comunicação não existe por si só, mas por objetivos políticos e ideológicos e constroem a subjetividade dos indivíduos na vida cotidiana que, ora pode servir a um desenvolvimento com vistas à emancipação, ora pode prover um desenvolvimento alienante, na medida em que abstraia o valor comunicativo da Arte tomando-a propriedade privada, não universalizando, para a maioria das pessoas, em suas formas mais complexas e os meios de apropriação ou de gozo estético, pois:

[...] O fato de que, se a apropriação privada, como relação de posse sobre o produto artístico, impede que a arte cumpra sua função pública, social, de comunicação, em nossa época – como desenvolvimento das forças produtivas e, da ciência e da técnica – existem as condições técnicas e materiais mais favoráveis para que a arte possa cumprir esta função social, ao ampliar seu gozo a um público vastíssimo, formado por milhões e milhões de homens, estabelecendo laços de uma extensão e diversidade que o artista de outrora jamais poderia imaginar (VAZQUEZ, 1968a, p. 271-272).

No modo de produção capitalista predomina a ética que impõe a propriedade privada como valor central, a partir da qual se desenvolvem todas relações entre os homens e a natureza, outros homens e a sociedade, em detrimento da centralidade da vida, da solidariedade e da defesa do meio ambiente. Consequentemente, a classe hegemônica domina economicamente e orienta politicamente toda a sociedade para a consolidação daquela ética, em que o lugar do homem é de meio para obtenção de lucros e acúmulo de capital.

Então, sentidos humanos, no capitalismo, são formados para se impressionar, antes, pelo o que é, útil, consumível e, objeto passível de apropriação, do que pelo que pode produzir a impressão dos sentidos mediante a existência em si:

[...] A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no copo, habitado, etc., ou melhor, quando é utilizado. Embora a propriedade privada entenda todas estas formas diretas de propriedade como simples meios de vida, da propriedade privada – o trabalho e a criação de capital. Portanto, todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido ter. O ser humano viu-se forçado a reduzir-se a esta total miséria a fim de produzir toda sua riqueza interior (MARX, 2001, p 142, grifos nossos).

Vivemos num momento do fetiche da mercadoria, em que esta é elevada ao estatuto de mediador universal das relações entre as coisas, entre dos homens e as coisas e dos homens entre si. Atribui-se um valor às pessoas pelo que elas têm como propriedade, ocasionando a distinção entre pessoas do mesmo gênero, o humano. A consequência disso é o estranhamento e embrutecimento dos sentidos humanos:

[...] O homem vive e sofre o mundo, cada vez mais como produto de seu produto...Converte-se em insignificante, diante da exuberância da mercadoria multiplicada e das forças cada vez mais *misteriosas* que as põem no mundo. Sobre o “véu nebuloso” de um passado recente estende-se uma nova cobertura, ainda mais espessa e fantasmagórica. Que intimida e fascina, obnubila e faz prosélitos, reduzindo o homem a subproduto de uma história que anda e desanda à sua revelia. Em suma, ele *desaparece enquanto sujeito*, diante da maravilhosa infinidade da mercadoria partogenética, capaz de se oferecer a uns e de se subtrair a outros, tornando nulo o gesto da mão que avança e da boca que reclama (CHASIN, 1987, p. 37-38).

O fato de o trabalho humano ter sido convertido em mercadoria, como outra qualquer, sujeita às leis de intercambio, informa uma nova ética, qual seja, aquela em que naturaliza a mercantilização das relações humanas, ainda que a mediação não seja mais o valor. Nesse sentido, pode-se dizer que há um estranhamento e um embrutecimento estético entre os homens e suas relações, em que o valor de troca informa o que é belo ou não, o que é ético ou não, tendo em vista não só a

utilidade de pessoas e coisas – o valor de uso – mas também, o que podem oferecer numa situação de intercâmbio, seja de mercadorias, seja de qualquer outro elemento, material ou imaterial, pois:

[...] A mercadoria encontra-se, assim, duplamente enraizada no quantitativo e no qualitativo. Mas o segundo se apaga como se o valor de uso do objeto, quando este se converte em mercadoria, se mantivesse fora a fim de mostrar apenas uma face: seu valor de troca. “Se estas – as mercadorias – pudessem falar, diriam: é possível que nosso valor de uso interesse ao homem, mas o valor de uso não é atributo material nosso. O inerente a nós, enquanto mercadorias é nosso valor. Nossas próprias relações de mercadorias o demonstram. Somente nos relacionamos umas com as outras como valores de troca” (VAZQUEZ, 1968a, p. 210).

Vimos forjar-se no âmbito do modo de produção capitalista uma estética peculiar, na qual os atributos de beleza, perfeição e utilidade convertem-se em meios para agregação de valor às coisas nas relações de troca.

[...] Enquanto que o objeto, por seu valor de uso, estabelece uma relação com o homem, possui uma significação humana, por seu valor de troca aparece como um atributo da coisa, sem relação com o homem. O objeto perde sua significação humana, sua qualidade, sua relação com o homem. A mercadoria, podemos dizer, é um objeto humano, mas desumanizado; isto é, não é mais considerado por seu valor de uso, por sua relação com determinada necessidade humana (Id., 1968a, p.210 e 211).

Ocorre que nem sempre tal agregação de valor a um objeto responde a uma necessidade real. Não se trata de valorização, mas de fetichização da mercadoria, em que são atribuídas qualidades artificialmente, elevando-a à categoria de objetos que transcendem aos homens e suas necessidades, vindo, até mesmo a suprir necessidades ainda nem constituídas, ou que existem no universo imaginário, ou ainda, necessidades que não passam de ideologias.

No contexto do capitalismo, em que tudo é reduzido à condição de mercadoria, a obra de arte não escapa a essa mercantilização, uma vez que:

“[...] a obra de arte é qualificada, isto é, se lhe atribui um valor de troca quando ela entra no mundo das mercadorias; ou seja, quando é submetida, de fato, ao tipo de produção capitalista. Na medida em que as obras de arte adquirem os estatutos ontológicos de mercadorias, desvanecem-se suas qualidades concretas, seus valores de uso, para fazer delas um mais ou um menos com relação a algo comum, de modo que se distingam entre si não por

suas qualidades, mas por suas determinações quantitativas [...]” (Ibid., p.216).

Entretanto, o processo de mercantilização da obra de arte não se dá sem contradições, pois:

[...] O trabalho artístico que encarna na obra de arte, como objeto útil que satisfaz uma necessidade especificamente humana de expressão, objetivação e comunicação, é um trabalho concreto e, portanto, não pode ser indiferente aos aspectos individuais, qualitativamente distintos, desta atividade. Não podemos, por isso, comparar dois trabalhos artísticos entre si estabelecendo entre eles uma relação quantitativa, considerando-os, por exemplo, como quantidades ou frações de um trabalho universal abstrato, isto é, como partes de trabalho indiferente aos aspectos concretos, qualitativos, singulares, desta atividade (VAZQUEZ, op. cit., p. 214).

A materialização da contradição entre a natureza da obra de arte e a sua apropriação no capitalismo consiste no fato de que visa à transformação do trabalho artístico em trabalho alienado, tendo em vista que não importa que o objeto de seu trabalho tenha valor de uso, que represente valores do espírito humano e que atenda às necessidades humanas, mas tenha valor de troca e atenda aos interesses do mercado e daqueles poucos que lucram com ela, tomando-a como propriedade privada. Contudo, a obra de arte tem uma relação intrínseca com o gênero humano, faz parte das realizações e transformações da sociedade e possui valores antagônicos aos do capital.

[...] Considerado o produto do trabalho humano como objeto útil, por seu valor de uso, é um produto de um trabalho humano real. Enquanto cria um valor de uso, e com ele um objeto concreto individual, que satisfaça uma necessidade humana concreta, a este trabalho – por sua determinação e concreção – Marx o chama trabalho concreto (VAZQUEZ, 1968a, passim, p. 211).

Contudo, no modo de produção capitalista dá-se uma conversão misteriosa de uma obra de arte, que resulta do trabalho manual e intelectual de seu autor, que sintetiza a aplicação de seus conhecimentos pregressos e a contemplação do mundo no seu presente, num objeto místico, fruto da genialidade de um ser privilegiado, desse modo:

[...] A obra de arte é fetichizada como revelação, a mais pura expressão de sentimentos e emoções pessoais, fruto da genialidade de seu criador; a originalidade, portanto, é tida como

valor supremo. Os processos de distribuição e consumo são relegados a acessórios posteriores à obra, sem relação direta com ela (PEIXOTO, 2003, p. 16).

Tudo se passa como se não resultasse do trabalho do artista, bem como o trabalho pretérito que ele incorporou em seu percurso formativo e que qualquer outro ser humano também pode percorrer. Opera-se uma mistificação segundo a qual a originalidade, a criatividade e outras qualidades da obra agregam valor ao autor e este, reconhecido como gênio, torna sua obra rara, única e valiosa.

## **2.2 A ARTE COMO OBJETIVAÇÃO NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA.**

Conforme discutimos no capítulo 1, os homens se constituem como humanos ao empreenderem o processo de objetivação/apropriação, concomitantemente, à formação do gênero humano, produzindo realidades sociais com elementos imateriais (linguagem, ideologias, costumes, etc.), e materiais, como respostas às necessidades sociais. A Arte situa-se em um grau superior do desenvolvimento humano, como uma objetivação genérica *para-si*, na medida em que, por um lado, é a expressão do desenvolvimento cultural da humanidade e, por outro, convoca os sujeitos a interpelarem o seu cotidiano, que é o universo das relações mediadas pela consciência *em-si*:

[...] As objetivações genéricas *para-si* representam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre prática social e generacidade, isto é, representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana. [...] quanto menos alienada for a sociedade, mais constituirão ineliminavelmente parte das objetivações do indivíduo, as objetivações genéricas *para-si* (a Ciência, a Arte, a Filosofia) (DUARTE, 1993, p. 140).

No processo *objetivação/apropriação* da Arte se dá o desenvolvimento, não só intelectual, como também o moral e afetivo dos seres humanos, na medida em que toda Arte é a síntese de toda apropriação estética e ética da realidade objetiva, de suas representações ou mesmo de suas projeções futuras reais ou ideais pelo artista. Assim como qualquer outra objetivação humana, a Arte não tem uma história desligada das relações sociais, do conhecimento produzido e cultivado pelo

conjunto dos homens, desse modo, não faz sentido um estudo da Arte como produção em si.

Seus elementos, sua imanência, é a história do desenvolvimento humano *para-si* e é a partir dessa análise, de totalidade, que é possível compreender a essência, que muitas vezes não se revela na aparência, dessas objetivações genéricas, pois:

“[...] Nem a ciência, nem os seus diversos ramos, nem a arte, possuem uma história autônoma, imanente, que resulte exclusivamente da sua dialética interior. A evolução em todos esses campos é determinada pelo curso de toda a história da produção social, no seu conjunto: e só com base neste curso é que podem ser esclarecidos de maneira verdadeiramente científica os desenvolvimentos e as transformações que ocorrem em cada campo singularmente considerado[...]” (LUKACS, 1965, p.12).

Do mesmo modo, o sentimento humano, mediado pela Arte, é capaz de contagiar, de transmitir sensações dos mais diferentes níveis, pois a ação humana é a mistura da razão e da emoção, que são construções sócias objetivas, pois: “[...] o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se *social* ou generalizada [...]” (VIGOTSKI, 1999, p.308). Portanto, trata-se de um produto do trabalho humano que se revela por seu valor objetivo, bem como seu valor na constituição da subjetividade do indivíduo, por suas qualidades estéticas, seu valor histórico social, sendo trabalho humano concreto, síntese de determinações históricas, sociais, políticas e culturais:

[...] A Arte e sociedade não podem se ignorar, já que a própria Arte é um fenômeno social. Em primeiro lugar, porque o artista – por mais originária que seja sua experiência vital – é um ser social; em segundo plano, porque sua obra – por mais profunda que seja a marca nela deixada pela experiência originária de seu criador, por singular e irrepetível (SIC) que seja sua plasmação, sua objetivação nela – é sempre uma ponte, um traço de união, entre o criador e outros membros da sociedade; terceiro, dado que a obra afeta aos demais, contribui para elevar os desvalorizar neles certas finalidades, ideias ou valores; ou seja, é uma força social que, com sua carga emocional ou ideológica, sacode ou comove aos demais. Ninguém continua a ser exatamente como era, depois de ter sido a balado por uma verdadeira obra de arte (VAZQUEZ, 1968a, p. 122).

Cada obra é um trabalho insigne e deve ser considerada qualitativamente, pois:

“[...] O trabalho concreto se encontra em relação com o homem que o realiza e com o objeto que produz. É um trabalho qualitativo que se diferencia dos outros trabalhos concretos, na medida em que se cria determinado valor de uso ou um objeto com determinadas qualidades [...]” (LUKACS, *Ibid.*, p. 211).

A Arte não tem apenas um valor em si, pois, é carregada de conceitos históricos sociais, ideologias e sensações do espírito, e expressa valores humanos sendo a realização de uma necessidade do ser humano, de se expressar, comunicar e, principalmente, sensibilizar, que são os elementos do gozo estético. Ela é feita pelo e para o homem, consistindo numa produção essencialmente livre e criadora, sua natureza é a expressão subjetiva objetivada, pois pode retratar de maneira peculiar a realidade, as visões de mundo e ir além disso, pois:

[...] A habilidade de captar os traços essenciais do seu tempo e desvendar novas realidades permite à Arte trazer, em seu bojo, o novo, e, no ato de apontá-lo, a obra artística configura-se como coadjuvante para a sua construção. No ato criativo, o novo instaura-se na obra no movimento perceptivo da concepção, da estruturação e elaboração de conjunto de um conteúdo, que se expressará numa forma específica; é novo porque se constitui no resultado de uma maneira individualizada de ver e conceber a realidade, um ângulo único de observação e experiência daquela realidade (PEIXOTO, 2003 p. 53, grifos nossos).

Assim, a Arte pode promover o desenvolvimento do senso estético para além da perspectiva utilitarista no capitalismo, vindo a se articular numa concepção de Arte peculiar, tornando-se um componente do currículo escolar para uma formação dos sujeitos com a consciência *para-si*, na medida em que institui uma contemplação do mundo sob novas perspectivas que não seja a científica, a técnica e ou a tecnológica, embora faça uso de tecnologias:

[...] a Arte como produto do trabalho humano espiritual-material, como uma forma de expressão e de conhecimento de uma dada realidade, historicamente datada. Marx foi o primeiro a colocar a Arte como componente da superestrutura, como forma ideológica, no prefácio de 1859 da *Contribuição à crítica da economia política*, no qual qualifica a Arte como uma das formas de consciência social, ou seja, por compreender que é também através da Arte que os homens tomam consciência das transformações da base econômica e das alterações que elas promovem na superestrutura da sociedade (Id., 2003 p. 50).

A relação dialética entre a dimensão objetiva e subjetiva da Arte é indissolúvel, assim como a material e a imaterial, a espiritual e a prática, por isso, o método dialético é indispensável para uma análise mais profunda da estética artística, enquanto *práxis* humanas e a mesma não faz parte da cotidianidade, nas atividades práticas imediatistas, pois “[...] a atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível de *práxis* quando é atividade humano genérica [...]” (LOPES, 1999, p.145).

A Arte é um componente fundamental para uma emancipação estética, pois, age na sensibilidade humana, além de ser uma expressão do espírito humano, uma representação feita por um indivíduo social e que pode representar a realidade através de um trabalho estético, De modo que não é possível elevar a consciência de uma classe social sem considerar as necessidades de sensibilidade dos seres humanos, na medida em que:

“[...] a natureza humana é mista, composta de razão e sensibilidade, e que é inútil querer elevar moralmente e racionalmente os homens sem cultivar a sua sensibilidade e emoção. Entende a estética como uma doutrina ética – a virtude. A cultura estética possibilita a plenitude do desenvolvimento humano, conjugação da sensibilidade e razão [...]” (LOPES, 2003, p. 406).

Os sentidos, também são objetivações humanas construídas historicamente, não só é possível humanizar, mas também transformar o indivíduo social por meio dos sentidos:

“[...] O sentido musical do homem só é acordado pela música. A mais bela música nada significa para o ouvido completamente não-musical, não constitui nenhum objeto, porque meu objeto só pode ser a ratificação de uma das minhas capacidades. Assim, só pode existir para mim na medida em que minha capacidade existe para ele como habilidade subjetiva, porque para mim o significado de um objeto só vai até onde chega o meu sentido (só tem significado para um sentido que lhe corresponde). Consequentemente, os sentidos do homem social são diferentes dos do homem não-social. Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam com capacidades humanas). Certamente, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é a obra

de toda a história mundial anterior. O sentido encarcerado pela grosseira necessidade prática possui unicamente um significado limitado [...]” (MARX, 2001 p 143-144).

Sendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, objetivação genérica, configura-se como possibilidade e decorre da mediação entre o indivíduo e a Arte. As qualidades estéticas da Arte.

Diferente do pensamento aristotélico, em que a Forma secundariza o conteúdo (SANTORO, 2006) e que, muitas vezes, se torna o próprio conteúdo, a relação entre esses dois elementos constitutivos da obra de arte é dialética e só pode ser analisada a partir de uma materialidade:

[...] A forma pura, segundo esses pensadores, é a quintessência da realidade: toda matéria é impelida pela necessidade de se dissolver o máximo possível na forma, pela necessidade de se tornar forma, de alcançar a perfeição da forma e, desse modo, a perfeição como tal. Tudo neste mundo, ainda dentro desse modo de pensar, se compõe de matéria e forma; e quanto mais a forma predominar – quanto menos estorvada pela matéria – tanto maior terá sido a perfeição conseguida. Por isso a matemática seria a mais perfeita das ciências e a música, para eles, seria a mais perfeita das artes, pois em ambas a forma se teria transformado em seu próprio conteúdo (FISCHER, 1971, p. 133).

Uma ideologia que muito influenciou a reflexão sobre a Arte na sociedade moderna, foi o rompimento da Arte com o social, ou grande público, prescindindo de seu valor comunicativo, oriundo da sociedade burguesa pós-revolucionária (Id., 1971). Contudo, a relação entre a Arte e o social foi historicamente se modificando, desde as sociedades primitivas até a sociedade capitalista (cf., PEIXOTO, 2003).

Não obstante, na idade moderna houve um aprofundamento na distância entre a Arte e o grande público, justamente na consolidação da sociedade dividida em classes (Id., 2003) se cristalizando nos dias atuais.

Esse distanciamento entre a Arte e o social tem várias determinações na sociedade capitalista, como por exemplo, a privatização de obras de arte por indivíduos que a concebem pelo seu valor monetário, a posse. Outra determinação fundamental é o nível de desenvolvimento do gozo estético da sociedade, que por sua vez, não acompanha os níveis de complexidade e abstração, de determinados movimentos artísticos, pois:

“[...] Os limites possíveis dessa comunicação não são determinados pelo artista, mas sim pelo nível de cultura alcançado pelo todo social de que ele faz parte. Mas na sociedade dividida em classes, isso depende também das relações entre ditas classes e da fase de seu desenvolvimento em que no momento se encontra cada uma delas [...]” (PLEKHANOV, 1964, p.38).

Além do nível do desenvolvimento da sociedade, a mistificação da obra de Arte, a dissociação do conteúdo, implica na fetichização da forma, e resulta na chamada *L’art pour l’art*.

Indagamo-nos se a arte pela arte seria expressão de relações humanas alienadas, pois perde seu valor comunicativo, dessa forma, perde uma das formas de mediação entre o indivíduo e a história da humanidade precedente. Isso nos indica que a Arte se justifica apenas na sua dimensão contemplativa:

“[...] A arte pela arte é hoje em dia uma ideia tão estranha como a riqueza pela riqueza, a ciência pela ciência, etc. todas as atividades humanas devem servir ao homem se não se quer que sejam vãs e ociosas; a riqueza existe para ser utilizada pelo homem; a ciência, para ser seu guia; a arte também deve ser de alguma utilidade essencial, e, não, servir de prazer estéril”[...] (TCHERNISHEVSKI, 1906, in, PLEKHANOV, 1964, p. 4).

A contemplação é apenas uma das dimensões da Arte, pois carrega a imanência do nível superior do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a transmissão de conhecimentos humanos pela Arte e a intrínseca educação estética desse processo, abre caminho para uma relação dialógica e uma experiência estética transformadora:

[...] se a arte é, por essência, diálogo, comunicação, mar aberto no tempo e no espaço, o consumo ou gozo adequado a esta produção que, por sua própria natureza, reclama o derrubamento de todas as muralhas que querem limitar sua capacidade de comunicação, é um consumo aberto, social; um consumo que, longe de esgotar uma obra de arte, converte-a em fonte constante de contemplação, de crítica, entendimento ou valorização (VAZQUEZ, 1968a, p. 264, grifos nossos).

Ante o exposto, nossa hipótese de que a importância do ensino de Arte na escola como disciplina epistêmica, para além da dimensão prática e ou, apenas contemplativa está no fato de contribuir efetivamente para a superação da consciência *em-si*, apoia-se na tese de que a própria Arte é uma dimensão da cultura humana diferente da ciência e da filosofia, mas que não deixa de guardar

relações com tais áreas, sendo entendida como síntese de uma relação dialética entre as formas e o conteúdo. Contudo, no modo de produção capitalista, a apropriação da arte e o seu ensino tem se dado num sentido mais pragmático e utilitarista, como por exemplo, produzir objetos (artesanatos) que se afasta da ideia do ensino da Arte como disciplina epistêmica, componente do currículo escolar, dessa forma, tem uma natureza educativa, pois:

“[...] o que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim, por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte. Mas, é através da educação – aqui entendida, obviamente, em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a educação indireta – que o indivíduo se torna capaz de tornar seu o universo contido na obra de arte. É por intermédio disto que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo humano[...]” (TONET, 2005, p. 139-140)

Dessa forma, o ensino de Arte ganha um sentido pedagógico e se justifica no currículo escolar como abordaremos no próximo subcapítulo.

## **2.3 O ENSINO DE ARTE E O EDUCADOR NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA.**

O ensino de como componente curricular que proporcione a experiência estética<sup>4</sup> toma um caráter importante na emancipação humana, na medida em que age nos sentidos humanos, aprimorando a capacidade do falar, ouvir, ver, tocar e valorizar as realizações e objetivações humanas de maneira diferente da sociedade capitalista, que valoriza o acervo cultural humano a partir do seu valor de troca.

A educação artística é uma área específica do conhecimento humano e atividade sensível espiritual, com a potencialidade de mediar a transformação da consciência *em-si* em consciência *para-si*, de emancipar a sensibilidade estética do homem e leva-lo à riqueza intelectual, de modo objetivo e concreto, pois: “[...] o homem rico é simultaneamente o homem carente de uma totalidade da manifestação humana da vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade interior, como falta [...]” (MARX, 2004, p. 112-3, grifo do autor).

---

<sup>4</sup> O termo experiência estética da sociedade humana tem o sentido de abordar os clássicos da produção artística universal da história humana. (Cf. PAES, 2009).

O ser humano rico é educado para usufruir a Arte, apreciar a beleza, agir de modo estimulante e encorajador sobre os outros, trocar amor por amor (MARX, 2004).

A produção artística pode ser socializada por meio do ensino formal, promovendo uma relação dialética necessária entre objeto artístico e observador, implicado diretamente na apropriação do conhecimento e das objetivações humanas que colaboram com a construção do homem e sua capacidade de fazer a leitura do mundo pelos sentidos:

“[...] A Arte é duplamente social: na medida em que, sendo uma criação única, individual e irrepetível [SIC], é a criação de um indivíduo socialmente determinado; e na medida em que a obra e Arte não só satisfaz a necessidade de expressão de seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o dialogando com ele. O objeto criado, por isso, é uma ponte ou instrumento de comunicação; o artista expressa por necessidade e, também por necessidade, sua expressão, deve ser compartilhada (VAZQUEZ, 1968a, p. 264, grifos nossos).

A disciplina escolar denominada Arte é imprescindível no processo de educação emancipadora, devido a seu caráter universal e sua pluralidade de linguagens surgidas no decorrer do processo histórico artístico. Paes (2007), ao analisar a contribuição da teoria vigotskiana para a compreensão do papel da Educação Artística no currículo do ensino básico, sintetiza que:

[...] Vigotski cita a educação estética com o objetivo maior de promover o contato dos alunos com a grande produção artística de todos os tempos, tomando o devido cuidado para não realizar um ensino de artes fechado no desenvolvimento de técnicas de produção da arte e na vivência cotidiana. Sua perspectiva histórica o levou a conferir uma importância mais significativa para a história da arte, que registra a produção artística mais significativa no desenvolvimento da cultura humana. A cultura das percepções artísticas deve ser condição para que as práticas voltadas para o ensino de técnicas de produção de alguma forma de arte tenham um verdadeiro sentido pedagógico. O ensino de alguma técnica somente se torna um aprendizado criador quando vai além da técnica em si, voltando-se para um processo de educação estética fundamentado na leitura da obra de arte (PAES, 2007, p. 6).

A obra de Arte, num contexto de história da Arte, é o substrato da aula, pois expressa as ideologias, os ideais estéticos, os valores universais de um momento histórico, como síntese das múltiplas determinações daquele tempo, porém,

também transcende a sua época, na medida em que não se restringe à expressão de ideologias, mas de percepções, produtos da sensibilidade humana que ultrapassam um momento e dão relevo aos elementos, os quais, os seres humanos se identificam, caracterizando-se como manifestações do gênero humano, portador de uma dimensão objetiva em relação a totalidade, a historicidade. A apreensão estética no desenvolvimento histórico produz uma raiz comum, histórica, sob a qual as outras expressões estéticas podem ser referenciar. A referência estética da totalidade, a busca de um entendimento do desenvolvimento estético da humanidade

[...] A caracterização da Arte essencialmente por meio de seu peso ideológico esquece este fato histórico capital: que as ideologias de classe vêm e vão, ao passo que a verdadeira Arte permanece. Se a natureza específica da Arte consiste em transcender, mediante sua perdurabilidade, os limites ideológicos que a tornam possível; se vive ou sobrevive por meio de sua vocação de universalidade, graças à qual os homens da sociedade socialista atual podem conviver com a Arte grega, medieval ou renascentista, sua redução à ideologia – e, através dela, a seu elemento particular, a seu agora e a seu aqui – atenta contra a própria essência da Arte. Mas, ao mesmo tempo, não se pode esquecer de que a obra artística é um produto do homem, historicamente condicionado, e de que o universo humano que ela realiza não é o universal abstrato e intemporal de que falam as estéticas idealistas após estabelecerem um, abismo entre arte e ideologia, ou entre Arte e sociedade, mas sim o universal humano que surge no e pelo particular (VAZQUEZ, 1968a, p.27 e 28).

Trata-se de uma forma de conhecimento, com um valor epistemológico, pois o artista retrata sua realidade e, concomitantemente, sua classe social e o contexto social hegemônico, expressando o mundo a sua volta, ora de modo real, ora de modo ideal, assim como as técnicas e os materiais usados na composição da forma, que concebe a realidade de modo peculiar, dispondo em uma obra de arte um *corpus* de conhecimento e sem deixar de lado seu caráter estético<sup>5</sup>:

[...] A verdade artística não se determina através da correspondência plena entre Arte e ideologia, mas tampouco – e nisto se diferencia do conhecimento científico – através de sua plena concordância com a realidade objetiva tal como existe fora e

---

<sup>5</sup> A palavra estética vem do grego "aisthesis"(JUNIOR, 2000) que significa conhecer pelos sentidos.

É um conceito filosófico que atualmente é usado como "doutrina do conhecimento sensível" (cf., SCHÖPKE, 2010, p.97).

independentemente do homem. Num quadro ou num poema não entra, por exemplo, a árvore em si, precisamente a árvore que o botânico trata de apreender, mas uma árvore humanizada, isto é, uma árvore que testemunha a presença do humano. Assim, portanto, quando se fala de verdade artística, ou de reflexo da realidade na arte, estes termos têm de passar de um plano filosófico geral para outro propriamente estético. Apenas deste modo, ao ganhar um significado peculiar, pode se falar de arte como forma de conhecimento (Id., p. 33).

Ademais, sendo uma disciplina, contempla diversas linguagens artísticas que tem funções cognoscitivas, uma forma específica de conhecimento com objetos e conteúdos próprios para representar e apreender a realidade e na medida em que são apropriados se tornam parte da subjetividade dos alunos, assim elevando seu nível intelectual sendo essencial para uma relação mais livre e consciente com o gênero humano:

[...] O homem é o objeto específico da Arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a Arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana (Ibid., p. 35).

Por esse motivo, assumimos o pressuposto de que o ensino de Arte constitui-se em conteúdo fundamental ao currículo para a formação humana, articulada a outros conteúdos, pois consiste num fenômeno social em que um ser social expressa produções sociais de seu tempo, buscando registrar em sua obra uma percepção que é universal, uma vez que expressam sentimentos, valores, ideias compartilhadas por todos os congêneres e para, além disso, desencadeiam transformações em cada ser humano para o qual a obra proporciona uma experiência estética nova na medida em que se desenvolva sua sensibilidade.

As objetivações da educação em Arte na formação de homens livres podem ser parte do processo de autoconstrução humana, com vistas a emancipação estética, e, que vai além do plano subjetivo, pois, age na consciência humana a fim de transformá-la em consciência para si, logo, é imprescindível o seu caráter

objetivo e orgânico, acerca das possibilidades reais e exequíveis desse processo que é dinâmico e interminável.

A escola, mesmo circunscrita ao modo de produção capitalista, é uma importante instituição de mediação entre a classe trabalhadora e o conhecimento a ser apreendido por ela, com vistas a sua emancipação, na medida em que sua natureza é de promoção da formação humana, independentemente do fato de ser ou não imediatamente desinteressada dos objetivos de formação de mão-de-obra, para inserção precoce no trabalho, irradiando a divisão social do trabalho e a cristalização das diferenças sociais.

Dela decorrente, pois, por mais que os intelectuais orgânicos da classe burguesa busquem utilizar-se da educação escolar para a irradiação de ideologias e administração de doses homeopáticas de cultura à classe trabalhadora, a matéria-prima da escola continua a ser o pensamento, atividade que jamais poderá ser totalmente controlada por meio da imposição de padrões externos aos indivíduos.

E sendo todo homem intelectual, são impossíveis a captura e o controle da relação entre as mentes humanas e os objetos do mundo exterior, por uma classe social sobre a outra por meio da atividade do pensamento.

A única forma de intervir e controlar essa atividade exteriormente, em algum nível é limitando e direcionando os conhecimentos, que são mediadores nessa atividade:

[...] No pensamento humano está pressuposta uma relação ativa com os objetos ou fenômenos do real. Portanto, o ato de pensar encontra-se em unidade com o conteúdo do que é pensado. Esse vínculo não se dá ao ser humano apenas na forma imediata do fenômeno percebido pelo indivíduo, mas fundamentalmente, pela mediação de conhecimentos acumulados pela história que integram determinada atividade social, na qual está inserido o objeto ou fenômeno pensado (ABRANTES, 2011, p. 27).

Dentro desse processo educacional, o professor, enquanto intelectual orgânico da classe trabalhadora, além de levar a *episteme* (conhecimento sistematizado) à classe em que pode estar organicamente ligado, como também agrega-la à *Sofia* (experiência de vida) articulando os dois conhecimentos e, assim, oferecendo à classe trabalhadora os elementos mediadores necessários para a realização da atividade de pensamento e relações humanas mais complexas.

No contexto da escola capitalista, o professor é preparado para educar os filhos das classes trabalhadoras para o trabalho produtivo e a adequação ao mundo da produção por meio do conformismo, bem como auxiliar na irradiação de ideologias, uma vez que,

[...] O primeiro momento dessa dominação é econômico: é a dominação do capital pelo trabalho, que corresponde à exploração das classes subalternas. Tal exploração é a base da luta de classes, que se expressa na política, na luta ideológica, na disputa por hegemonia. A possibilidade da dominação é dada, segundo Gramsci, basicamente por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita autonomia. As classes dominadas ainda estão presas ao senso comum, à religião, ao folclore. Não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada às suas condições reais de vida. Estão subordinadas ideologicamente (MOCHCOVITCH, 1988 p. 13, grifo do autor).

Entretanto, a escola é um espaço dialético, que reproduz as contradições da sociedade de classes, portanto, espaço de luta pela apropriação de conhecimentos, pela classe trabalhadora.

Nesse espaço, o professor de Arte tem uma localização estratégica, pois, pode ensinar conteúdos que colaborem para o rompimento, pelo aluno, de uma visão mistificada, folclórica de mundo, adquirindo uma apreensão mais crítica, ou reproduzir o conformismo de modo que se manifesta sob a forma de uma visão não crítica do mundo, ou, uma apreensão de que a construção das relações sociais no mundo fosse alheia aos indivíduos. Assim, o professor pode, ou não, proporcionar aos alunos os conhecimentos da Arte, em suas formas mais desenvolvidas, essenciais para que superem esse raciocínio próprio do senso comum, pois:

“[...] o senso comum se opõe à filosofia, isto é, a uma “ordem intelectual” que é uma “unidade” e uma “coerência” na consciência individual, pois não se baseia numa reflexão crítica numa interrogação. O senso comum caracteriza-se, portanto, em primeiro lugar, pela sua adesão total sem restrições a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional a princípios e preceitos indemonstráveis e “não-científicos”, funcionando no plano da crença e da fé [...]” (MOCHCOVITCH, loc. cit.).

Os trabalhadores, durante sua formação escolar básica, ainda na infância e adolescência estudam nas escolas públicas capitalistas, onde são apartados,

alienados dos conteúdos de Filosofia, Ciência e Arte, tendo contato apenas com seus rudimentos, devido à imposição de Pedagogias pragmáticas, em que se propõe um ensino esvaziado de conteúdo:

[...] Observe-se que, conforme o parecer [CNE/CP 009/2001 que estabelece as diretrizes curriculares para formação de professores], é o aluno que deve construir as competências, estas devem estar atreladas às exigências do mundo do trabalho e os conteúdos são um instrumento para aquisição de competências. As competências são definidas em função das necessidades do mundo da produção e os conteúdos, em função das competências a ser desenvolvidas, logo, a seleção dos conteúdos deverá restringir-se ao âmbito do trabalho no modo de produção capitalista, na configuração atual que este assume. Essa concepção fundamenta-se numa compreensão restrita da função social da escola, que deve ir muito além da formação para o trabalho (COSTA, 2004, p. 103, grifo nosso).

Posteriormente, quando adultos, eles experimentam o trabalho alienado, que é desenvolvido por todos, socialmente, mas tem como resultado a propriedade privada.

A destituição do conhecimento humano, oriundo do esvaziamento dos conteúdos, da educação escolar voltada à sociedade não possuidora da propriedade privada, legitima cada vez mais a divisão do trabalho e o indivíduo perde o domínio sobre a produção da mercadoria em que trabalha. Em certos níveis de divisão técnica do trabalho, a parcialização é tão profunda que cada operário exerce sua função sem ao menos conhecer o que está produzindo.

O processo de divisão do trabalho engendra, também, o processo de divisão social do conhecimento (LOPES, 1999) tornando-se um círculo vicioso e, aparentemente, interminável.

Ademais, a exploração do trabalho que demanda de horas para descanso do corpo resulta na falta de tempo para o desenvolvimento intelectual, para o livre exercício do corpo e do espírito (MARX, 2008) como por exemplo, a fruição da Arte que, objetivamente, é uma prática social estimulada, de modo erudito, nos filhos das classes hegemônicas.

A educação oferecida pela escola capitalista à classe trabalhadora é voltada à formação do homem unilateral, que além de destituir a mesma do contato com a totalidade da Ciência, da Tecnologia, do pensamento e da Arte, numa palavra, da cultura humana mais complexa, limita suas capacidades intelectuais e sensíveis.

Essa realidade propõe a todo professor uma indagação profunda, orientadora de todas as suas práticas pedagógicas, que se constituem na materialidade de seu trabalho, qual seja: “a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?” (SAVIANI, 2009, p. 39).

Embora a escola seja um instrumento com uma contribuição específica, determinada e, portanto, limitada, no processo de superação da sociedade de classes, os Professores podem atuar na escola como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora como mediador entre o conhecimento cientificamente elaborado, proporcionando à classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos de que a classe hegemônica se utiliza para a manutenção da ordem social de dominação.

A despeito de todas as injunções aos professores, impostas no âmbito da escola capitalista, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, eles podem atuar no desenvolvimento do homem omnilateral, superando o senso comum, pois:

[...] Embora o professor, como qualquer outro profissional, não deixe de ser um vendedor de força de trabalho, pois isso é constituinte da classe trabalhadora, no modo de produção capitalista, ao exercer a profissão, tem a tarefa de não permitir que os critérios imediatistas e utilitaristas do mercado condicionem a sua atuação profissional, destituam-no de peculiaridades que lhe conferem uma natureza específica. Mediante o exposto, concluímos que a luta dessa categoria pela afirmação de seu estatuto profissional concretiza-se na preservação do ensino presencial, garantindo a relação professor-aluno num contexto de sala de aula; pela não distorção do professor em gerente de uma classe, pela superação da perspectiva que reduz o conhecimento a informações e habilidades, pela formação inicial e continuada que o prepare para ser um intelectual de cultura geral e cumprir seu papel histórico [...] (COSTA; MARAFON, op. cit., p.164).

A luta pela conquista ideológica é um processo histórico e determinante na conquista hegemônica de classes e principalmente no desenvolvimento genérico até os dias de hoje, e tendo os intelectuais orgânicos como dirigentes e organizadores:

[...] O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo,

buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las (GRAMSCI, 1991 p. 9).

E esse trabalho intelectual de promoção do homem, essência da educação, colabora para a superação do assujeitamento e da passividade diante dos problemas sociais, desenvolvendo a habilidade da reflexão, que não seja indiferente diante das relações humanas, pois “a cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação” (SAVIANI, 2009, p.40).

Por meio da educação escolar, o professor de Arte, enquanto intelectual orgânico pode dar sua contribuição no processo educativo emancipatório da classe trabalhadora na medida em que trabalha na formação omnilateral, oferecendo-lhe conhecimentos imanentes nas linguagens artísticas e imprescindíveis à promoção do homem, pois:

[...] As atividades intelectivas têm como função conhecer o real, desvendar as dificuldades que apresenta e o constituem, transforma-lo idealmente, de forma a orientar e planejar as ações humanas no mundo dos fenômenos físicos e sociais. O relacionamento do indivíduo humano com a realidade não se limita à percepção imediata e sensorial da situação ou fenômeno do real, mas passa pela mediação dos conhecimentos produzidos e objetivados pela linguagem em diferentes graus, aos quais os indivíduos têm acesso pelas relações reais (ABRANTES, 2011, p. 33).

Esse processo não pode se dar sem o desenvolvimento da sensibilidade estética, por meio da objetivação/apropriação da Arte e a história de sua produção, é como alfabetizar para Arte e para o mundo sensível, pois, “[...] nascer é ingressar em um mundo no qual se estará submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode tornar-se se apropriando do mundo [...]” (CHARLOT, 2000, p. 59).

Conforme destacamos anteriormente, a Arte é um conteúdo que oferece subsídios necessários para tal apreensão do mundo, na medida em que é uma expressão das coisas e das relações do mundo em cada local, em cada época, para além dos conteúdos de Ciência, da Tecnologia e do Pensamento, numa perspectiva mais ampliada a respeito dos objetos de saber e das figuras do aprender, pois:

[...] São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas” para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça, como os jovens dizem”.): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). A questão do “aprender” é muito mais ampla, pois, do que a do saber (CHARLOT, loc. Cit.).

Ao professor de Arte propõe-se diferentes caminhos para o ensino de sua disciplina, dos quais destacamos dois, que o colocam numa posição de intelectual orgânico da classe hegemônica ou da classe trabalhadora.

Entretanto, isso não significa, necessariamente, que sua escolha é individual, livre das determinações da escola e do modo de produção capitalista, nem que ele seja o sujeito de seu destino, na sua atuação profissional. Tais determinações se dão desde a sua formação para o magistério em cursos de licenciatura e depois, durante toda a sua trajetória profissional em que deverá sofrer os efeitos das políticas públicas educacionais impostas pelo Estado (COSTA, 2010).

Dentro desses limites, uma das possibilidades é a de o professor ensinar a Educação Artística segundo a “estética do útil”, na forma e no conteúdo, tanto apresentando a obra de arte como objeto de consumo, quanto utilizando a disciplina para outros fins, que não o aprendizado da leitura e fruição da obra de arte e suas técnicas por meio da educação estética.

Em uma sociedade dominada pelo capital, na qual, as mercadorias mediam as relações humanas, pelo seu valor de troca, e não pelo valor de uso, humano, servindo para atender as necessidades do mercado. A estética do útil faz com que tais a Arte se torne mercadoria, perdendo seu valor de uso humano, sejam niveladas e ganham um caráter quantitativo e monetário, servindo para fins comerciais. Dessa maneira o capitalismo faz a manutenção da sua base econômica, desumanizando o objeto do trabalho humano, pois “[...] a mercadoria, isto é, o objeto que, em vez de ser consumido por quem o produz, está destinado à troca e à venda, é a forma elementar da riqueza das sociedades em que impera o regime da produção capitalista [...]” (MARX, 2008, p. 51).

Dessa forma faz-se abstração do seu valor de uso, o objeto perde suas qualidades e significações humanas convertendo-se em parte do trabalho humano, independentemente, de sua forma, função e conteúdo, reduzindo o resultado do trabalho humano em objeto de troca:

[...] Para que os produtos do trabalho possam ser comparados e aparecer como equivalentes, deve-se apagar sua utilidade, seus valores de uso, sua capacidade para satisfazer determinadas necessidades humanas, e considera-los na relação quantitativa que é precisamente seu valor de troca (VAZQUEZ, 1968, p. 212).

No contexto educacional, o ensino de Arte está sujeito a essa mercantilização nesse modo de produção, na medida em que a Arte se caracteriza pela capacidade de sensibilizar e humanizar, torna-se prescindível à classe trabalhadora, na visão da classe hegemônica, que determina o que é cabível ao ensino público e, de certa forma destituindo o ensino da arte erudita da mesma, pois:

[...] O sistema de ensino de arte, por exemplo, que, apesar de lento e defasado em relação à produção, tem por função a reprodução pela inculca, como também a legitimação e a consagração culturais; é a instância que, segundo critérios internos, escolhe o conteúdo que merece ser transmitido e adquirido, define e distingue as obras *legítimas* das *ilegítimas*, bem como preconiza modos legítimos e não-legítimos de abordar as obras legitimadas, tudo para resguardar a ortodoxia [...] em suma, o sistema de ensino está estruturado para garantir a reprodução de esquemas de ação, expressão, concepção, imaginação, percepção e apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada sociedade (PEIXOTO, 2003, p.18 grifos nossos).

Desse modo, O ensino de Arte pode converter-se em alienante, pois oferece aos alunos um ensino de caráter utilitarista, na medida em que a disciplina restringe as possibilidades de apropriação do conhecimento em Arte a produções pobres, em níveis de complexidade, promovendo como Arte os objetos imediatistas, produzidos pelos próprios alunos. Posteriormente, os mesmos alunos, quando adultos, conceberão a Arte erudita como algo estranho, alienado, pois pare-lhe algo pertencente a outra classe social, como ida a museus, assistir peças teatrais ou ir a uma orquestra. Nesse sentido a fruição da Arte se torna algo supérfluo, pois intencionalmente, no modo de produção capitalista, um enorme

contingente de pessoas não tem garantido condições básicas de vida, tampouco a fruição da arte (Id., 2003).

Outra forma de alienação que pode ocorrer no ensino é o nivelamento da Arte a mercadoria, com valores monetários altíssimos, dessa forma são lhe atribuídas qualidades não pertencentes à sua essência, é fetichizada e, concomitantemente, restrita à classe dominante. O processo de privatização da Arte faz com que ela perca seu valor concreto e humano na medida em que perde seu caráter social comunicativo e sensível:

[...] A obra de arte é fetichizada como revelação, a mais pura expressão de sentimentos e emoções pessoais, fruto da genialidade de seu criador; a originalidade, portanto, é tida como valor supremo. Os processos de distribuição e consumo são relegados a acessórios posteriores à obra, sem relação direta com ela. Bourdieu registra esse campo de produção artística como o da produção *erudita* na obra. A economia das trocas simbólicas. De um ponto de vista amplo, o campo da produção *erudita*, cultiva a concepção de Arte pura, ou Arte pela Arte – destinadas a produtores de bens culturais (pelo menos no curto prazo) -, produzindo também os meios de apropriação de tais bens (Ibid., p. 16-17).

E dessa maneira a classe dominante se apropria da Arte e a usa como mediação desse processo, o aparelho ideológico do estado, a escola, que nessa perspectiva, pode utilizar o professor de Arte como reproduzidor dessa fetichização e desapropriação social, tornando-a, privada à burguesa.

Desse modo, o ensino de Arte obedece a uma orientação geral subordinada aos interesses burgueses de formação da classe trabalhadora, que foi constituído historicamente:

[...] Durante o processo histórico de estabelecimento do ensino de Artes como disciplina nos cursos da educação básica, foram apresentados e definidos sob diversos aspectos. Os currículos foram adequados e o ensino de Educação Artística como objeto de estudos sofreu diversos processos de transformação, para que se tornassem, cada vez mais, um instrumento para a instituição de um projeto burguês de educação da classe trabalhadora, com vistas a preparar trabalhadores produtivos e funcionais para mercado. Atualmente, têm se incorporado à disciplina, outras funções que interrogam a sua especificidade formativa. Essas modificações foram sendo intensificadas na conjuntura das reformas educacionais. Sob o mesmo aspecto e na mesma direção, situa-se a profissionalização do trabalho docente (ROCHA, 2011, p. 9).

Assim, superação do ensino de Arte nessa perspectiva pode se dar na sala de aula, sob o comando do professor, porém ultrapassa esse nível, demandando ações políticas que proponham uma valorização dessa disciplina no currículo sob novas bases, o que se constitui numa construção conjunta não só dos professores de Educação Artística, mas de todos os educadores.

Enfim, impõe-se ao professor de Arte uma atuação profissional como intelectual orgânico da classe hegemônica, restringindo o acesso da classe trabalhadora de um importante componente de desenvolvimento omnilateral humano, como também, a suma importância no desenvolvimento dos sentidos humanos com vistas a uma liberdade em suas ações com relação ao mundo em sua volta. A possibilidade de o ensino de Arte eleger novos pressupostos, que venham a superar a ideologia da Arte como objeto de consumo é concreta na medida em que o ensino de Arte a concebe em seu valor de uso, em prol de sua apropriação como realização da satisfação das necessidades humanas. Dessa forma, está se considerando a Arte pela sua essência, seu conteúdo espiritual, por meio das várias linguagens que ela possibilita.

O professor como mediador, no processo educativo, pode levar à classe trabalhadora o valor cognoscitivo e estético da Arte em detrimento ao valor mercadológico promovido pela classe hegemônica, assim como a apropriação no sentido de posse, prescindindo de seu valor de uso, humano, pois:

“[...] apropriar-se humanamente de um objeto é torná-lo verdadeiramente nosso, isto é, apropriar-se dele como obra humana; gozar de um objeto artístico é apropriar-se dele como obra do homem e para o homem, é nos verem confirmados em nossa realidade humana neste fazer nosso o objeto [...]” (VAZQUEZ, 1968b, p.262).

O objeto artístico só é apropriado como concreto-sensível, na medida em que é apresentado pelo educador de Arte como objeto humanizado, com conteúdos objetivados e por sua qualidade estética em detrimento à estética utilitarista e unilateral, da lógica capitalista, que, limita sua apropriação no simples fato da posse, abstraindo suas qualidades estéticas e espirituais “[...] numa sociedade na qual a obra de arte se torna mercadoria, não é necessário, para possuí-la, o gozo artístico ou a sensibilidade que permite descobrir a riqueza espiritual objetivada nela [...]” (VAZQUEZ, 1968a p. 263).

Nessa perspectiva, o ensino de Arte deve promovê-la como objetivação genérica, como resultado do trabalho humano, objetivado, porém, não como uma forma de atender necessidades individuais e ou, Arte pela Arte, mas, como necessidade humana de se comunicar com o gênero de maneira peculiar e dialética:

[...] O ensino de artes, na perspectiva vigotskiana, tem o caráter objetivo de proporcionar às novas gerações a apropriação do aspecto estético da cultura humana, produzido historicamente. Essa objetividade intencional determina a centralidade do estudo das artes em alguns aspectos como a história da arte e o entendimento intelectual da arte como instrumento de mediação do pensamento para a apropriação da dimensão estética da realidade humana. Nesse sentido, as atividades práticas e a fruição no ensino das artes devem ser desenvolvidas com base no desenvolvimento estético da humanidade e não como uma manifestação centrada na individualidade (PAES, 2007, p. 6).

Dentro desse processo educativo de desenvolvimento sensível, o professor está contribuindo para a formação omnilateral dos indivíduos da classe trabalhadora e evidenciando o caráter social da Arte, nesse sentido, atuando como intelectual orgânico da classe trabalhadora.

Para tanto, o que o professor de Arte pode fazer, na atual conjuntura é recusar uma apropriação da disciplina, numa perspectiva que a subsuma no currículo e que abra precedente para o uso do espaço e do tempo das aulas para outros fins que não sejam o ensino de conteúdo e a realização da experiência estética que resultarão no desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno. Embora isso seja identificado pelas instâncias governamentais, a situação real das escolas públicas brasileiras impõe aos professores, dessa disciplina, que façam concessões que só levam à sua desvalorização social a escola:

[...] Os PCNS evidenciam os problemas enfrentados pela disciplina em relação ao modelo de ensino tradicional e seu trabalho docente, a nosso ver, ainda presentes na escola. De fato, um dos objetivos da disciplina é o desenvolvimento das linguagens artísticas, além de promover o desenvolvimento cultural. Entretanto, o que o texto dos parâmetros não considera em sua avaliação é o efeito do sucateamento da escola pública sobre esta disciplina, especificamente, e que pode justificar o uso do espaço da disciplina para atendimento de demandas da escola, tais como mobilizar os alunos para decorar a escola voluntariamente, com vistas à organização de algum evento para arrecadação de fundos para a escola, por exemplo. Essas ocorrências podem levar a uma

caracterização da disciplina na realidade escolar como atividade para outros fins que não artísticos, ou seja, de conteúdos esvaziados, com metodologias que desqualificam a disciplina (ROCHA, 2011, p. 8).

Os professores, durante sua formação apropriam-se, dentro dos limites do ensino superior capitalista, da riqueza objetivada pelo ser humano, numa perspectiva muito mais profunda do que aquela que experimentara quando aluno, no ensino básico, numa determinada disciplina, que será objeto de ensino.

O ensino de Arte não se reduz à simples transmissão desses conteúdos, ou a produção de objetos artísticos, mas constitui-se em uma prática humana importante para a objetivação da essência social humana em cada aluno, tanto do ponto de vista teórico como prático, pois ela é [...] necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda à riqueza do ser humano e natural” (Id., 144, grifos do autor).

### **CAPITULO 3**

#### **TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE QUE INFLUENCIARAM A ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL.**

O desenvolvimento das reflexões sobre as práticas pedagógicas em Arte educação no Brasil, não poderiam se dar desvinculadas das transformações nas concepções de ensino de Arte. partimos do pressuposto de que no ensino de Arte do Brasil predominaram três grandes concepções que se designam como: a concepção de ensino Pré-modernista; caracterizada pela ênfase da técnica e trazida pela Missão Francesa no início do século XIX (BARBOSA; COUTINHO, 2011); a modernista, caracterizada por entender o ensino de Arte como expressão do aluno, com influência da Escola Nova, desenvolvida no começo do século XX, assim como ensino como atividade nas décadas de 1960 e 1970 (BARBOSA, 2003); e a auto intitulada Pós-modernista, surgida em meados do século XX com uma proposta de ensino de Arte crítica à anterior, caraterizada pela leitura de imagens, contextualização e expressão.

Os professores, escolhem as atividades de ensino, os materiais, os métodos, as formas de avaliar, enfim, suas práticas pedagógicas no decorrer de cada ano letivo, para cada sala, podem estar reproduzindo tais concepções, apreendidas durante a formação em cursos de licenciatura.

Identificamos como práticas pedagógicas dessas concepções os procedimentos e metodologias dos professores de Arte, sob forma de desenhos livres; os desenhos temáticos, o desenho geométrico, as pinturas em desenhos mimeografados, releituras de obras de arte, a produção de artesanatos, as dobraduras, os recortes, ensino de técnicas, como procedimentos em artes plásticas; os cantos musicais em sala de aula; construção de instrumentos artísticos e técnicas de canto, na linguagem musical; as encenações teatrais; as apresentações artísticas, com intuito de descobrir talentos;; a preparação e apresentação de peças e canções em datas comemorativas e história da arte que enfatiza a pesquisa sobre a vida e obra de artistas.

O outro pressuposto que orienta nossas análises é que toda atividade empreendida na sala de aula pelos professores de Arte se dá a partir de uma ou mais concepções de ensino, de forma refletida ou não, contribuindo de diferentes

maneiras para o desenvolvimento da subjetividade do aluno, sob a mediação da Arte.

### **3.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE PRÉ-MODERNISTAS: *O ensino de Arte como técnica.***

A Missão francesa no ano de 1816 foi a primeira a sistematizar o ensino de Arte no Brasil como técnica, orientada por modelos europeus. Porém, tal concepção, assim como os movimentos artísticos, inspiradores desse modelo, como, o Barroco e o Neoclassicismo, que chegaram ao Brasil com um certo atraso, ratificando uma tradição em que: “[...] quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão francesa foi na realidade uma invasão cultural[...]” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.6).

Le Breton, chefe da missão francesa, tinha como método orientações acadêmicas oriundas da *Ecole Royale Gratuite de Dessin*, de Jean-Jacques Bachelier (1724-1806), e as apresentou na Escola de Ciências, Artes e Ofícios, o que veio a transforma-las numa orientação oficial para o ensino de Arte no Brasil no início do século XIX.

O desenho foi oferecido com estatuto de disciplina obrigatória nas academias, porém havia uma dissonância entre seu conteúdo e as necessidades dos alunos, decorrente da realidade social que viviam, o que veio a contribuir para um entendimento preconceituoso da disciplina, pois:

[...] Esta transição foi abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a “modernidade”, representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte [...] afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de Arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 1978, p. 19-20).

Inicialmente, Le Breton se preocupava em obter um equilíbrio entre o ensino da arte popular e o da elite. Em 1826, foi fundada a escola de Arte com o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, com perspectivas deferentes de Le Breton, instaurando uma profunda ambiguidade no ensino de Arte, pois, se tornou um lugar

de ensino para as elites e, concomitantemente, destituindo das classes populares o acesso a esse bem cultural humano:

“[...] A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica [...]” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.7).

Em 1855 foi idealizado por Manuel José de Araújo Porto Alegre <sup>6</sup>, como um modelo de escola que poderia aproximar as classes populares ao ensino da Arte, ele queria reformular o ensino criando um estabelecimento em que se ensinasse Arte para as classes populares, propondo formação de artesãos e, também, cursos específicos de formação artística com disciplinas predominantemente teóricas, voltados aos interesses da elite. A formação de artesão contempla principalmente as atividades práticas com que procuravam desenvolver habilidades meramente mecânicas, como por exemplo, o exercício do desenho.

O modelo não prosperou, pois, os métodos e linguagens sofisticados, próprios da elite, fizeram com que os cursos fossem procurados predominantemente por uma minoria composta por alunos advindos de famílias da elite, pois até mesmo os cursos práticos de formação de artesãos eram quase inacessíveis às classes populares:

[...] Nestes últimos, a simplificação curricular era quase pejorativa. Em ambos os casos a inclusão da formação do artífice naquela instituição era uma espécie de concessão da elite à classe obreira e por isso destinada ao fracasso (Id., p. 7).

O modelo de ensino da Academia Imperial das Belas Artes tinha como prática pedagógica a cópia de retratos de pessoas importantes, santos e paisagens europeias, a qual era amplamente utilizada nos cursos secundários (Ibid.; 2011).

---

<sup>6</sup> Manuel de Araújo Porto Alegre tornou-se um profissional gabaritado e um respeitado intelectual. Além de ser membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e diretor da Imperial Academia de Belas Artes, entrou também na carreira política e foi vereador pelo Rio de Janeiro e diplomata brasileiro. Disponível em <http://www.infoescola.com/biografias/manuel-de-araujo-porto-alegre/>

Essa tendência que não poderia se dar de forma diversa, visto que a Arte e, numa perspectiva mais ampla, todo o ensino secundário era profundamente elitizado e influenciado neoclassicismo europeu.

As práticas pedagógicas, a partir da concepção de ensino de Arte como técnica, eram basicamente a cópia e a repetição de modelos proporcionando o desenvolvimento da dimensão intelectual, do senso moral e da técnica do desenho, com vistas a introjetar nos alunos a necessidade da perfeição como aplicação correta de um conjunto de técnicas, com vistas à reprodução mais fiel possível do modelo:

“[...] Esse modo de atuar com a arte na escola remonta a João Amos Comenius que nos apresenta em seu livro *Didática Magna* (1627) os princípios de um “método para ensinar as artes”. Esse autor propõe para o ensino da Arte de sua época a observação e reprodução de modelos, que deveriam ser “completos e perfeitos”, depois, sugere apresentação de novos exemplos que seriam adaptados aos modelos e, finalmente, apresentação de obras de “artistas de valor”, para que os alunos os julgassem de acordo com os modelos e regras aplicados. Comenius afirma categoricamente que “estes exercícios devem ser continuados, até que tenham criado o hábito da arte [...]” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 25).

O ensino de Arte como técnica, inspirados nos modelos das escolas europeias, se incluía no âmbito do ensino tradicional, que prioriza a aquisição de conteúdo, usando técnicas mnemônicas para o aprendizado e coloca o professor como principal mediador desse processo, que centraliza o poder, o conhecimento dos conteúdos e métodos de transmissão, privilegiando a teoria. Essa concepção pauta-se:

“[...] pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como agencia centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática é determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno[...].” (SAVIANI, 2005, p.2).

Desde o império e passando pela república o ensino de Arte tinha como pratica pedagógica a mimese, era na repetição mecânica de modelos que se poderia alcançar a perfeição.

O ensino de Arte na concepção de técnica foi desenvolvido no Brasil literalmente pela cópia de modelos estrangeiros que priorizavam a reprodução de modelos aceitos como verdades absolutas e serviam inicialmente à elite e, posteriormente de maneira utilitária, com vistas a formação para o trabalho industrial.

Observa-se nessa concepção, uma visão eurocêntrica e a limitação do ensino de Arte limitada à dimensão técnica. O sentido pedagógico do ensino de arte era enfraquecido, pois, limitava-se a mimese de paisagens europeias se relação com a leitura e contextualização das produções históricas, pois, “[...] o ensino de alguma técnica somente se torna um aprendizado criador quando vai além da técnica em si, voltando-se para um processo de educação estética fundamentado na leitura da obra de arte[...]” (PAES, 2009, p.6).

O ensino de arte como técnica, na concepção pré-modernista, tinha como característica a ênfase na teoria, o que segundo Saviani (2005b) se configurava como um “dilema teoria-prática” pois, a ênfase na teoria interfere na prática negativamente e vice-versa. São dois elementos indissociáveis do processo educacional e tem uma relação dialética. Essa concepção tinha um caráter alienante, pois, não provia ao aluno uma educação estética na medida em que engessava o aluno na reprodução de técnicas e reprodução de paisagens sem relação com sua realidade concreta.

A sensibilidade estética dos alunos era desenvolvida com base nos ideais aristocráticos, não permitindo dessa forma uma relação com totalidade humana, tampouco contribuiu no processo de emancipação humana, pois como já citado acima, o ensino, de um modo geral, era elitizado e o ensino de Arte era restrito à aristocracia.

### **3.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE MODERNISTAS: *a expressão, a Arte libertária e a ênfase na atividade.***

Froebel, no início do século XIX, desenvolveu a proposta do “Jardim de Infância” no qual ele recomendava procedimentos como as dobraduras de papel e recortes para explorar conceitos espaciais como forma, tamanho e simetria (ARAUJO; JORGE, 2004). Essa orientação tem base na concepção de que o ensino da Arte é um trabalho concreto e serviria como fonte de exteriorização, o

mundo interno da criança é exposto ao exterior, portanto parte-se do conhecimento que a criança já tem.

Esse é o princípio fundamental da pedagogia froebeliana, a *auto-atividade livre* (ARCE, 2002), os procedimentos sugeridos por Froebel no *Jardim de Infância* tem como objetivos desenvolver a autonomia, a livre iniciativa para abrir os caminhos para o conhecimento que será descoberto pelo próprio aluno, o ensino de Arte se caracterizando-se no âmbito do ensino centrado na criança, com ênfase no espontaneísmo, pois: “[...] a criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos [...]” (FROEBEL, 1912, p. 21).

Tal orientação foi voltada à educação infantil, para crianças de idade pré-escolar, como uma atividade para o desenvolvimento de habilidades manuais de caráter mecânico e direcionada ao desenvolvimento do autonomismo da criança:

[...] Desde de Froebel, que se inspirou em ideias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. ao isolar a criança como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. A “experiência” da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, “descola-se” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece (KUHLMANN, 2003, p. 485).

Brent Wilson, em estudos sobre o ensino da Arte no século XX, descreve que em um livro póstumo de Rudolph Topffer <sup>7</sup>, *Reflections et Menus Propôs d’un Peintre Genevois* 1848, ao discutir a Arte infantil, apresentou a hipótese de que não havia diferenças significativas de valor entre as produções dos grandes pintores e as das crianças sem instruções de um professor, assim, pra o autor, o desenho espontâneo de uma criança se aproximava muito das criações de grande expressividade histórica artística, enquanto instrumento de exteriorização de ideias, sentimentos e impressões sobre a realidade.

---

<sup>7</sup> Rudolph Topffer foi um suíço diretor de escola, caricaturista e ilustrador de histórias infantis.

As ideias de Topffer, apesar de pouco difundidas na época, foram universalizadas por Gautier e por Champfleury<sup>8</sup>, tornando-se determinantes na constituição da relação entre a Arte moderna e a Arte infantil:

“[...] Segundo Schapiro, Gautier em sua *L’Art Moderne* estava “encantado com a declaração de Topffer sobre a superioridade da arte das crianças” (1979, p.62). E, na opinião de Schapiro (1979, p.63), as ideias de Topffer também influenciaram Champfleury. Foi através de Champfleury mais do que através de Gautier que a arte infantil veio a se ligar ao modernismo. E é o modernismo que detém a chave da ideia de que a criança poderia criar arte. Ao escrever sobre o trabalho de Courbet em 1855, Champfleury reproduziu Topffer referindo-se ao pintor, “entre Courbet como criança e Courbet como mestre não existe nenhum Courbet “aprendiz” (Schapiro, 1979, p.82) agora temos a oportunidade de ver toda relação entre a arte infantil e a noção embrionária da arte moderna [...]” (WILSON, in BARBOSA; SALES, 1990, p.53, grifos nossos).

Wilson (1990) descreve uma obra de Courbet (1819-77) intitulada *L’Atelier*, 1854-55, que mostra ao centro o pintor; à esquerda os indigentes, pobres e seus inimigos; e à direita, os amigos e colegas do pintor, “os acionistas” como ele os chamava. Entre os amigos está Champfleury sentado. Há um garoto aos pés do escritor fazendo um desenho, demonstrando um símbolo do desenho infantil espontâneo, salienta-se que a leitura das obras de Courbet são feitas a partir de seus próprios escritos:

“[...] O menino ajoelhado no chão está fazendo um esboço tosco num grande pedaço de papel. Como o garotinho na frente do cavalete, ele não foi tolhido pela rigidez de uma educação formal. Registra apenas tão bem como pode o que vê, e esse era um dos princípios básicos do Realismo. Courbet o inclui como símbolo da liberdade e da espontaneidade de que depende o futuro da Arte [...]” (CUMMING, 2010, p. 83).

---

<sup>8</sup> Champfleury foi um escritor e fundador do movimento realista em literatura.



**GUSTAVE COUBERT (1819-1877): O Atelier do pintor, 1855.**  
Óleo sobre tela 361x 598 cm.  
Paris, Musée d'Orsay.

**Figura 1.** O Atelier do pintor (1855), Gustave Coubert (1819-1877).  
Fonte: Paris, Musée d'Orsay.

Algumas concepções de ensino de arte foram a base da Arte-educação na década de 1930 no Brasil, o modernismo na arte-educação se desenvolveu sob a influência das ideias de John Dewey<sup>9</sup> e disseminadas por Anísio Teixeira (BARBOSA, 2003).

Anísio Teixeira<sup>10</sup>, foi uns dos principais divulgadores das ideias pedagógicas da *Escola Nova* no Brasil, em que a Arte era vista como *experiência consumatória*, “[...] a experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final [...]” (BARBOSA, 2003).

Nesse sentido, a expressão do aluno era entendida como experiência, na exploração de determinado conteúdo, criado de maneira espontânea, não como um resultado final, mas como um processo:

---

<sup>9</sup> John Dewey foi um filósofo norte-americano autor do livro *Art as Experience*, de 1934, discute a relação entre arte e cultura (C.F. COMETTI, 2008).

<sup>10</sup> Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey no Teachers College da Columbia University.

[...] A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados (BARBOSA, 2003, p. 1).

A concepção de ensino Arte como expressão espontânea foi introduzida no Brasil em 1930 no atelier de Anita Malfatti<sup>11</sup> e reproduzida na Biblioteca Infantil Municipal sob direção do Departamento de Cultura de Mário de Andrade, o qual oferecera um curso de Arte para crianças chamado “Parque Infantil” que “[...] valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, como elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis [...]” (KUHLMANN, 2003, p. 483).

Em 1947 surgiu o movimento da liberação emocional na Arte, a valorização do desenho da criança sem a interferência do adulto. Esse movimento surgiu em várias cidades do país, fomentado por artistas que criaram ateliês tendo como prática pedagógica oferecer lápis, papel e tintas para que as crianças se expressasse livremente “[...] Trata-se de uma espécie de neoexpressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial [...]” (BARBOSA, 2003).

Seguindo o mesmo princípio, da livre expressão da criança, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, criaram em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil, inicialmente com o nome de Escolinha de Arte do Brasil (EAB).

O “Movimento Escolinhas de Arte” tinha uma grande influência sobre os arte-educadores do período. Em 1971 já havia trinta e duas escolinhas espalhadas no país, oferecendo cursos de Arte para crianças e de arte-educação para professores e artistas. Contudo, os artistas formados nos cursos oferecidos pelas escolinhas não tinham habilitação para o magistério nas redes oficiais, pois, para dar aulas para a 5ª série em diante era necessário o ensino superior, e a maioria deles não tinha esse nível de qualificação (BARBOSA, 1989).

Os defensores do “Movimento Escolinha de Arte” desenvolveram um trabalho de convencimento da importância dessas instituições e que “usando

---

<sup>11</sup> Anita Catarina Malfatti (São Paulo SP 1889-1964). Pintora, desenhista, gravadora, ilustradora e professora. Inicia seu aprendizado artístico com sua mãe, estudou na Academia Imperial de Belas Artes em Berlim.

principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila” (BARBOSA, 2003).

[...] talvez aquilo que precisemos, como primeiro passo nesta discussão, seja uma definição de espontaneidade, especialmente em relação a termos como inspiração, criação e invenção. O termo oposto a espontaneidade é constrangimento, e negativamente a espontaneidade pode ser definida como fazer alguma coisa ou exprimir-se sem constrangimento. A noção é sempre de uma atividade ou volição interior e a ausência de obstáculos a esta atividade interior no mundo exterior [...] (READ, 1958, p. 138).

O sentido de tal espontaneísmo era valorizar o que a criança tinha para oferecer e proporcionar oportunidades para que elas pudessem fazer as suas escolhas com a maior autonomia possível.

A positividade da experiência de aprendizagem de forma não diretiva é defendida, no âmbito da psicologia da educação, pela corrente de pensamento humanista, que tem como importante autor Carl Rogers (1902-1987) que defendia o ensino centrado no desenvolvimento da personalidade do sujeito (MIZUKAMI, 1986), sendo inspirado no movimento escolanovista.

A proposta estabelece a relação sujeito/objeto e conhecimento, mediado pela percepção e pela a atividade. Para Rogers, o conhecimento é construído nas experiências pessoais, as quais são subjetivas. Assim, as potencialidades de aprendizagem humana dependem apenas de um facilitador de aprendizagem, ao invés de um professor que dirija o processo, pois: “[...] é por meio de atos que se adquire aprendizagem significativas. Um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante experiencial direto com a prática[...]” (ROGERS, 1973, p.157) O fundamento da relação entre o facilitador (professor) e o educador é a confiança no desenvolvimento autônomo, pois:

“[...] a independência, a criatividade e a auto-confiança são facilitados, quando a auto-crítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária [...] a criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade [...]” (Id., 1973, p. 158).

Coerente com as ideias escolanovista a aprendizagem, nessa abordagem, é centrada no aluno e a responsabilidade por sua educação está voltada para o

próprio aluno. A ideia de espontaneidade é fundamental nessa prática pedagógica. Assim, entendemos que as concepções de ensino de Arte difundidas pelo MEA de livre expressão para os alunos de Arte, têm influências da abordagem rogeriana, defensor da autonomia do aluno e principalmente de John Dewey, fundamentados na concepção de desenvolvimento pela experiência autônoma.

A partir dos anos de 1950 o ensino de Arte no Brasil foi se expandindo de maneira mais sistemática (BARBOSA, 1984). Surgiram várias escolas experimentais de Arte e, principalmente, em 1958, momento em que a política educacional brasileira debatia a tramitação da LDB. Nesse momento, houve o 2º Manifesto dos Pioneiros, que divulgou o *Manifesto dos Educadores*<sup>12</sup>: *Mais uma vez convocados* (de 1959) e, concomitantemente, crescia o movimento pela implantação das classes experimentais para a escola pública secundária. Uma vez promulgada a lei 4.024/61 no artigo 104º de salas experimentais, com a Arte no currículo, tinham como objetivos, oportunizar a sistematização de uma proposta de ensino de Arte que emanasse das experiências dos professores, assim:

[...] As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação (BARBOSA, 2003, p.2).

Essas escolas eram influenciadas pelas ideias das EAB, pois:

[...] Algumas experiências foram feitas, aproveitando ideias lançadas por Lúcio Costa<sup>13</sup> em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948. Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregada uma sequência de técnicas estabelecidas pelo professor (Ibid., p.3).

---

<sup>12</sup> Manifesto dos Educadores, janeiro de 1959. Este manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de julho de 1959.

<sup>13</sup> Lucio costa foi diretor da [Escola Nacional de Belas Artes](#) do Rio de Janeiro.

Segundo Barbosa (2003), a LDB de 1961 lei 4.024, no artigo mencionado anteriormente, permitiu a continuidade das experiências no ensino de Arte pelo Brasil, mas, a ideia não foi estendida de maneira efetiva na escola comum.

Em 1964, foram fechando paulatinamente as escolinhas de Arte, o currículo e o ensino de Arte começaram a ser uniformizados, tornando-se, predominantemente, espaço curricular para a preparação de comemorações cívicas, religiosas e festivas.

A partir da década de 1960, as escolas de Arte adotaram concepções de ensino voltadas ao desenvolvimento dos processos mentais, fundamentadas nas teorias fenomenológicas, que supervalorizam a dimensão perceptiva na criação artística e, também, ligadas ao desenvolvimento da capacidade da crítica e da criatividade do aluno considerando o contexto social (BARBOSA, 2003).

Ademais, segundo Barbosa (2003), havia a preocupação de formar sujeitos críticos, com níveis de consciência mais elevados, por isso, a autora aproxima essa concepção de ensino de Arte mais inspiradas no pensamento de Paulo Freire:

A particularidade dessa concepção de ensino de Arte é ser mais pragmática e utilitarista, no sentido de colocar a Arte a serviço do autodesenvolvimento espontâneo da consciência social dos sujeitos, com vistas a autonomia individual.

[...] Os conteúdos resultavam das necessidades e interesses do grupo, sendo o professor um conselheiro, um monitor, instrutor, o importante era crescer em grupo, conforme as próprias aspirações e necessidades, em práticas antiautoritárias (IAVELBERG, 2003, p. 117).

Identifica-se uma concepção de ensino centrado na criança, em que o professor figura mais uma vez como um colaborador na sua experiência cognitiva e estética.

Na década de 1970, a partir da reforma do ensino básico, por meio da lei 5692/71 a Arte passou a existir como disciplina obrigatória, sob a denominação Educação Artística, nas series iniciais do ensino fundamental expresso no artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programa de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). O ensino de Arte, anteriormente à essa lei, era basicamente o ensino do desenho e canto orfeônico como disciplinas separadas (ROMANELLI, 1978).

Essa lei legitimou a concepção de ensino de Arte como atividade, pois estabeleceu que os componentes curriculares teriam duas modalidades: disciplinas, que contemplavam áreas do conhecimento com objetivo, conteúdos, metodologias e avaliações próprias; e a área das atividades, desenvolvimento de práticas e procedimentos. O ensino de Arte visava o desenvolvimento de habilidades reforçado por meio do exercício prático (SILVA; ARAUJO, 2011).

Nesse período não havia cursos de formação para professores de Arte oferecidos nas universidades, na modalidade licenciatura, apenas cursos de desenho com a predominância do desenho geométrico.

O ensino de Arte era ministrado por professores sem habilitação para o magistério que desenvolviam nas classes ações não planejadas, como forma de recreação, segundo uma concepção de ensino de Arte esvaziada de conteúdo que concorria para a desmoralização da disciplina, como parte da formação da cultura geral. Contudo, foi uma prática que se cristalizou no ensino de Arte e justificou a apropriação das aulas para a preparação de datas comemorativas.

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura para preparação de professores polivalentes de educação artística, com currículo básico, que poderia ser aplicado em todo país, o curso prepararia professores em dois anos, (licenciatura curta) capacitando-os para lecionar contemplando as linguagens musical, a teatral e a visual (BARBOSA, 2003).

O curso de Educação Artística polivalente se caracterizou na formação parca de professores de Educação Artística, reduzindo de maneira qualitativa a qualidade de ensino, pois:

[...] De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. (BRASIL, 1997, p. 24).

Os conteúdos do ensino de Arte referem-se predominantemente aos estudos das linguagens de modo específico e delimitado, linguagens artísticas como, a educação musical, o teatro e o desenho no campo visual, a formação polivalente se dava sob uma concepção de ensino de Arte de justaposição entre as linguagens artísticas de diferentes naturezas, por isso:

[...] Para os que foram educados nos princípios do alto modernismo, dentre eles a defesa da especificidade das linguagens artísticas, torna-se difícil a decodificação e a valoração das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a Arte Contemporânea. A colaboração entre as Artes e os meios de produzi-la vem se intensificando. Nós, arte educadores ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos e linguagem operadas pela Arte hoje, pois fomos obrigados a combater no Brasil a polivalência na Educação Artística decretada pelo governo ditatorial na década de 70. A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Desenho Geométrico tudo junto da 5ª série ao Ensino Médio sendo preparado para tudo isto em apenas dois anos nas Faculdades e Universidades (BARBOSA, 1984, p. 01)

Esse período histórico revelou-se como um grande influenciador nas práticas pedagógicas até os dias de hoje, do mesmo modo, corroborou para a banalização do ensino de Arte e sua consequente desvalorização como disciplina epistêmica.

As práticas pedagógicas influenciadas por concepções modernistas que supervalorizam a expressão, espontânea, consiste numa reação à pedagogia tradicional. O desenho livre, anteriormente conhecido como “livre expressão”, como prática pedagógica, revela-se como uma atividade que proporciona um desenvolvimento limitado, se não for inserida num plano global de ensino de Arte que estabeleça uma articulação com outras atividades, quando se desvincula da experiência artística acumulada historicamente. Em se tratando de educação formal, pode empobrecer o ensino aprendizagem o ensino de Arte mediado tão somente pelo desenho livre, bem como outras atividades espontâneas de expressão artística, pode proporcionar uma experiência criativa limitada à sua realidade imediata, que é sincrética e restrita à dimensão prática da vida. O desenvolvimento da criatividade requer que os alunos tenham, anteriormente, contato com um conjunto de elementos e produtos de experiências criativas mais elaboradas, pois:

[...] A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque essa experiência é o material com sobre a qual se produz os edifícios da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Por isso a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, porque tem uma experiência menor [...] (VIGOTSKI, 2006, p. 17).

Observa-se que além da prática do desenho livre há outro procedimento que, contrariamente, envolve atividades prescritas e direcionadas que é o uso da disciplina como locus de preparações das comemorações cívicas, dia do índio, das mães, dos pais, enfim. Isso consiste numa apropriação instrumental da disciplina, como um equívoco pedagógico. É uma variação mais sutil e dissimulada desse equívoco pedagógico foi apontada por Vigotski, ao ponderar que existe uma apropriação da disciplina para a transmissão de conteúdos referentes às outras áreas do conhecimento, por vezes, em detrimento da educação estética.

“[...] impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos, só que não mais de ordem moral, mas de ordem social e cognitiva. Aceitava-se e admitia-se a educação estética como meio de ampliação de conhecimentos dos alunos. Assim todos os nossos cursos de história da literatura eram construídos segundo esse princípio e substituíam conscientemente o estudo dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais contidos nas obras (VIGOTSKI, 1999, p. 328-329).

Entendemos que a interdisciplinaridade é muito progressiva, porém, ela não pode se dar, no ensino de Arte, em detrimento aos seus conhecimentos específicos. Tais práticas pedagógicas podem levar à ideia de que o professor de arte é prescindível, e a disciplina pode ser ministrada por qualquer educador sem formação específica, na perspectiva de tais práticas o ensino de Arte é esvaziado de conteúdo, as técnicas e os elementos básicos para a educação estética do aluno:

[...] Nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética, da línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade etc. Mesmo na indústria material ordinária, sob o aspecto de objetos exteriores, estamos perante faculdades humanas objetivadas os das “forças essenciais” do homem (LEONTIEV, 2004, p.177).

Consideramos que houve uma verdadeira desvalorização do ensino de arte no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, no qual as atividades, como práticas pedagógicas, principalmente, nas escolas públicas, onde as datas comemorativas, (enfeites nas escolas) o desenho geométrico e o desenho livre foram os procedimentos mais enfatizados. Elas se configuram como alienantes na medida em que se privilegiam as atividades mecânicas em detrimento da educação estética, “[...] A decoração da escola nas datas comemorativas não é uma educação estética, mas, antes de tudo um desestímulo à verdadeira vivência artística [...]” (PAES, [200-]).

A livre expressão na condição *a priori*, se configura como uma prática pedagógica em Arte alienante e alienada. A criança pode produzir a partir de sua experiência, mas esta deve servir para os educandos problematizarem a realidade caótica que se lhes apresenta na imediatez e avançar rumo à uma educação dos seus sentidos que vão lhes ajudar a superar a visão de mundo aparente que eles têm.

Trata-se, portanto, de prover ao aluno aquilo que ele não tem, desse modo, transformador e enriquecedor da sua individualidade elevando seu nível cultural pela Arte:

[...] O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Um ensino de Arte condicionado ao autonomismo do aluno é contradizer o processo ontológico social, é subestimar o processo ensino aprendizagem ou o processo objetivação/apropriação (DUARTE, 1999). Dessa forma, perde-se o caráter histórico e pedagógico da disciplina na educação formal. Por conseguinte, não há uma contribuição no processo de emancipação humana, pois fomenta o individualismo em detrimento ao social.

A ideia de que a criança possa produzir arte como um adulto e que é um processo individual de exteriorização da subjetividade, esbarra no processo de desenvolvimento ontológico do ser social pois:

[...] A arte é o social em nos, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Não há processo de emancipação humana sem a consciência de totalidade, de generacidade, de interdependência nas relações sócias. A relação alienante na concepção modernista está na ideia de cada um pode buscar seu conhecimento, sua liberdade de forma espontânea e autônoma, levar esta ideia como objetivo da educação pode ser um equívoco, pois a educação se justifica pelo seu caráter pedagógico, sistematizado, com a finalidade do aprendizado do aluno para que posteriormente o mesmo possa atingir suas máximas capacidades e elevando sua consciência de que é um ser social, para-si.

### **3.3 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ARTE PÓS-MODERNISTAS:** *ensino de Arte como contemplação e expressão.*

O ensino de Arte, na contemporaneidade, que concebe o ensino de Arte como expressão e contemplação é conhecida como “Metodologia triangular”, uma nomenclatura usada erroneamente, segundo a própria autora (BARBOSA, 1998), pois, não se trata de um modelo, mas uma proposta que abre um campo de ações interdisciplinares, bem como um processo de experiências estéticas.

[...] A abordagem triangular não é uma metodologia, como às vezes é chamada. Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas. Ações que podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações. [...] o eixo da PRODUÇÃO envolve ações de configuração [...] se refere à capacidade de produzir obras artísticas, mas também a capacidade produzir leituras e relações conceituais, ato importantes para a experiência da Arte e que também integram, a concretização de formas artísticas [...] o eixo da leitura nomeia a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza [...] esse eixo trata das ações que envolvem o exercício da percepção. [...] o eixo da contextualização abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da Arte: a história, a cultura, as circunstâncias, as histórias de vida, estilos e movimentos artísticos [...] esse eixo trata-se da pesquisa

durante o processo do fazer artístico (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 65-66).

A “Proposta triangular” é um sistema de conceitos fundamentada no pensamento pós-moderno baseados em ações e a nomenclatura pós-modernistas se dá pela relação com as concepções de ensino da pós-modernidade, pois:

[...] A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade (BARBOSA, 2003, p. 5).

A proposta triangular de ensino de Arte foi desenvolvida inicialmente no Museu de Arte Contemporânea na USP, entre os anos de 1987 e 1993 e segue as orientações das bases desenvolvidas pelo *Disciplined Based-Art Education*, o DBAE, disseminada em Los Angeles pela *The Getty Foundation for Educational in the Arts*.

O DBAE, provocou mudanças significativas no ensino de Arte nos Estados Unidos, cujas bases conceituais datam do final dos anos 50, mas apenas a partir de 1965 começou a ser mais amplamente divulgada (SAUNDERS, 1990). No DBAE identifica-se uma preocupação em propor um ensino de Arte numa perspectiva menos pragmática:

[...] Arte-Educação como disciplina é uma maneira de abordar o ensino e a programação artística, dando mais ênfase a aspectos que habitualmente são considerados acadêmicos, observando-se como principais pontos na área das artes: História da Arte, Estética e Crítica de Arte (SAUNDERS, 1990, p. 134).

A fundação *Getty* preparava os professores de Arte nos Estados Unidos e Canadá por meio de uma metodologia que privilegiava práticas pedagógicas tais como a inclusão da análise e a contextualização das imagens. Incorporada por Ana Mae Barbosa em sua Proposta triangular, bem como, a incorporação da concepção de ensino de Arte como expressão.

O ensino de Arte, com ênfase na inclusão da imagem e contextualização, aparentemente, se forja como alternativa crítica às concepções modernistas. Estas metodologias orientaram o ensino de Arte nos anos 80, como também, foram amplamente discutidas nos meios acadêmicos, (MOSANER Jr; STORI, 2007),

vindo a influenciar as políticas públicas, tais como as propostas dos PCNs de Arte, dispostas na LDB 9.394/96. Assim, nos PCNs há orientações para o fazer artístico, e os métodos para a apreciação e fruição dos alunos mediados pela Arte, sob influência da Proposta Triangular:

[...] O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão (BRASIL, 1997, p. 41).

Barbosa (2005), propõe que o ensino de Arte tenha como ponto de chegada objetivos que desenvolverão o aluno em três níveis, da experiência prática, o da decodificação da obra e a da informação sobre o contexto de produção daquela obra.

Essa proposta parte de alguns princípios para sustentar suas ações, o fazer se pauta na ideia de que ao produzir, a criança desenvolve a criatividade durante a construção de imagens visuais. A história da Arte proporciona a contextualização, levando as crianças a situarem obra de arte no tempo. A leitura da obra faz com que as crianças tenham contato com as produções para fruição (SILVA, 1999).

Para elaborar sua proposta de ensino de Arte, Ana Mae Barbosa buscou aportes teóricos no pensamento de Paulo Freire que se enquadra na tendência libertadora; em Eliot Eisner, cujo pensamento é que a atividade artística deve tecer relações com outras áreas do conhecimento sem que seus conteúdos sejam diminuídos (EISNER, 1999); e no escolanovismo de John Dewey:

[...] Para ambos [Eisner e Freire], a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da

experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente” (BARBOSA, 2005, p. 12).

Na Proposta Triangular, a autora apoia-se na concepção de que a experiência é a produção do próprio ser, de modo que é educativa, na medida em que seja refletida pelo sujeito cognoscente, vindo a elaborar o conhecimento.

Essa concepção não é falsa, porém, é incompleta. O sujeito aprende conhecimentos de naturezas diferentes, sob diferentes mediações, tais como, a transmissão, a observação, a imitação, o ensaio e erro, o treinamento, sendo que a experiência proporciona o conhecimento, mas de forma parcial.

Barbosa, à luz do pensamento de Dewey, estabelece conexões entre aspectos técnicos, estéticos e de fruição, entendidos como experiência, que na Arte se dá de forma peculiar, distinto do que ocorre em outras disciplinas epistêmicas.

[...] Por este entendimento da Proposta Triangular, a dimensão da produção pode ser iluminada pelas concepções de Dewey, que nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência pelo fato de não separar as dimensões artísticas das dimensões estéticas. Sendo assim, ao configurar e operar no âmbito das práticas artísticas o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção (BARBOSA; COUTINHO, p.52).

No âmbito da contextualização, é a prática de estimular os alunos a buscar aportes em outras disciplinas para proceder à interpretação da obra de arte, que aumenta, amplia sua experiência cultural global. Nesse sentido, o ensino de Arte visaria, antes, aos conhecimentos que se encontram sintetizados na obra artística e podem ser identificados pelos alunos, do que os determinantes histórico, social, político e econômico que influenciaram nas condições de produção daquela obra, embora o contexto histórico, que revela as condições objetivas de produção da obra não deixa de ser considerado e tem vista apreciar a obra em sua peculiaridade, singularidade, não como expressão das condições de uma totalidade social, produzidas por sujeitos que fazem a história ao mesmo tempo que são feitos por ela.:

“[...] contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna [...]” (BARBOSA, 1998, p. 38).

A autora não se desvincula da ideia básica do ensino centrado no aluno de Dewey reeditando-a no ensino de Arte pela “Proposta Triangular”, que faz a crítica ao ensino modernista, porém, traz elementos da mesma concepção incorporadas à sua proposta.

A proposta triangular para o ensino de Arte, oriunda do DBAE, tem grande contribuição no que diz respeito à introdução da imagem e da História da arte, que historicamente eram conteúdos acadêmicos (SAUNDERS, 1990).

Contudo, há um relativismo quanto a ordem da execução da proposta que inclui o “fazer artístico”, que ora é proposto como *a priori*, para proporcionar a livre expressão, antes mesmo do contato com as objetivações de qualidade estética. Assim, se parte da argumentação de que a expressão é inata, para relativizar o valor do contato com o conhecimento acumulado como pressuposto para o exercício da criatividade na atividade expressiva, de qualidade superior pelos alunos.

Notamos que apesar de intitular-se como crítica, a proposta dita como Pós-modernista incorpora elementos da concepção anterior, porém, não a supera. O relativismo na proposta pode levar a ambiguidades na aplicação da proposta, perde-se a coerência lógica da prática pedagógica. Sem uma coerência lógica pode-se perder os objetivos da disciplina. Ensinar Arte é um processo objetivo, a emancipação estética também é objetiva, pois corrobora para a emancipação humana. O relativismo no ensino de Arte pode retardar o desenvolvimento da criança tanto mental, quanto estético, e isso aproxima-se de um ensino de Arte alienante, apesar de suas contribuições.

### **3.4- O LIBERALISMO COMO INSPIRADOR, EM ÚLTIMA INSTÂNCIA, DO ENSINO DE ARTE.**

Há reflexões na história do ensino de Arte no Brasil desde o império que resultaram em concepções de ensino que orientaram as práticas de educadores, sejam elas, concepções de ensino como técnica, como expressão, como libertadora ou como experiência, sempre estarão iluminadas por diferentes epistemologias, crenças e ideologias.

A ciência e a compreensão de tais orientações que estão subjacentes a essas práticas são fundamentais para o processo do desenvolvimento da disciplina, para que possam ser superadas com vistas a um ensino de Arte, na contemporaneidade, que colabore efetivamente para a emancipação estética e futuramente para a emancipação humana.

Concluimos que ao longo desse período a Arte foi um instrumento de afirmações políticas, ideológicas e, predominantemente, de orientação liberal, na medida em que foi oferecida concebendo o indivíduo deslocado da totalidade humana, como um ser totalmente autônomo e muitas vezes fetichizado, com dons e capacidades restritas à poucos indivíduos. Isso demonstra esse caráter das concepções de Arte e de ensino de Arte que tencionaram as escolhas de práticas pedagógicas pelos educadores, os quais, capitularam por não terem acesso a uma proposta de ensino de Arte que supere a orientação liberal, individualista. Há uma necessidade de reflexão acerca de conceitos e procedimentos componentes da disciplina. A estética, a criatividade, a expressão, os conteúdos e abordagens dos mesmos devem ser discutidos, em alguns casos, incorporados e superados, para que haja possibilidades de desenvolver as máximas capacidades dos alunos, dessa forma, prover sua liberdade plena que, de modo dialético, é emancipar o gênero humano.

## CAPITULO 4.

### **ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE RIO CLARO E SUAS FILIAIS EPISTEMOLÓGICAS.**

Analizamos os planejamentos anuais obrigatórios aos professores de Arte da rede municipal em estudo e fizemos observações *in loco*.

Estudamos os planos de ensino de cinco professores, tendo como critério de seleção eles terem aulas atribuídas nos dois ciclos. Procuramos analisar os objetivos, conteúdos e metodologias por eles estabelecidos. Por vezes, tais professores tomaram metodologias como conteúdo, de modo que, optamos por respeitar essa denominação proposta por eles para a organização dos dados em quadros comparativos para, posteriormente, procedermos à análise sobre se cada conteúdo é realmente um conteúdo ou uma metodologia, na medida em que tal análise constitui o conjunto dos resultados de pesquisa.

O ensino municipal da cidade em estudo foi organizado em ciclos, de modo que seus alunos não podem ser reprovados nas passagens para o segundo e o terceiro ano, tampouco havendo avaliações com funções classificatórias (ROMÃO, 2001), que resulte em notas e médias, mas avaliações diagnósticas, em que “a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas.” (ROMAO, 2001, p. 62).

Contudo, o trabalho cotidiano da escola divide-se em anos letivos de cerca de 9 meses, constituídos por três trimestres, sendo que os planos são anuais e neles constam os objetivos, conteúdos e metodologias divididos em dois níveis: o primeiro referente ao ciclo 1, que compreende os primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental, que deve atender crianças na faixa etária de 5 a 8 anos e o ciclo 2, que compreende os quarto e quinto anos, atendendo crianças na faixa etária de 9 a 10 anos. Por tratar-se de uma conjuntura em que falta na rede um currículo específico para cada ciclo, não há uma padronização dos planos. Assim, é recorrente a existência de planos nos quais os professores optam por inserir os

mesmos objetivos nos dois ciclos. Há, ainda, a ocorrência de planos em que se repetem os mesmos conteúdos e metodologias para os diferentes ciclos.

As aulas são de 50 minutos e as observações foram feitas nas salas e realizadas conforme o cronograma que apresentamos no quadro 1:

QUADRO 1 – Cronograma de observações nas salas de aula com o tempo de observação por sala, em minutos:

|           |   | SALAS                    |                          |
|-----------|---|--------------------------|--------------------------|
|           |   | 1º CICLO<br>(5 a 8 anos) | 2º CICLO<br>(9e 10 anos) |
| PROFESSOR | 1 | 500                      | 300                      |
|           | 2 | 600                      | 350                      |
|           | 3 | 350                      | 300                      |
|           | 4 | 300                      | 450                      |
|           | 5 | 500                      | 0                        |

### *Planejamentos*

Segundo (PADILHA, 2002), a atividade do planejamento é indissociável da educação, pois caracteriza-se pela intencionalidade de evitar o imprevisto e prever o futuro. É o ato de traçar os caminhos adequados para a ação educativa.

Os planejamentos são orientados de modo paralelo à administração, pois fundamentam-se em pressupostos pré-estabelecidos, como concepção de homem, de sociedade e de organização (TEIXEIRA, 1987).

De maneira básica podemos afirmar que o planejamento é o processo pelo qual se pensa no aluno que será submetido à finalidade de sua aprendizagem, de maneira técnica e são definidos os objetivos, os conteúdos, os procedimentos de ensino, bem como a avaliação e a bibliografia básica (LOPES, 1996).

As observações foram realizadas de acordo com os horários e as salas, segundo a disponibilidade dos professores. Estes atuam em uma escola, que é a sua sede. Há unidades escolares que possuem mais de um professor de Arte, contudo, nós escolhemos um de cada unidade diferente.

Enfim, após a sistematização e as análises comparativas, buscamos depreender as concepções de ensino de Arte, evidenciadas nos planos de ensino e, por vezes, confirmadas durante as aulas observadas. Assim, na exposição,

buscamos inicialmente fazer a apreciação dos planos, complementando as análises com dados de observações, a partir das categorizações estabelecidas no capítulo anterior.

#### 4.1 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTE NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Tais objetivos concentram as decisões mais importantes que deverão balizar a escolha das práticas pedagógicas do professor, concretizando sua intencionalidade, na medida em que todo ensino planejado é intencional. Conforme Castanho (1996), há uma dimensão técnica e uma dimensão política no processo de escolha de objetivos pelo professor. Separar uma dimensão da outra implica numa postura tecnocrática que desde a década de 1970 tem sido criticada pelos didatas mais críticos, pois,

[...] Hoje, a reflexão pedagógica já avançou o suficiente para perceber que tal posição corresponde a uma visão idealista do processo, levando a equívocos teóricos e práticos, que podem comprometer todo o trabalho. Na verdade, o político e o técnico se entrelaçam solidariamente o tempo todo: quando o professor define seus objetivos, quando os reformula, quando os avalia, quando os reavalia, etc. (CASTANHO, 1996, p. 55-6).

Os objetivos podem ser mais amplos e gerais, ou mais restritos e específicos. Podemos, também, pensar nos objetivos em relação ao tempo, no sentido de promoverem transformações mais imediatas nos alunos, ou mediatas. Numa palavra, os objetivos nada mais são do que as intencionalidades concretizadas em tarefas que o professor assume com fins de promover o aprendizado no aluno (Cf. CASTANHO, 1996).

#### QUADRO 2 – COMPARAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DOS PROFESSORES APRESENTADOS NOS PLANOS.

| PROFESSOR | OBJETIVOS CICLO 1 |                                                                                                                                                                                 | OBJETIVOS CICLO 2 |                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 1                 |                                                                                                                                                                                 |                   |                                                                                                                                                                                                                           |
|           | 1                 | Desenvolver o interesse pela prática artística nas diversas modalidades da área de Arte, para que se desenvolva a habilidade de se comunicar, conviver, criar e apreciar a arte |                   | Expressar e saber comunicar-se em arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e/ou analisar produções artísticas. |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | <p>É proporcionar à criança um contato direto com o meio artístico, para que ela desenvolva o senso de observação e possa utilizar alguns elementos que aprendeu em seus trabalhos;</p> <p>Experimentar as possibilidades e as limitações dos diferentes materiais podendo desenvolver um olhar cuidadoso para as diversas imagens;</p> <p>Oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver suas habilidades de ler imagens por intermédio do contato com diferentes técnicas e linguagens visuais;</p> <p>Dar condições para que a criança possa descobrir as possibilidades e limitações dos diferentes materiais;</p> <p>Oferecer um espaço em que o aluno possa expressar sua visão pessoal da linguagem artística;</p> <p>Desenvolver habilidades que auxiliem a criança em outras áreas do conhecimento, como a capacidade de observar e planejar;</p> <p>Sempre que possível trabalhar com uma ou mais linguagens artísticas;</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de julgamento e argumentação.</p> <p>Trabalhar e desenvolver noções de observação das crianças para com as pessoas e as coisas ao seu redor;</p> <p>Desenvolver as habilidades motoras com o uso de diferentes técnicas e com o uso de vários materiais;</p> <p>Auxiliar sempre que possível às práticas relacionadas à alfabetização e o letramento dentro das linguagens artísticas</p> | <p>É proporcionar à criança um contato direto com o meio artístico, para que ela desenvolva o senso de observação e possa utilizar alguns elementos que aprendeu em seus trabalhos;</p> <p>Experimentar as possibilidades e as limitações dos diferentes materiais podendo desenvolver um olhar cuidadoso para as diversas imagens;</p> <p>Oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver suas habilidades de ler imagens por intermédio do contato com diferentes técnicas e linguagens visuais;</p> <p>Dar condições para que a criança possa descobrir as possibilidades e limitações dos diferentes materiais;</p> <p>Oferecer um espaço em que o aluno possa expressar sua visão pessoal da linguagem artística;</p> <p>Desenvolver habilidades que auxiliem a criança em outras áreas do conhecimento, como a capacidade de observar e planejar;</p> <p>Sempre que possível trabalhar com uma ou mais linguagens artísticas;</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de julgamento e argumentação.</p> |
| 3 | <p>Entendendo a arte como um campo do saber (uma ciência) que possui técnicas que possibilitam a atuação em suas diversas áreas (linguagens), esse plano de ensino tem como objetivo geral proporcionar à criança um contato direto com o meio artístico, para que ela desenvolva o senso de observação e possa fazer uso direto ou indireto, consciente de sua ação de todas as linguagens da arte que teve contato</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Entendendo a arte como um campo do saber (uma ciência) que possui técnicas que possibilitam a atuação em suas diversas áreas (linguagens), esse plano de ensino tem como objetivo geral proporcionar à criança um contato direto com o meio artístico, para que ela desenvolva o senso de observação e possa fazer uso direto ou indireto, consciente de sua ação de todas as linguagens da arte que teve contato.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 4 | <p>Desenvolver trabalhos e reflexões abordando temáticas contemporâneas.</p> <p>Desenvolvimento da consciência crítica para a transformação social.</p> <p>Analisar criticamente elementos da linguagem visual e sonora cotidiana. (Vitrines, roupas, meios de comunicação, músicas).</p> <p>Promover a autonomia criativa e analítica.</p> <p>Promover o conhecimento das culturas Africana e Indígena, em seus aspectos diversificados.</p> <p>Garantir aos alunos portadores de necessidades especiais condições para uma formação que leve em consideração suas dificuldades.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Desenvolver trabalhos e reflexões abordando temáticas contemporâneas.</p> <p>Desenvolvimento da consciência crítica para a transformação social.</p> <p>Analisar criticamente elementos da linguagem visual e sonora cotidiana. (Vitrines, roupas, meios de comunicação, músicas).</p> <p>Promover a autonomia criativa e analítica.</p> <p>Promover o conhecimento das culturas Africana e Indígena, em seus aspectos diversificados.</p> <p>Garantir aos alunos portadores de necessidades especiais condições para uma formação que leve em consideração suas dificuldades.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 5 | <p>Apreciar e fazer releituras de arte; produção artística, assim como a produção dos colegas.</p> <p>Reconhecer e valorizar diferentes tipos de manifestações culturais ao redor do mundo em</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>Criar e expressar ideias e sentimentos por meio de produções artísticas</p> <p>Utilizar técnicas de produção artística variadas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | especial as do seu país.<br>Expressar-se livremente através de produções de desenhos e pinturas.<br>Desenvolver a habilidade auditiva, com a finalidade de reconhecimento de diferentes timbres.<br>Identificar as cores primárias e secundárias. | Reconhecer e valorizar as produções artísticas ao redor do mundo e em especial as do seu país<br>Compreender as questões sociais envolvidas nas diversas formas de produções artísticas<br>Reconhecer na música um meio de comunicação sócio cultural e artístico<br>Reconhecimentos de ritmos diferentes da música brasileira<br>Sons do corpo<br>Explorar a utilização de materiais reciclados para a confecção de instrumentos musicais e produções artísticas. |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Identificamos, inicialmente, no quadro 2, que os professores 2, 3 e 4 estabeleceram os mesmos objetivos para ambos os ciclos, enquanto os professores 1 e 5 optaram por estabelecer objetivos bem diferentes para cada ciclo e o professor 2 ainda inseriu no primeiro ciclo alguns objetivos a mais.

### **Professor 1**

O professor 1 é formado na licenciatura em Arte, com habilitação em música. Ele estabeleceu como sua tarefa prioritária desenvolver nos alunos do ciclo 1 o interesse pela disciplina, numa perspectiva motivacional, tanto que enfatiza a apresentação das diferentes linguagens artísticas, embora mencione o desenvolvimento de habilidades. No segundo ciclo, ele opta por promover situações em que os alunos possam se expressar, desenvolver a percepção e até mesmo experienciar o que ele menciona como produção. Identificamos que o professor utiliza uma linguagem que parece aproxima-lo dos teóricos que pensam o ensino de arte no âmbito de uma perspectiva apresentada como pós modernista, conforme discutimos anteriormente.

Entretanto, na prática, o professor prioriza a criação espontânea e usa a linguagem musical de forma predominante e a plástica como subsídio para ampliar nos alunos o contato com a linguagem musical. Analisamos que predomina, na sala de aula, uma supervalorização da percepção da criança, a qual nos revela que o professor manifesta em suas práticas pedagógicas uma filiação que oscila entre a concepção de ensino de Arte na perspectiva pós-modernista e a modernista.

### **Professor 2**

O professor 2 estabeleceu objetivos semelhantes para os dois ciclos, no entanto, de acordo com o plano, priorizou aqueles voltados para a experiência

empírica dos alunos e para o desenvolvimento a motivação de modo que o aluno possa se expressar pelas linguagens artísticas a que terá contato.

A diferença no ciclo 2 está na disposição, por parte do professor, em auxiliar na alfabetização por meio das linguagens artísticas.

Percebe-se que ao mencionar o contato com o meio artístico ele faz um apontamento no sentido de que os alunos vão aprender a usar elementos de seu próprio trabalho. Notamos que ao enfatizar a experiência, o que entendemos como aprendizado, o aluno vai adquirir o conhecimento em Arte a partir de seu próprio trabalho.

Desse modo, notamos uma aproximação, tanto no que se refere aos objetivos quanto no que concerne à prática, às epistemologias de John Dewey, apontadas anteriormente. Observa-se também uma tendência de ensino sob a concepção modernista, ou seja, com ênfase na expressão do aluno, no desenvolvimento de suas capacidades e suas habilidades de comunicação.

O plano também prevê o uso da disciplina, quando possível, para a alfabetização dos alunos. Indagamo-nos, no entanto, se este é um objetivo a ser alcançado pela disciplina. Ou seria apenas um objetivo secundário, sem a necessidade de ser previsto em um planejamento de educação em Arte.

### **Professor 3**

O professor 3 estabelece objetivos restritos e claros para os dois ciclos acerca do que almeja propiciar aos alunos em sua prática pedagógica. Da mesma forma, ela aponta uma concepção de Arte, sob a qual empregará suas ações de modo a transmitir conhecimento aos alunos. Aponta também o objetivo geral que se compreende em prover a apropriação da Arte aos alunos para que eles possam utilizá-la em seu cotidiano de forma consciente.

Nota-se, aqui, objetivos transformadores da subjetividade dos alunos, mediada pela Arte.

Tais objetivos foram comprovados nas observações, pois o professor 3 utiliza com predomínio a aula expositiva, percebemos nele a preocupação de transmitir o conhecimento que os alunos não possuem, assim, levando-lhes conhecimentos novos, com elementos mais complexos.

### **Professor 4**

O professor 4 é licenciado em Arte, com habilitação em artes plásticas.

Neste caso fica bem claro, de acordo com o plano nos dois ciclos, seu objetivo de transformação social, assim como o de desenvolver a capacidade dos alunos de fazerem uma leitura crítica de seu cotidiano, de modo a desenvolver neles a capacidade criadora. Dessa forma, notamos uma aproximação da abordagem freiriana, como apontado no capítulo anterior, utiliza a disciplina objetivando a solução de problemas sociais, embora, trata-se de uma prática pedagógica com objetivos de romper com a visão imediatista e cotidiana do aluno. Entretanto, ele prevê objetivos unilaterais, pois não menciona a cultura humana universal, mas apenas a cultura africana e indígena. Contudo, foi observado nas aulas, que o professor apenas enfatizou em seu plano a cultura universal, trabalhada, nos dois ciclos, os alunos tiveram acesso, por meio de livros e imagens impressas coloridas de reprodução de obras de arte, desde a Arte rupestre (desenhos em paredes de cavernas) à Arte moderna, passando pela Arte egípcia também.

Salienta-se ainda a preocupação, do professor 4, com a adaptação da aula para atender os alunos com necessidades especiais, pois há vários casos em que alunos com diversos níveis de deficiência estão matriculados no ensino fundamental, acompanhados por uma monitora.

### **Professor 5**

O professor 5 trabalha com objetivos diferentes para os dois ciclos. Pontuamos que sua formação é licenciatura em Arte com habilitação em música. Para o ciclo 1, ele começa confundindo objetivos com procedimentos estratégicos, pois pontua como objetivo a releitura de obras de arte. Tem como meta, também, segundo seu plano, que o aluno reconheça e valorize produções artísticas da cultura geral. Por conseguinte, estabelece como objetivo a livre expressão dos alunos, por meio da pintura e do desenho. Nas observações foi constatado que se trata de expressão livre *a priori*, pois foi usado desenho livre, desvinculado de qualquer conteúdo precedente, salvo algumas aulas em que se trabalhou canto e em algumas ocasiões, em que eles foram orientados pelo professor a desenhar as sensações que tiveram durante a aula.

Já no caso da linguagem musical, os objetivos são restritos, mas claros, de acordo com o plano, está previsto o desenvolvimento do ouvido musical. Nota-se

então, um entendimento, por parte do professor, acerca do desenvolvimento dos sentidos humanos.

Em seguida, o professor 5 trata como objetivo para, o primeiro ciclo, reconhecer cores primarias e secundarias, trata-se de um objetivo específico e que, de certa forma, da outra finalidade para um dos conteúdos específicos da disciplina, que no caso seria o estudo das cores.

## 4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A FORMA DE METODOLOGIAS DE ENSINO

A metodologia, ou estratégias de aprendizado, são os procedimentos usados para que se atinja os objetivos e metas do planejamento (SPUDEIT, 2014), ou seja, os procedimentos que facilitarão o aprendizado, assim como, prever as disponibilidades dos meios de obtenção das metas, como recursos financeiros, materiais e físicos (PADILHA, 2002).

Nela devem estar explícitos as estratégias metodológicas como, por exemplo, o tipo de aula, se expositiva (justaposição); ou dialética (interação); aula propositiva (propostas de atividades para os alunos), trabalho de grupo, pesquisa, seminário, experimentação, debate, jogos educativos, dramatização, etc. (VASCONCELLOS, 1992).

### QUADRO 3 – COMPARAÇÃO ENTRE AS METODOLOGIAS APRESENTADAS NOS PLANOS.

| PROFESSORES |  | CICLO 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | CICLO 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |  | 1 Atividades práticas em canto, manifestações de expressão, corporal, coreografia, dança, canto e jogo musical em roda; apresentações em público. Desenhos, recorte, colagem, dobradura, modelagem e pintura- Individual ou em grupo - em sintonia com as outras áreas artísticas e com outros conteúdos trabalhados na escola. | Atividades práticas em canto, manifestações de expressão, corporal, coreografia, dança, canto e jogo musical em roda; memorização de repertório musical por repetição e explicação lógica; compreensão rítmica pela vivência prática; desenvolvimento da teoria musical através dos exemplos vivenciados em aula; apresentações em público. Desenhos, recorte, colagem, dobradura, modelagem e pintura- Individual ou em grupo – orientada pelo professor e em sintonia com as outras áreas artísticas e com outros conteúdos trabalhados na escola colocando em prática técnicas de desenho: ponto de fuga, perspectiva linear, perspectiva tonal, luz e sombra. |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | <p>O desenho como aspectos de criação livre ou temático;<br/>A pintura; O recorte e colagem;<br/>Criação de painéis e maquetes;<br/>Trabalhos que envolvem a montagem ou a construção de objetos diversos;<br/>Atividades lúdicas com o uso do próprio corpo ou através de instrumentos diversos;<br/>Atividades corporais envolvendo o teatro, a música e a dança, sempre quando possível</p>                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>O desenho como aspectos de criação livre ou temático;<br/>A pintura; O recorte e colagem;<br/>Criação de painéis e maquetes;<br/>Trabalhos que envolvem a montagem ou a construção de objetos diversos;<br/>Atividades lúdicas com o uso do próprio corpo ou através de instrumentos diversos;<br/>Atividades corporais envolvendo o teatro, a música e a dança, sempre quando possível</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 3 | <p>Definir arquitetura.<br/>Reconhecer arquitetura como expressão de Arte.<br/>Organizar arquitetura como organizadora de ambientes.<br/>Analisar formas e técnicas para construir escultura.<br/>Relacionar a produção de objetos com design e Arte.<br/>Identificar as cores como representação do tempo em paisagens.<br/>Estudar paisagens em obras.<br/>Reconhecer elementos que compõe uma paisagem.<br/>Analisar obras de natureza morta.<br/>Analisar a obra do Mestre Vitalino.<br/>Reconhecer a importância da literatura de cordel.<br/>Apreciar aspectos da Arte egípcia.<br/>Identificar inovações do renascimento.<br/>Estudar características do barroco.</p> | <p>Para a execução dos conteúdos acima descritos utilizaremos aulas expositivas, interpretação de textos, pesquisas, trabalhos práticos (individuais e em grupos), exibição de filmes e dinâmicas socioeducativas, com a utilização de diversos materiais diversos para as atividades das apostilas e trabalhos para complementação. Questionamento sobre as obras, apreciar e reconhecer aspectos históricos da arte através de experimentações.</p>                                                                                                                                                                                                                                    |
| 4 | <p>Observação das formas produzidas.<br/>Experimentação e utilização de materiais e técnicas diversas (lápis, giz de cera, canetinha, papéis, pincéis, tintas, argila).<br/>Exploração e uso das cores nas produções artísticas.<br/>Exploração do espaço observando proporção.<br/>Exploração de texturas observando seus efeitos na produção artística.<br/>Observação do fazer artístico por meio do uso de materiais diversos e suas reações.<br/>Experimentação de materiais diversificados, bem como o</p>                                                                                                                                                             | <p>Apreciação de imagens diversificadas.<br/>Análise da arte como registro histórico e como produto cultural.<br/>Observação das cores nas manifestações artísticas.<br/>Observação do fazer artístico como experiência de interação.<br/>Observação das formas e movimento nas manifestações artísticas abstratas.<br/>Uso dos elementos da composição visual como o instrumento de leitura diante das manifestações artísticas.<br/>Exploração de técnicas de colagem na produção artística.<br/>Observação da realidade e do meio em que está inserido como fonte de inspiração para registro em quadrinhos e criação de personagens, bem como o reconhecimento do que já existe.</p> |

|  |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |   | <p>conhecimento de suas possibilidades nas produções individuais e grupais.</p> <p>Manipulação de materiais e objetos diferentes para aperfeiçoamento das habilidades manuais.</p> <p>Exploração e experimentação de sucatas na criação de montagens tridimensionais.</p> <p>Utilização da expressão como forma de comunicação.</p> <p>Experimentação e articulação entre as expressões corporais e plásticas.</p> <p>Uso do movimento do corpo como forma de expressão.</p> <p>Participação em atividades corporais que desenvolvam as habilidades motoras.</p> <p>Exploração das competências corporais e de criação dramática.</p> <p>Ampliação das possibilidades do movimento por meio da dança.</p> <p>Movimentação, adaptando-se a diferentes ritmos.</p> <p>Exploração das possibilidades corporais com autonomia, exercendo-as de maneira social e culturalmente significativa.</p> <p>Reprodução da forma e de expressões da cultura popular.</p> <p>Dramatização por meio de movimento, fatos, histórias e fantasias.</p> <p>Interação com teatro de fantoches.</p> <p>Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e brincadeiras.</p> | <p>Uso de diversos materiais como expressão tridimensional.</p> <p>Uso da atenção, observação e memória.</p> <p>Participação em atividades rítmicas e expressivas, assim como em danças simples ou adaptadas pertencentes a manifestações populares e folclóricas.</p> <p>Localização no espaço percebendo seus limites e os do outro.</p> <p>Uso de cooperação durante as atividades.</p> <p>Experimentação de atividades de danças.</p> <p>Participação e apreciação de expressões corporais (danças), ensinadas pelos colegas.</p> <p>Uso do corpo como expressão artística, reconhecendo suas possibilidades físicas e emocionais, ativando a memória afetiva.</p> <p>Interpretação, reflexão, contextualização e encenação de histórias infantis e encenação.</p> <p>Percepção do pulso, do acento e utilização de ostinatos, por meio de canções conhecidas, utilizando instrumentos de percussão, objetos sonoros, percussão e movimentos corporais.</p> <p>Criação de improvisos sonoros, dirigidos pelo professor.</p> <p>Criação e grafia de motivos rítmicos.</p> <p>Identificação dos diferentes tipos de formações instrumentais.</p> <p>Uso de pergunta e resposta rítmica por meio de textos rítmicos em grupos ou individualmente.</p> <p>Apreciação da música erudita, reconhecendo os instrumentos musicais, pulsação, intensidade, etc., destacando-se o compositor e sua breve bibliografia.</p> <p>Conscientização no cuidado com o uso da voz por meio do aquecimento e desaquecimento vocal e relaxamento corporal (exercícios de articulação, de entoação de intervalos e graus conjuntos).</p> <p>Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções.</p> <p>Realização de jogos, brinquedos cantados, brincadeiras e histórias do folclore brasileiro.</p> <p>Canto coletivo.</p> <p>Formação de repertório.</p> <p>Reflexão e avaliação do repertório trabalhado durante o ano; da qualidade vocal do grupo, do aprendizado e uso da linguagem musical por meio de debate.</p> |
|  | 5 | <p>Músicas, cantigas e parlendas;</p> <p>Percussão corporal;</p> <p>Instrumentos musicais;</p> <p>Livros, DVD, CD;</p> <p>Materiais recicláveis;</p> <p>Filmes;</p> <p>Esculturas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Músicas, cantigas e parlendas;</p> <p>Percussão corporal;</p> <p>Instrumentos musicais;</p> <p>Livros, DVD, CD;</p> <p>Materiais recicláveis;</p> <p>Filmes;</p> <p>Esculturas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

O professor 1 estabelece como estratégia de ensino, para o ciclo 1, as atividades práticas, de modo que contemplem as linguagens da música, da dança e da arte plástica. O uso da dobradura, da colagem e do recorte fazem parte de seus procedimentos para atingir seus objetivos que estão no âmbito motivacional e de desenvolver a capacidade de se comunicar.

Dessa forma, busca oferecer aos alunos, atividades de caráter lúdico objetivando o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos alunos em apresentações ao público (comunidade escolar) e nas estratégias desenvolvidas por Froebel (1912) para as aulas de arte do “jardim da infância”

Percebe-se a influência, em sua prática pedagógica, das concepções modernistas de ensino, no que tange à expressão e às atividades pragmáticas.

Nas observações notamos que os procedimentos de desenho apresentavam um caráter espontaneísta, ora com temas diversos, como por exemplo, “a copa do mundo” sem uma aula prévia de fundamentos do desenho, ora aulas propositivas de desenho livre. Também foi usado desenhos mimeografados (sem relação com a produção histórica) para pinturas com lápis de cor.

Por fim, a concepção do ensino de Arte como expressão, relacionada ao espontaneísmo se aproxima muito dos procedimentos adotados pelo professor. Porém, houve momentos em que sua aula se aproximou muito da concepção pós-modernista na medida em que se trabalhava com a linguagem musical. Houve nesse momento de apreciação musical, assim como, a contextualização da mesma, como a origem do compositor e o momento histórico a que se retratava a letra.

O fica aparente, a partir do exposto acima, o pouco domínio, em especial da linguagem plástica, ao adotar os procedimentos, e a facilidade nos procedimentos na linguagem musical, que é de sua habilitação. Contudo, mesmo na linguagem musical, o professor adota estratégias pragmáticas, com canções populares e brincadeiras populares.

Para o ciclo 2, notamos basicamente as mesmas estratégias, de prover aos alunos o conhecimento por meio da prática. No âmbito das artes plásticas os recortes, as colagens e as dobraduras são adotadas. Contudo, ele prevê como metodologia, alguns elementos de conteúdo, como por exemplo, a perspectiva linear.

Notamos também que sua estratégia prevê uma certa interdisciplinaridade, pois menciona o uso de técnicas artísticas na exploração de outros conteúdos da escola.

Podemos dizer que o professor prioriza o desenvolvimento estético do aluno a partir de sua própria experiência prática. Isto nos remete às ideias de John Dewey quando, brevemente, discutimos no capítulo anterior sobre a “*experiência consumatória*” na qual o aprendizado do aluno se dá por meio do processo prático.

### **Professor 2**

Analisando seus procedimentos, para o ciclo 1, vemos que a concepção de livre expressão e autonomia se faz presente de forma explícita.

As estratégias de atividades práticas, com a finalidade de produzir objetos (artesanatos) são bastantes exploradas, com produções de recorte, colagem e objetos de caráter lúdico e pragmáticos.

Nas observações foram constatadas aulas de caráter predominantemente propositivas, ou seja, propostas de atividades sem uma exposição teórica que a precedesse. Outro procedimento observado nas aulas foram o uso das dobraduras na produção de objetos propostos em temas como a natureza, as frutas, os animais e datas comemorativas.

Para o ciclo 2, as mesmas estratégias são usadas, com predomínio em atividades práticas. Nas observações, foi identificado uma ênfase na atividade, muitas vezes de caráter lúdico. Em um determinado momento da observação, o professor, que estava escrevendo um texto sobre um determinado conteúdo, quando questionado, pelos alunos, se era para eles copia-lo, ele disse aos alunos que não precisam copiar o texto, pois a teoria não importava, nós vamos direto para a prática que é mais importante.

Dessa forma, podemos dizer que em seus procedimentos se revela uma influência da concepção modernista, cujo aprendizado se dá a partir da própria experiência prática dos alunos.

### **Professor 3**

Os procedimentos para o ciclo 1 demonstram uma preocupação de fundamentar os conteúdos e, por seguinte, fazer a relação com a produção histórica e, por fim, a produção, *a posteriori*, de objetos e desenhos por parte dos

alunos. A apreciação e o estudo das produções históricas, revelam o processo de educação estética a partir da produção popular e erudita.

Nas observações, percebemos que suas aulas eram de caráter expositivo dialético, com participação dos alunos e, nas aulas observadas, sempre embasadas em uma produção histórica, com uso de reprodução de imagens impressas e ampliadas, que aliás, custeada pelo próprio professor.

Observamos também o uso constante das dobraduras, não relacionadas no quadro da metodologia. Porém, também relacionados a algum conteúdo da disciplina, como uma forma de superar o caráter pragmático das produções dos alunos.

Para o segundo ciclo, são usadas estratégias diversas, como as aulas expositivas dialéticas, o que, permite o questionamento dos alunos, com uso de filmes, de pesquisas como lição de casa e trabalhos práticos.

Nas observações notamos que as atividades práticas eram sempre precedidas por aulas teóricas, de técnicas e apreciação estética.

A metodologia aplicada parece-nos condizer com os objetivos do professor assim como o da disciplina, como discutimos no capítulo 2, de elevação do nível cultural do aluno, corroborando no processo de superação da consciência *em si*.

#### **Professor 4**

Para o ciclo 1, nota-se a preocupação do professor em prover o primeiro contato dos alunos com os materiais artísticos e a experimentação, no entanto, essa estratégia está relacionada à produção histórica artística.

Contudo, nas observações, notamos que as aulas são expositivas dialéticas, voltadas para a produção de objetos relacionados aos conteúdos propostos.

No ciclo 2, vemos estratégias de apreciação da produção histórica, contextualização e a experimentação dos alunos.

Nas observações vê-se um processo de experiência estética, na apreciação e na contextualização das produções históricas, bem como nas atividades práticas na condição *a posteriori*. Identificamos, também, aulas expositivas dialéticas que permeiam toda a prática dos alunos.

Podemos ver uma aproximação dessa prática pedagógica com a concepção de ensino de Arte dita como pós-modernista. Porém, superando-a na ordem sequencial, discutida no capítulo anterior, concebendo a expressão do aluno

desvinculado do espontaneísmo, mas como resultado do processo da educação estética.

### **Professor 5**

As estratégias para o primeiro ciclo são as mesmas adotadas no ciclo 2, considerando sua habilitação, há um predomínio de procedimentos e métodos voltados à linguagem musical.

Nas observações constatamos que essa linguagem é explorada de modo adaptado, com produção de instrumentos musicais com materiais reciclados e o uso do próprio corpo como instrumento.

As aulas são do tipo propositivo, ou seja, propostas de atividades predominantemente práticas e de caráter lúdico.

Dessa forma, entendemos que dentro das possibilidades oferecidas pela escola, prove-se aos alunos, uma educação estética elementar e pobre em nível de complexidade. Entendemos que é uma forma de desenvolvimento da sensibilidade dentro das mínimas possibilidades humanas.

## **4.3 A SELEÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS**

Conteúdos são o conjunto de conhecimentos específicos de determinadas disciplinas que devem ser organizados de maneira pedagógica e didática. Eles podem ser organizados de diferentes maneiras, de acordo com os pressupostos subjacentes (MARTINS, 1996).

As fontes desse conteúdo, no caso da disciplina Arte, é extraído, basicamente, da história da arte, pois nela está contida toda a riqueza cultural artística transformada em saber sistematizado. Segundo Gagné (1970), os conteúdos devem ter uma organização sequencial, como: sequência lógica; coerente com a estrutura e com o objetivo da disciplina; gradualidade, sempre considerando a experiência anterior do aluno; continuidade, para a articulação entre os conteúdos (Id.,1996). De um modo geral, os conteúdos são “[...] os bens culturais acumulados historicamente pela experiência do homem e sistematizados cientificamente [...]” (Id.,1996, p.69).

No próximo quadro faremos a análise comparativa dos conteúdos abordados pelos professores da pesquisa em seu planejamento anual e em seguida a comparação com a observação *in loco*.

#### QUADRO 4 – COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS APRESENTADOS NOS PLANOS DE ENSINO

|             |   | CICLO 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | CICLO 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PROFESSORES | 1 | <p>Desenho livre e dirigido<br/> Pintura livre e dirigida<br/> Recorte e Colagem<br/> Dobradura<br/> Modelagem<br/> Sons produzidos por objetos<br/> Expressão Corporal: mímica e gesto.<br/> Canto: Cantigas de roda, folclore e música popular infantil<br/> Jogos de mão direcionada ao desenvolvimento percussivo.<br/> Brincadeiras infantis de Portinari.<br/> Pintura em material reciclado.<br/> Temas vivenciados na escola como Copa do Mundo, Balonismo, Meio Ambiente, Festa Junina, etc.<br/> trabalhados nas diversas práticas que permeiam o fazer artístico.</p> | <p>Desenho livre e dirigido<br/> Pintura livre e dirigida<br/> Recorte e Colagem<br/> Dobradura<br/> Modelagem<br/> Sons produzidos por objetos<br/> Expressão Corporal: mímica e gesto.<br/> Canto: Cantigas de roda, folclore e música popular infantil.<br/> Jogos de mão direcionada ao desenvolvimento percussivo.<br/> Brincadeiras infantis de Portinari.<br/> Pintura em material reciclado.<br/> Temas vivenciados na escola como Copa do Mundo, Balonismo, Meio Ambiente, Festa Junina, etc. trabalhados nas diversas práticas que permeiam o fazer artístico.</p>                                                   |
|             | 2 | <p>Eu e a arte, (identidade na Arte); brinquedos e brincadeiras (o lúdico e representação da brincadeira em desenhos); cultura popular; história da Arte do Brasil; formas geométricas; temas transversais como (plantas, animais, festas); musicalização e textura.<br/> O ponto e a linha;<br/> A forma;<br/> A classificação das cores (Primárias, Secundárias, Neutras);<br/> As formas Geométricas,<br/> A expressão na Arte.</p>                                                                                                                                           | <p>O ponto, a linha e formas diversas (desenho e colagem);<br/> Textura (Alto-relevo, Baixo-relevo);<br/> A classificação das cores (Primárias, Secundárias, Neutras, frias e quentes);<br/> Formas interligadas (Desenho de representação, o que está atrás ou o que está na frente – Sobreposição de formas, trabalhos com formas geométricas “Tangram”);<br/> A expressão na Arte (Desenhos com perspectiva – O que está longe, o que está perto).</p>                                                                                                                                                                      |
|             | 3 | <p>Arquitetura, esculturas, design.<br/> Cores, paisagens e natureza morta.<br/> Arte indígena, arte popular, cordel, arte egípcia, barroco e renascimento na Arte.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>Representação da natureza, Paisagem, Paisagismo, Urbanismo, Patrimônio Histórico, Monumentos. <b>Elementos:</b> planos, linhas, cores primárias e secundárias, luminosidade, formas, representação visual, perspectiva, ponto de fuga, música, efeitos visuais, ilusão de ótica. <b>Técnicas:</b> pintura, colagem, desenho, modelagem, fotografia, mural, ladrilhamento, xilogravura, papiros, silkscreen, serigrafia, estêncil, litografia, guache, aquarela, nanquim, giz pastel, pantomima. <b>Períodos:</b> Romantismo, Realismo, Renascimento, Expressionismo. Op Art, Arte Moderna, Arte Egípcia, Arte Rupestre.</p> |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p><b>Artistas:</b> Gaspar David, Claude Monet, Maurits Escher, Victor Vasarely, Alexander Calder, Oscar Niemeyer, Candido Portinari, Poty Lararozzo, Diego Rivera, Gustavo e Otavio Pandolfo – OS GÊMEOS, Borges, Albrecht Durer, Claudio Tozzi, Edvard Munch, Rembrandt Van Run, Paul Klee, Jean- Etienne Liotard.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4 | <p>Atividade diagnóstica.<br/>Introdução a respeito da Arte.<br/>Desenho.<br/>Cores (variedades).<br/>Coordenação.<br/>Folclore.<br/>Arte Indígena.<br/>Cores frias e quentes (estações do ano).<br/>Pinturas.<br/>Texturas.<br/>Montagens.<br/>Colagem.<br/>Modelagem.<br/>Arte Africana.<br/>Expressão corporal.<br/>Atividades corporais.<br/>Brincadeiras.<br/>Danças.<br/>Jogos dramáticos.<br/>Fantoches.<br/>Cores, linhas e pontos. (Kandinsky - releitura<br/>Arte abstrata e arte figurativa<br/>Texturas. (Dia das Mães; Casa Aberta).<br/>Teatro de fantoches. (Páscoa).<br/>Escultura (forma tridimensional). (Dia dos Pais).<br/>Características elementares dos sons: Duração; Altura ou Tom; Intensidade; Timbre.<br/>Notas musicais. Escalas ascendente e descendente com movimentos corporais e gestuais.<br/>Música erudita</p> | <p>Atividade diagnóstica.<br/>Introdução a respeito da Arte.<br/>O desenho.<br/>- Desenho –memorização; observação; criativo.<br/>Linhas: reta, curva, sinuosa ou quebrada – horizontal, vertical, inclinada.<br/>Mitos e lendas.<br/>Origamis. (Dia das Mães; Festa Junina).<br/>Arte Indígena.<br/>- Confeção de licocós.<br/>Linha – Volume e textura.<br/>Desenho de observação – “Claro-escuro”.<br/>Primeiros períodos da História da Arte (Pré-História; Egípcia; Grega; Romana).<br/>A pintura.<br/>Recorte e colagem.<br/>Cor (lápis de cor; giz de cera; guache).<br/>Círculo Cromático - Cores primárias, secundárias e terciárias. (Casa Aberta).<br/>Monocromia e policromia.<br/>- Mão 3D.<br/>Etnias na arte, povo brasileiro (Debret, Di Cavalcanti).<br/>Arte Africana.<br/>- Leitura e contextualização das obras de Rugendas.<br/>Escultura (sabão).<br/>Caricatura.<br/>Colagem na obra de arte (Matisse).<br/>História em quadrinhos. (Dia dos Pais).<br/>Arte gráfica na música (Elifas Andreato).<br/>Produção de uma capa de CD.<br/>Diversidade das influências étnicas na música brasileira.<br/>Dança de todos os cantos (cateretê, quadrilha, jongo ou caxambu).<br/>Danças expressivas da cultura popular, ritmo e coreografias simples.<br/>Representação de uma dança folclórica por meio da pintura (Rodelnégio).<br/>Textos teatrais.<br/>Jogos teatrais.<br/>Criação dramática.<br/>Som do Brasil.<br/>Construção de um instrumento musical (vibrador, excitador, ressonador).<br/>Classificação dos instrumentos musicais: idiófonos, membranofones, aerófonos, cordofones, eletrofonos, instrumentos complexos.<br/>Construindo objetos sonoros.</p> |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Samba.<br/> Instrumento musical natural: a voz.<br/> Agudas – feminina: soprano/ masculina: tenor.<br/> Médias – feminina: meio-soprano/ masculina: barítono.<br/> Graves – feminina: contralto/ masculina: baixo.<br/> Grupo de cantores com a mesma classificação vocal: naipe.<br/> Ostinato.<br/> Improvisação sonora dirigida.<br/> As correntes musicais do séc. XIX ao XX.<br/> Música moderna.<br/> Manifestações folclóricas: jogos, canções, brincadeiras, parlendas, danças, etc.<br/> Canto coletivo.<br/> Jogos de ritmos.<br/> Música erudita</p> |
| 5 | <p>Ideias básicas de cor, forma, movimento, sons e ritmos;<br/> Desenhos livres e dirigidos (a partir de uma história, uma música, uma releitura);<br/> Trabalhos alusivos a datas comemorativas;<br/> Mosaico (recorte, colagem e gravuras);<br/> Expressão musical;<br/> Dobraduras.</p> | <p>Técnicas de produção artística variada;<br/> Releituras de obra de arte;<br/> Produtores em arte: vida, época e produtos em conexões;<br/> Diversidade das formas de arte e concepção estética da cultura regional, nacional e internacional: produções reproduções e suas histórias.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                       |

### Professor 1

O professor 1 é formado em Arte, com habilitação em música. Seu conteúdo, no planejamento, é o mesmo para os dois ciclos. Iniciamos identificando no planejamento do professor uma certa confusão nos primeiros conteúdos indicados no quadro, pois, a pintura livre e dirigida, o desenho livre e dirigido, o recorte, a colagem e a dobradura, configuram-se como procedimentos e estratégias de aprendizado.

Nota-se que ele procura contemplar várias linguagens, como a corporal, a musical e a plástica. Os conteúdos aparentam ter o caráter lúdico ao referir-se a jogos e brincadeiras.

Os conteúdos também preveem as atividades para datas comemorativas e festas da escola, colocando, dessa forma, a disciplina à disposição de fins alheios aos da educação estética e demonstrando um certo utilitarismo da disciplina.

Há também a exploração de conteúdos do folclore e da música popular, sendo mencionado apenas trabalhos com a Arte de Candido Portinari <sup>14</sup>.

Nas observações, notou-se que o professor 1, aparentemente, tem pouco domínio sobre os conteúdos das artes plásticas. Estavam, muitas vezes atrelados às aulas da linguagem musical e outras vezes não relacionados a conteúdos específicos da disciplina, pois eram atividades ora de caráter livre, ora com temas ligados a algum festival ou alguma data comemorativa.

Apreendemos dessa análise, tanto da observação quanto do planejamento anual do professor 1, uma influência da concepção modernista de ensino de Arte, no que diz respeito às atividades, principalmente, no que concerne às datas comemorativas, as quais se legitimam na medida em que estão previstas como conteúdo.

Com relação à linguagem musical, ela é trabalhada de modo mais fundamental, nas aulas de canto e em seus fundamentos, bem como as notas musicais. Enfim, com o aparente domínio maior na linguagem musical, trabalha-se conteúdos que proporcionam uma educação estética mais significativa para os alunos, porém, predominantemente restrita à cultura popular e folclórica e pouca exploração da música erudita.

### **Professor 2**

O professor 2, de acordo com o plano para o ciclo 1, mostra uma preocupação com a alfabetização do aluno no universo artístico, prevê conteúdos fundamentais para iniciação da educação estética, como o Ponto, a Forma, as Cores e a história da arte, restrita à cultura brasileira, enfim, a base para o conhecimento a ser apreendidos pelos alunos ingressantes.

Contudo, também nesse caso, identificamos a previsão de trabalhos com conteúdos alheios aos do ensino de Arte, como temas transversais, citado pelo professor, como animais, plantas e as festas.

Nas observações, apreendeu-se que foram trabalhados tanto os conteúdos específicos da Arte, como aqueles apontados no planejamento, referentes às festas e às comemorações.

---

<sup>14</sup> Candido Portinari é considerado um dos artistas mais prestigiados do Brasil e foi o pintor brasileiro a alcançar maior projeção internacional.

Para o ciclo 2, o professor explorou conteúdos como fundamentos do desenho e algumas técnicas, sem exploração da história da arte ou mesmo a apreciação de obras de arte.

Seus conteúdos corroboram com os procedimentos adotados em sua prática, pois revela uma mescla de influências, tanto da concepção pré-modernista, com predomínio de aulas de técnicas, assim como a modernista, na medida em que os conteúdos são voltados às aulas práticas, com atividades pragmáticas.

### **Professor 3**

O professor 3 é formado em Arte, com habilitação em Artes Plásticas. Ele diferenciou os conteúdos a serem trabalhados nos dois ciclos.

No ciclo 1, foram previstos conteúdos em diversos níveis de complexidade na linguagem das artes plásticas, como cultura popular e erudita, demonstrando clareza acerca de sua concepção de cultura acumulada pelo gênero humano, provendo, notadamente, conhecimentos novos aos alunos em suas diversas formas e épocas, de acordo com o planejamento, provendo-os de desenvolvimento estético.

Nas observações notou-se que nas aulas disponíveis, nas quais os conteúdos previstos foram explorados demonstrando sequência lógica, elas eram trabalhadas com conteúdos de modo segmentado e seguindo uma continuidade articulada às propostas anteriores.

Para o ciclo dois os conteúdos, no planejamento, são extensos e ricos qualitativamente, quanto as técnicas, os fundamentos, movimentos artísticos, e pintores, observamos que há uma coerência entre as técnicas e os movimentos artísticos, como por exemplo, a Op Art. dialoga com os elementos a serem trabalhados como a ilusão de ótica. A perspectiva, como técnica, que foi amplamente usado no movimento Renascentista europeia do século XV (GOMBRICH, 1985).

Os conteúdos propostos pelo professor 3 tem grandes possibilidades de prover o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos, pois contemplam a riqueza humana cultural historicamente produzida, assim como, mediada pela arte, uma relação com a natureza por meio da representação.

### **Professo 4**

O professor 4 é formado em Arte, com habilitação em artes plásticas.

Apesar de sua formação, ele busca contemplar várias linguagens artísticas, como a dança e a música. Para o ciclo 1, ele prevê a exploração de muitos conteúdos como fundamentos e técnicas, aparentemente como iniciação da criança no universo artístico, assim como, trazer ao contato das crianças elementos tanto da cultura popular, quanto da Arte erudita. Isso demonstra sua coerência com os objetivos da disciplina e do próprio professor, o que identificamos na análise do quadro de objetivos, que é a elevação do nível de consciência do aluno com relação à sua vida cotidiana.

Ha uma extensa previsão de conteúdos, rica, qualitativamente, abordando várias linguagens artísticas, assim como aulas de contextualização de obras de arte e História da arte, que é conteúdo fundamental para uma educação estética significativa.

Nota-se também, uma coerência na continuidade dos conteúdos fazendo a articulação entre eles, assim como uma sequência lógica organizada no quadro acima.

A presença da contextualização e da história da Arte no planejamento revela-nos a possível influência da concepção de ensino dita como pós-modernista, aproximando-se das orientações da proposta triangular, oriunda do DBAE, como discutido no capítulo anterior.

Nas observações, a mesma lógica e coerência foram constatadas. Os conteúdos seguem uma sequência que avança de acordo com o conhecimento obtido na aula anterior.

### **Professor 5**

Para o ciclo 1, segundo o quadro 4, os objetivos intercalam ora fundamentos básicos de desenho e da linguagem musical, ora procedimentos como o desenho livre e dirigido e dobraduras.

Notam-se que os conteúdos são de caráter técnico. Dessa forma, podemos apreender de sua prática pedagógica elementos que a aproximam da concepção pré-modernista de ensino de Arte, voltada ao ensino de técnicas, assim como, uma influência da concepção modernista, no que diz respeito aos desenhos livres e às atividades voltadas a datas comemorativas, legitimando-a em seu planejamento.

Nas observações foram constatados um predomínio de conteúdos da linguagem musical. As artes plásticas eram exploradas de maneira espontânea e como subsídio na abordagem dos conteúdos da linguagem musical.

Por conseguinte, para o ciclo 2, os conteúdos são descritos de modo genérico, ficando difícil a análise pelo quadro, observa-se também, a inclusão de estratégia de ensino como conteúdo, como no caso da releitura de obras de arte, assim como em sua contextualização, identificada como “produtores em arte”.

#### **4.4 CONCEPÇÕES SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ARTE DE RIO CLARO.**

##### *Os objetivos*

Começamos por analisar os objetivos apontados no quadro do planejamento dos professores. Os professores 1, 2 e 3, aparentemente, buscam desenvolver a capacidade do aluno em se expressar e fazer leituras de obras de Arte, bem como sua experimentação, tanto para o ciclo 1, quanto para o ciclo 2. Dessa forma, entendemos que se trata de uma concepção de ensino de Arte que carrega em si as características da concepção de ensino modernista. A aula de Arte é um meio pelo qual o aluno pode tanto produzir objetos artísticos, quanto se expressar por meio deles.

A concepção de ensino modernista foi orientada por ideias escolanovista e difundidas no Brasil por Anísio Teixeira, filiado ao pensamento de John Dewey (SAVIANI, 2005).

Anísio Teixeira introduziu muitas ideias novas na educação brasileira nos anos de 1960, suas ideias eram, basicamente, voltadas para a expressão e a liberdade de criação dos alunos (CORREA, 2007).

Em dezembro de 1961 a lei nº 4.024/61 estabeleceu, conforme exposto no artigo 25, que o ensino primário tinha a finalidade de desenvolver o raciocínio e prover as atividades de expressão das crianças. No entanto, o ensino de Arte era concebido como atividade e não como disciplina epistêmica.

[...] De acordo como o conselho regional de educação (CFE) DE 1962 “ Normas para o ensino médio” (homologadas pelo ministro da Educação em 24/04/1962) “e Amplitude e desenvolvimento das

matérias” (indicação do CEPM<sup>15</sup>, S.N./ 1962). – Os currículos do ensino médio deveriam ser organizados levando em conta quatro componentes: a) as disciplinas intelectuais (obrigatórias – português, história, geografia, matemática e ciências); b) as práticas educativas artísticas ou uteis (ZOTTI, 2004, p. 124, grifos nossos).

A ideia de ensino de Arte como atividade e de que o conhecimento do aluno advém da experiência, da experimentação como um processo e que o ensino de Arte é um locus de expressão livre e espontânea dos alunos. Essas ideias, aparentemente, tornaram-se verdades incontestáveis no ensino de Arte fomentando o pensamento individualista. Entendemos que esse é um processo de alienação na medida em que se perde de vista o conteúdo e, principalmente, o objetivo da disciplina. O resultado disso é o estranhamento entre o indivíduo e o social e manutenção de sua individualidade em-si:

[...] O ideal de manter a imaginação de uma criança no estado de pureza e liberdade absoluta é, de início, impossível. A mera tentativa de tal propósito é uma evidência da falsa psicologia que tem influenciado muitos textos sobre o ensino de arte: a antiga crença de que algum “eu” dentro da criança está emergindo em busca de expressão e libertação e que todas as forças externas tendem a reprimi-lo e domina-lo (MUNRO, 1929, pg. 134).

A ênfase na expressão livre no ensino de Arte como objetivo é um processo de alienação e a ideia de que as “forças” externas vão oprimi-las é um falso discurso, pois limita as possibilidades de aprendizado do aluno que, por sua vez, fica restrito àquilo que ele já sabe, prescindindo assim, da transmissão de conteúdo sistematizado, que é a mediação para que se atinja os objetivos do ensino de Arte.

### *As metodologias*

Quanto às metodologias, vamos notar que os professores 1 e 2 trabalham com aulas, predominantemente práticas, assim como fazem uso do desenho livre. A concepção de ensino modernista se revela na ênfase da atividade prática e na criação livre no desenho.

A palavra “criatividade” é muito usada na disciplina pelos professores, da mesma forma que se percebe que o inato acompanha, de forma intrínseca, o conceito de criação no ensino de Arte.

---

<sup>15</sup> Comissão de ensino primário e médio

A criação acompanha a ideia do “gênio” na Arte, uma forma fetichizada de conhecer um artista, uma vez que a história da Arte nos mostra que a grande maioria dos artistas passaram pelo processo de ensino aprendizagem, tiveram e foram mestres nas academias, os chamados ateliês (GOMBRICH, 1985).

O espontaneísmo também está ligado à criatividade nessa concepção de ensino, como algo inato, que já faz parte do ser, independente da educação escolar, como um processo de educação centrado na criança, em que a criatividade aflora na experiência individual (PONTES, 2005).

Na concepção de gênio, a criação, por si só, já é seletiva, ou seja, só algumas crianças podem nascer gênios, portanto, poucos poderão apropriar-se desse conhecimento, que se dá de dentro para fora, uma vez que a criança só pode exteriorizar aquilo que já conhece. Dessa forma, tem-se que uma criança que não produz algo notável, de forma autônoma, nunca poderá ser um “gênio” assim sendo, não considera o processo de formação do artista, que é social, há uma desqualificação tanto do processo de ensino e aprendizagem, quanto do trabalho do próprio professor de Arte, que passa a ser um “caça talentos” na escola. Sem o conhecimento prévio da cultura antecedente, em suas formas mais desenvolvidas, a criatividade da criança é pobre e superficial (PAES, 2009).

A experiência estética conduz a criança a um outro estágio do desenvolvimento. Trata-se de uma experiência catártica, transformadora. Dessa forma, se vê a necessidade de prover algo novo na educação em Arte, ou seja, um processo de interiorização, enriquecendo a capacidade criadora, na medida em que se produz algo novo na subjetividade da criança, pois:

[...] A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (VIGOTSKI, 1999, p.316).

Concepções de ensino pautadas no espontaneísmo criativo e na expressão livre *a priori*, configuram-se como colaboradoras no processo de alienação, pois não provem aos alunos algo novo, nem conhecimentos que superem o desenvolvimento constituído no cotidiano, conhecimentos estes que são de forma caótica e sincrética.

[...] Na sociedade alienada, essa apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si. As relações sociais assumem, para os homens, a aparência de forças naturais às quais eles se submetem, interiorizando-as através de uma identificação espontânea com a situação dada (DUARTE, 1999, p.78).

O desenho livre como procedimento, ainda é largamente usado como forma de expressão do aluno. Contudo, de modo *a priori*, este se dá de forma espontânea, desse modo, o professor de Arte parte da concepção de ensino e de desenvolvimento que vê na criança um ser capaz de resolver problemas sozinho, da mesma forma que produzir Arte partindo do que ela já tem constituído em sua subjetividade, independente do aprendizado.

Do ponto de vista universal, ou seja, considerando as máximas capacidades de desenvolvimento de uma criança, essa prática de estímulo do espontaneísmo é ineficaz, pois não leva a criança a um novo estágio do processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007). Segundo Mello (2004), a criança nasce com uma capacidade ilimitada de aprender, conquanto que seja com o contato com os adultos, no caso, os professores, com as crianças mais experientes e com a cultura a que tem acesso, o que Vigotski (2007) chama de zona de desenvolvimento proximal.

Esse conceito contrapõe-se à concepção piagetiana de que o aprendizado depende do desenvolvimento mental da criança, que não tem influência externa (Id., 2007), em outras palavras, os conteúdos devem ser apropriados à idade mental da criança, esta é chamada de *zona de desenvolvimento real*, e é indicada nas atividades que a criança é capaz de fazer sozinha, de forma autônoma. Para Leontiev (2004), não é a idade mental que determina os limites do conteúdo a serem trabalhados com as crianças, mas são os conteúdos que determinarão o desenvolvimento mental que a criança terá.

Já Vigotski (2007) define a *zona de desenvolvimento proximal* como a potencialidade dos níveis de desenvolvimento, que são obtidos mediante a ajuda de um adulto. Tudo aquilo que a criança só pode fazer com a ajuda de um adulto, posteriormente ela fara sozinha, tornando aquele processo parte de sua subjetividade.

As estratégias dos professores 3 e 4 mostram que a concepção de ensino de Arte é bem definida e objetiva. Além das atividades práticas, há também uma reação de apropriação e fruição de obras de Arte. São práticas pedagógicas que se aproximam muito das orientações da concepção intitulada como pós-modernista.

Há uma superação da ideia de ensino de Arte como momento de exteriorização das sensações dos alunos de modo *a priori*, e uma incorporação por superação das concepções pré-modernistas (ensino como técnica). A base das atividades práticas dos alunos é a produção histórica. É só a partir do contato, por meio de cópias impressas de obras de arte, que os alunos executam as atividades práticas.

### *Os conteúdos*

Com relação aos conteúdos, alguns professores relacionam o desenho livre como um conteúdo de Arte para os dois ciclos, assim como outros procedimentos como a dobradura, o recorte e a colagem. Outra característica foi a legitimação, por parte de alguns professores, do uso da aula para ornamentar a escola em datas festivas e ou fazer apresentações, o que demonstra uma falta de clareza com relação aos conteúdos específicos a serem trabalhados na disciplina de Arte, destacamos essa problemática no planejamento dos professores com habilitação em música, quando exploram a linguagem plástica.

Não obstante, um dos determinantes para essa problemática é a polivalência a que o educador em Arte é incumbido na escola pública. A insuficiência e a falta de clareza no conteúdo, desvelada na pesquisa, apresenta correlações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente em Arte, que por sua vez, expressam a seguinte orientação:

“[...] deve induzir a criação de diferentes e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissional, garantindo uma maior diversidade de carreiras [...]. Privilegiando no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais [...]” (BRASIL, 2007, p. 3).

O professor sai do curso de graduação com diferentes habilitações, porém, munido de competências que lhe permitirão ministrar aulas nas diferentes

linguagens. Contudo, são competências mínimas, dadas as possibilidades do aprendizado em cursos com que variam de dois a quatro anos para a formação.

Em algumas práticas como as dos professores 1, 2 e 5, há um predomínio de aulas práticas e os alunos são orientados a estar produzindo algo. Percebemos que nesses casos não há uma relação dialógica entre professor e aluno, não havendo sobretudo, um questionamento acerca do conteúdo por parte dos alunos.

Da mesma forma, tais práticas pedagógicas também parecem refletir essas diretrizes curriculares, pois, uma das competências referidas no terceiro parágrafo do artigo sexto, resolução CNE/CP nº 1 de 2002, pelo exposto VI- conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p.4), reforçado no artigo XII, parágrafo terceiro: “[...] no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática [...]” (Id., 2002, p.6).

A diretriz para a formação em Arte mostra, de certa forma, uma orientação para sua prática pedagógica pautada, predominantemente, pela prática, em detrimento à teoria, numa formação pragmática, que supervaloriza a experiência.

A epistemologia, subjacente a essa concepção, tem relações com as teorias pragmáticas que supervalorizam os saberes tácitos:

“[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas *quanto ao modo de controlar fatos e situações de trabalho que se repetem*. [...] quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “seu saber ensinar”, que eles se opõem a formação universitária e aos conhecimentos teóricos [...]” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 51, grifos nossos).

Outro procedimento que, de certa forma, se cristalizou nas práticas pedagógicas de muitos professores de Arte, e que constatamos na pesquisa é o uso de horas da disciplina, legitimadas em alguns planejamentos, para produzir ornamentos para a escola em datas festivas e comemorativas. São atividades que destoam da educação estética e afasta os alunos de uma experiência estética, ou seja, não se tem um ensino pautado nas produções clássicas acumuladas no decorrer da história humana.

Subjacente a essas práticas, identificamos concepções modernistas que, de acordo com o capítulo 3 da nossa pesquisa, nas décadas de 1960 e 1970, foram procedimentos característicos desse período.

O utilitarismo é revelado nessa concepção, na medida em que a disciplina é usada para fins não voltados à educação estética, mas sim, funcionando como um desestímulo à vivência estética (PAES, 2009).

O imediatismo e o pragmatismo são as características dessa concepção. Dado esse fato, entendemos tratar-se de práticas pedagógicas alienantes, uma vez que o objetivo central é o objeto produzido. Para Duarte (2010), a questão central da pedagogia consiste nas relações que o professor e o aluno estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da práxis humana, ou seja, com as grandes obras artísticas produzidas e acumuladas historicamente como riqueza cultural da humanidade

Sem a mediação entre o aluno e a produção artística clássica, a obra de arte se torna algo estranho à realidade deles. Sua sensibilidade estética restringir-se-á ao cotidiano, ao em-si, que atribui valores imediatos aos objetos, prescindindo de suas qualidades estéticas, pois não fará parte da sua formação de base, limitando, dessa forma, seu desenvolvimento aos níveis que não propiciam uma relação livre e consciente com a cultura humana em suas formas mais desenvolvidas.

As epistemologias que influenciam, de certa forma, essas práticas defendem a ideia de que o centro dos estudos nos cursos de formação de professores são os saberes profissionais, ou, a chamada *epistemologia da prática* (TARDIF, 2000).

A ênfase na prática acaba inferiorizando o conhecimento acadêmico no ensino, o que, segundo Duarte (2010, p.11), “[...] propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que relegue a segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos[...].”

Contudo, a ênfase na atividade prática do aluno advém dos procedimentos de uma prática pedagógica que contribuem para o processo de alienação, no sentido de não propiciar aos alunos uma experiência estética e acabar dando outros significados e fins ao ensino de Arte, orientados por pragmáticas que priorizam a adaptação dos indivíduos ao modo de produção priorizando o imediatismo e o espontaneísmo. As atividades práticas devem ser a consequência de aprendizados no ensino de Arte e não a sua finalidade.

Quanto aos referenciais teóricos, apenas um professor fez uma referência à metodologia aplicada, porém, não consta uma bibliografia. Dos demais, apenas o professor 4, explicitou em seu planejamento a bibliografia consultada para o desenvolvimento do planejamento.

Parece haver um distanciamento, neste recorte, no planejamento do professor de Arte entre a prática e a teoria, ou, um referencial teórico definido. Isto caracteriza práticas pedagógicas irrefletidas, podendo levar o educador, de certo modo, a uma perda de autonomia sobre seu trabalho.

Entendemos que a teoria e a prática, também no ensino de Arte, são indissociáveis para uma ação consciente com relação aos objetivos dos professores, com um processo de formação de modo mediato e não imediato.

Essa problemática da teoria e da prática (TONET, 2005), tende a:

[...] Desembocar, de forma às vezes grosseira, às vezes sutil, na desqualificação da teoria e, muitas vezes, num superficial ativismo. Seria o mesmo que afirmar que, face à premente necessidade de moradia, far-se-ia necessário construir casas, independente de dominar a teoria de sua construção [...] (ibid., 2005).

O ensino de Arte, como disciplina epistêmica, já faz parte das práticas pedagógicas de alguns professores. Observamos que em alguns planejamentos, os objetivos estão no âmbito do desenvolvimento da sensibilidade estética e, em pelo menos um dos casos, o objetivo de transformação social é explícito.

Contudo, nem as melhores intenções podem causar os efeitos pretendidos pelo ensino de Arte, a teoria é que ilumina os caminhos da educação e os objetivos do professor da educação formal. E mais do que isto, referimo-nos ao ensino fundamental I, que é a base do conhecimento a ser apropriado pelo aluno no desenvolvimento da sua individualidade.

Dessa forma, na educação formal, ou seja, no ensino de Arte como disciplina epistêmica, não se deve fazer o que se quer: “[...] é preciso fazer o que se deve! Entendido, porém, este “o que se deve” não em um sentido moral e sim ontológico, vale dizer, significando aquilo que o processo real, traduzido pela boa teoria, preserve que se faça tendo em vista a obtenção do fim previamente posto [...]” (TONET, op. cit., p. 131).

A educação estética, ou, é objetiva, intencional, os sentidos da criança, de forma autônoma se desenvolverão aos níveis mais elementares, conquanto que, por meio da Arte essas sensações sejam moldadas em níveis mais elevados, pois:

[...] A existência de uma vasta gama de estímulos atuando sobre os órgãos dos sentidos se impõe como condição indispensável ao desenvolvimento sensorial, de tal forma que desde a mais tenra idade as operações e ações da criança podem e devem ancorar-se no universo da cultura sensorial. A discriminação das propriedades dos objetos, o desenho, a modelagem, a escultura etc., colocam-se a serviço do desenvolvimento das sensações visuais e sinestésicas; a música educa e aperfeiçoa a sensação auditiva, a dança e o esporte são meios para o desenvolvimento das sensações proprioceptivas, assim com a exposição a diferentes tipos de sabores corrobora a acuidade da sensação gustativa. Portanto, ao se constatar que a sensação é um fenômeno educável, há que se reconhecê-la, também, como objeto da educação escolar (MARTINS, 2011, p. 233-234)

O desenvolvimento da sensibilidade estética é uma objetivação específica do conhecimento humano. Pela Arte podemos elevar o nível cultural do aluno, assim como desenvolver seus sentidos que vão mediar as relações humanas com o mundo das coisas e da natureza, de forma mais livre e consciente. Quanto mais consciente e livre forem essas relações, mais próximos estaremos da emancipação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se desenvolveu considerando como pressuposto que o ser humano é social, sendo o processo de ensino e aprendizagem uma manifestação da peculiaridade dos processos de socialização do gênero humano, em que as gerações precedentes transmitem a cultura, bem como os valores, hábitos e a sensibilidade estética desenvolvida para as gerações sucessoras. Deste modo, as últimas apropriam-se do mundo concreto e constroem a própria história, concomitantemente, à história da humanidade, construímos nossa pesquisa e obtivemos as respostas procuradas.

Cada capítulo nos oportunizou discutir importantes elementos que fundamentaram o desvelamento das especificidades, bem como da importância da Arte e de seu ensino no desenvolvimento humano, podendo contribuir para o desenvolvimento cultural e mental dos alunos para além do imediatismo da vida cotidiana e, ao final, isto demandou uma retomada do percurso realizado, com vistas a sintetizar aquilo que a pesquisa nos trouxe de essencial para a realização de nossa práxis, a partir da nossa condição de professor de Arte.

Inicialmente, incutimos a discussão sobre a polêmica no que tange às relações entre o ensino, o aprendizado e o desenvolvimento humano, nos preocupando, principalmente, no caso da criança. Assim, resgatamos dos estudos precedentes, especialmente os de Vigotski, a importância que a transmissão de conhecimento tem no processo de ensino e aprendizagem e que disto resulta o desenvolvimento intelectual da criança. Esses estudos nos ofereceram pistas para refletir sobre o ensino de Arte em suas múltiplas potencialidades, na medida em que a disciplina possibilita uma discussão na dimensão histórica, técnica, filosófica e estética, não podendo ser tratada na escola como um espaço para o desenvolvimento de atividades pura e simplesmente, o que nos levou a interrogar qual é o objetivo da disciplina figurar no currículo do ensino fundamental com vistas ao desenvolvimento humano.

Estabelecemos como hipótese de que o estudo das práticas pedagógicas poderia oferecer os elementos empíricos para se construir uma resposta a nossa indagação, pois é uma dimensão da prática social, na medida em que cultiva e constrói a história da humanidade, a ser transmitida a cada geração, num processo contínuo de objetivação e apropriação de conhecimento nas relações Inter

geracionais. Disso, também resultam as relações mais complexas entre os indivíduos, que se tornam cada vez mais livres e conscientes na medida em que incorporam a riqueza cultural da humanidade durante o processo de constituição de sua individualidade como ser social, assim como desenvolvem a criticidade, que é o pressuposto para a participação nos processos de transformação da realidade, na qualidade de sujeitos sociais. Dessa forma, os indivíduos podem tornar-se mais conscientes de sua condição de ser social e da generacidade nesse processo de emancipação humana, quanto mais profundos e complexos forem os processos, em uma palavra, ricos de ensino e aprendizagem. A Arte tem um valor fundamental enquanto parte da totalidade complexa de um processo de ensino aprendizagem rico em conteúdos, metodologias e amplo quanto aos objetivos, a partir de sua contribuição específica ao desenvolvimento que se refere, especialmente, ao desenvolvimento da sensibilidade estética, para além da interdisciplinaridade com a História, a Geometria, a língua portuguesa, a Matemática, a literatura e outras disciplinas do currículo.

Uma vez estabelecidos os pontos de partida teórico-metodológicos orientadores da pesquisa, iniciamos nossa incursão ao material empírico, iniciando no capítulo 3, pela identificação das tendências no ensino de arte que orientam as práticas pedagógicas mais comuns. Assim, procuramos entender qual é a concepção de Arte no modo de produção capitalista e sua função, por outro lado, buscamos retomar a concepção de Arte que a considera como fruto do trabalho humano e sua essência social. Tal reflexão foi essencial para entender a contribuição que o ensino de Arte pode dar para o desenvolvimento humano dos alunos, seja na perspectiva capitalista de uma formação para o trabalho alienado e para o consumo, seja na perspectiva do desenvolvimento que realiza a emancipação do gênero humano em cada sujeito aprendente.

Identificamos que no capitalismo a Arte não foge ao processo de mercantilização, em que é apreciada sob critérios orientados pelo valor de troca, que, por vezes empobrecem e obnubilam seu valor intrínseco, decorrente da potencialidade que tem para expressar sentimentos, registrar momentos e elementos de cada estágio da civilização, ou até mesmo questionar a realidade e o sentido das criações humanas, chegando a criar outras realidades, fictícias. A partir dos estudos e reflexões mediadas pelos diferentes autores estudados, concluímos que no capitalismo, especialmente na conjuntura neoliberal, se delineia uma

tendência à amortização da sensibilidade estética, da maior parte da população, em que produtos culturais de menor complexidade são apresentados como verdadeiros ícones da cultura, o que oculta um processo de apropriação privada por uma classe social dos mais complexos produtos artísticos produzidos socialmente pelo conjunto da humanidade, o que se constitui numa decorrência necessária da divisão da sociedade em classes e só será superada sob um novo modelo de sociedade, sem a divisão dos homens em classes sociais.

Das reflexões realizadas, estando no lugar social de educador em Arte, concluo que a Arte é uma verdadeira manifestação da peculiaridade do gênero humano, pois somente este pode produzir linguagens que comunicam, expressam, revelam sentimentos humanos e se transformam, sendo decorrentes do seu desenvolvimento histórico, cuja manifestação não se encontra em nenhuma outra espécie animal, pois o homem tem a capacidade de realizar o movimento de objetivação e apropriação não só de objetos materiais, transformando-os em instrumentos, objetos de cultura, como também de manipular objetos imateriais, como aqueles objetivados e apropriados sob a forma das linguagens artísticas. Daí se depreende que ao ensinar aos alunos suas qualidades estéticas, quanto à produção, à técnica e às condições de produção da obra, à sua imanência, se conduz os alunos à experiência estética. É, pois, nesse sentido que a disciplina concorre para a humanização dos alunos imediatamente e mediatamente, de modo que contribui para o desenvolvimento da individualidade *para-si*, sob a mediação da sensibilidade estética dos mesmos.

A partir do pressuposto de que o ensino de Arte é essencial ao currículo da formação no ensino fundamental, defendemos a importância do ensino de Arte na escola pública e o papel do professor que ministra a disciplina valorizando sua dimensão epistêmica, com um *corpus* de conhecimentos específicos, essencial do ponto de vista pedagógico, para além daquele ensino de Arte como atividade espontânea, com finalidades pragmáticas e polemizamos com os defensores de epistemologias empiristas, que fundamentam práticas muitas vezes, sem relação com a produção histórica, secundarizado e, até mesmo, prescindindo daquelas práticas pautadas pelo ensino das produções históricas monumentais, sistematizado e acumulado pelas gerações anteriores.

A discussão precedente sobre as práticas pedagógicas, o processo ensino aprendizagem e a emancipação humana, bem como suas aplicações para o ensino

de Arte, nos levou a apresentar esta discussão que impactou no ensino de Arte na história da educação brasileira, desde a chegada da Missão Francesa (1816), até os dias atuais e depreender disto, as filiações epistemológicas que mais tencionaram a Arte educação, para, em seguida, identificar se as tensões entre as diferentes concepções de ensino de Arte ainda se apresentam quando da escolha de práticas pedagógicas pelos professores de Arte.

Na análise dos planos de ensino dos professores, identificamos que os elementos das três grandes concepções de ensino de Arte no Brasil – a Pré-Modernista, a Modernista e a Pós-modernista aparecem, por vezes, num mesmo plano de ensino, havendo uma influência menor da concepção Pós-modernista, desenvolvida no Brasil por meio da Proposta Triangular. Em sendo apresentada como uma inovação, tem sido irradiada nos cursos de licenciatura em arte como o que havia de mais avançado, ao inserir a contextualização de obras de Arte e a contemplação. Porém, a pesquisa nos revelou que não houve uma superação da chamada expressão dos alunos, a proposta não sugere uma ordem lógica do processo de ensino aprendizagem, apresentando certa ambiguidade no conceito de expressão, ora entendido como *a priori*, ora como *a posteriori*, mas ainda assim, trazendo grandes contribuições ao ensino de Arte.

Saliente-se que a constituição da disciplina não se deu isolada das determinações ideológicas e políticas da história do Brasil. O desenvolvimento da disciplina no contexto da educação formal é muito recente, o entendimento da disciplina como atividade ainda é muito forte na educação fundamental. A expressão espontânea como procedimento e objetivo, ainda tem influenciado o ensino de Arte atualmente, assim como as atividades para o desenvolvimento de habilidades motoras e para o autonomismo do aluno.

Enfim, revisitamos as práticas pedagógicas dos professores de rede municipal de Rio Claro, que lecionam no ensino fundamental I, compreendendo as séries iniciais do primeiro ao quinto ano e depreendemos que as concepções de ensino de Arte e as filiações epistemológicas subjacentes às suas práticas revelam certo hibridismo, ora aplicando aulas orientadas pela concepção Pré-modernista, ora aplicando procedimentos com nítidas influências das concepções Modernistas e minoria apresentando influência da concepção Pós modernista.

Há um predomínio das concepções Modernistas nas práticas pedagógicas, dos professores deste recorte, tais concepções enfatizam a expressão espontânea

e o autonomismo do aluno como objetivos da disciplina, o utilitarismo ainda se faz presente em práticas que promovem as atividades pragmáticas nas escolas, como as datas comemorativas e festivas. Notamos as influências de Rudolph Topffer (1848) ao enfatizar a atividade espontânea da criança, as contribuições de Froebel (1912) no que diz respeito às orientações do uso da dobradura e dos recortes no ensino de Arte e das ideias escolanovistas de John Dewey, posteriormente disseminadas por seu aluno Anísio Teixeira.

Outro obstáculo percebido na pesquisa é a problemática da polivalência a que o professor de Arte é incumbido e, muitas vezes, assume em sua prática pedagógica, pois o professor de Arte é formado com habilitação em uma linguagem da Arte, obtendo apenas conhecimentos superficiais das demais linguagens. Tal orientação, também é oriunda do período histórico em que se compreende a concepção modernista de ensino de Arte.

Na concepção Pós-modernista, ou na Proposta Triangular, identificamos as influências de Paulo Freire, de Eliot Eisner e de John Dewey, o que nos remete a reforçar a ideia de que não há uma superação das propostas modernistas, entendemos assim que o pragmatismo e o empirismo faz-se presente nesta concepção.

Por fim, concluímos que todas as orientações que regem muitas práticas pedagógicas sofrem, em algum nível uma influência do individualismo, pois visam oferecer espaços para o afloramento dos talentos inatos de cada sujeito social, sob a mediação da livre expressão. O espontaneísmo transpõe, para o âmbito da didática, a liberdade na sua dimensão positiva, de ter e na negativa, de não se coagida, tão veementemente defendida no âmbito da doutrina liberal. De modo geral, os aprendizes são educados para valorizar o que é imediato e útil, muitas vezes, enfatizando a experiência pessoal espontânea como fonte privilegiada de conhecimento, reproduzindo um dos pilares do pensamento liberal de John Locke, para o qual o conhecimento advém da experiência sensível. O desenvolvimento desta discussão tem um caráter epistemológico que foge aos limites do presente trabalho, mas que gostaríamos de apontar como possibilidade de estudos futuros sobre a influência da doutrina liberal no desenvolvimento de concepções e nas práticas de ensino da Arte, a ser apropriadas em cursos de licenciatura, durante a formação dos futuros professores, pois o espontaneísmo como forma de conhecimento secundariza o conhecimento produzido e acumulado historicamente

pelo conjunto dos homens, que indissociavelmente, se caracterizou pela transmissão de conhecimentos das gerações mais velhas para as mais novas, bem como o fato de que a relação epistemológica entre os homens e as coisas não pode se estabelecer tão somente sob a mediação da experiência empírica imediata.

Os seres humanos construíram a história da humanidade objetivando as contradições, instalando crises e engendrando transformações no ambiente social. É por isso que acreditamos que a emancipação da humanidade alcançará os níveis mais elevados quando todos tiverem a consciência da generacidade, de são os agentes transformadores da realidade concreta e que nenhum indivíduo, de forma isolada, pode apreender e construir o mundo à sua volta.

A Arte, com suas peculiaridades, pode ser apropriado como um mediador para a emancipação humana, sendo, desde já, o testemunho de nossa própria história, do que fomos e do que ainda podemos ser. A história da Arte nos mostra a capacidade de superação humana e é por meio do ensino da mesma que se produz e se constrói o mundo dos sentidos para além da aparência, do que imediato. A sensibilidade estética é parte constituinte da nossa individualidade, a *para-si*.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento**: a mediação da educação infantil. Tese (Doutorado). FE/UNICAMP. Campinas, 2011. Mimeografado. 248 p.
- ADORNO, T. W. **Industria Cultural e Sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy –São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ARAUJO, M de. InfoEscola: Navegando e Aprendendo. Disponível em <http://www.infoescola.com/biografias/manuel-de-araujo-porto-alegre/>. Acesso em 01/02/2015.
- ARAUJO; JORGE, T. C. **Ciência e Arte: encontros e sintonias**. Ed Senac Rio, Rio de Janeiro, 1º ed. 2004.
- ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.
- BARBOSA, A.M. **Arte Educação no Brasil**: Do Modernismo ao Pós-Modernismo. Número 0 - Outubro de 2003, disponível em <http://www.revista.art.br/>.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**: Realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avanços, tradução Sofia Fan, p. 170-182, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Design, Arte e Tecnologia**: Arte na Educação: Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade. Arte/Educação: Conflitos e Acertos. SP: Editora Max Limonad, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. **Ensino de Arte no Brasil**: Aspectos históricos e metodológicos. Cursos de especialização para o quadro do Magistério da SEESP ensino fundamental II e ensino médio. São Paulo, 2011.
- BARBOSA, A. M; CUNHA, F. P. da (org.). **A Abordagem Triangular no Ensino de das Artes e culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A.M.; SALES, H.M. **O Ensino da Arte e Sua História**. São Paulo, 1990.
- BARBOSA, A. M; CUNHA, F. P. da (org.). **A Abordagem Triangular no Ensino de das Artes e culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A.M.; SALES, H.M. **O Ensino da Arte e Sua História**. São Paulo, 1990.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Parecer CNE/CES nº 280, de 06 de dezembro de 2007**. Brasília, D.O.U. De 24 De Julho De 2008. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Artes Visuais, Bacharelado E Licenciatura. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007pces280_07.pdf), Acesso em 20 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_, **resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e carga horaria dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>, acesso em 20 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.C.U. de 14 de dezembro de 1962. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 15 outubro 2013.

\_\_\_\_\_, **Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística**. <http://cod.ibge.gov.br/233Q3>, 2012.

CASTRO, U. **Pressupostos Para Uma Reflexão Sobre A Atuação Do Professor De Educação Artística Como Intelectual Orgânico Da Classe Trabalhadora**. Monografia do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina como requisito parcial para a graduação em Licenciatura em Educação Artística. Universidade Estadual Paulista/ Campus Bauru S.P., 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHASIN, J. **Marx Hoje**. São Paulo: Ensaio, 1987.

COSTA, A. de C. **As Relações entre Estado e escola no Neoliberalismo**: A função social da escola no estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais/ 1ªed. – Curitiba: Appris, 2013.

\_\_\_\_\_. **Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro.** *Revista de Educação*. V. 12, (2) Lisboa, 2004, p. 95-106.

\_\_\_\_\_. A.; MARAFON, A. M. A constituição do professor como trabalhador. *Revista Histedbr on-line*. Campinas, n.36, p. 153-166, dez.2009 - ISSN: 1676-2584. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. SOUZA, G.; FERNANDES NETO. **A proletarianização do professor: neoliberalismo e educação.** São Paulo: Sundermann, 2009 a.

COMETTI, J. P. Arte e experiência estética na tradição pragmatista. *Revista Poesis* n 12 p. 163-178, nov. 2008

CORREA, C. C. M. Atitudes e Valores no Ensino da Arte: Após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. *Eccos – revista científica*, São Paulo, v. 9, n.1, p. 97-113, jan. /jun. 2007.

CUMMING, R. **Art Explained: the world's Greatest Paintings.** Tradução, Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Publifolha, 2010.

DELLA FONTE, S.S. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. v.11, n.22, p.327-42, maio/agosto 2007.

\_\_\_\_\_. Filosofia da Educação e “Agenda pós-moderna” *In*: DUARTE, N. (Org). **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: Sete Ensaios da Pedagogia Histórico-Crítica**/Newton Duarte, Sandra Soares Della Fonte. Campinas, S.P. Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *In*: **conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica / newton Duarte, Sandra Della fonte.** – Campinas, SP: autores associados, (coleção educação contemporânea); 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A.N. Leontiev**, Campinas, Cad. Cedes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”** crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.

**Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00.

\_\_\_\_\_ **A individualidade Para-Si:** Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_ **A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero.** Perspectiva, UFSC/CED, n. 19, p. 67-80. Florianópolis, 1993.

\_\_\_\_\_ **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano.** Universidade estadual de campinas, F.E.1992.

DUARTE, N; FERREIRA, N.B.de P. As **Artes na Educação Integral:** Uma Apreciação Histórico-Crítica. pp. 115 a 126, 2011.

DUARTE, N; SAVIANI, D. A Formação Humana Na Perspectiva Histórico-Ontológica. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15 n. 45 set. /Dez. 2010.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte.** 3º ed. Trad. Leandro Konder, Zahar Editores, Rio de Janeiro: 1971.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the Kindergarten:** his Ideas Concerning the play end playthings of the child. Ed W.T. HARRIS. Tradução de Josephine Jarvis, New York, D. Apppleton 1912.

FUSARI, M. R.; FERRAZ, M. H. C. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GAGNÉ, R.M. **Como se Realiza a Aprendizagem.** Rio de Janeiro, Livros Técnicos E Científicos: Brasília, INL, 1974.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte.** 4º ed. trad. da 13º edição publicada em 1978, Rio De Janeiro: Gráfica Editora Hamburg, 1985.

GRAMSCI, A, **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1991.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História.** 3º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IABELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte:** sala de Aula e Formação de Professores. Artmed, Porto Alegre 2003.

In Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-01-27 23:45:53]. Disponível na Internet: [http://www.infopedia.pt/\\$rodolphe-topffer](http://www.infopedia.pt/$rodolphe-topffer). Acesso em 23 de Janeiro de 2015.

JAEGER, w. **PAIDEIA: A Formação do homem Grego**. MARTINS FONTES 3º ED. SÃO PAULO 1994.

JAMESON, F. **Pós-modernidade e Sociedade do Consumo**. Tradução Vinicius Dantas, Novos Estudos CEBRAP, São Paulo n.º 12, pp. 16-26, jun. 1985.

JUNIOR, A. F. da S. **O Caráter Racional da Estética em Hegel**. Cad. Pesq. São Luís, v. 11, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2000.

KISHIMOTO, T. M., **Froebel e a Concepção de Jogo infantil**.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/>. Acesso em 20 de Dezembro de 2014.

KOSIK, K. **A Dialética Do Concreto**. 2º Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR, M. Educando a Infância Brasileira. Autentica editora, minas gerais, 2003.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Ed. Trad. Rubens Eduardo frias j. São Paulo, Centauro, 2004.

LOCKE, J. **Dois Tratados Sobre o Governo**. Tradução Julio Fischer, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOPES, A. R. **Conhecimento Escolar: Ciência E Cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

LUKÁCS, G. **Ensaio Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro, 1965.

LUQUET, G. H. O Desenho Infantil. 3.ed. Porto: livraria civilizações, 1979

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.**

\_\_\_\_\_. **As Aparências Enganam: divergência entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. GT: filosofia da Educação /17.

MARTINS, P. L. O. Conteúdos Escolares: A quem compete a seleção e organização. *In: Repensando a didática/ Ilma*. Passos Alencastro Veiga (coord.) – 12ºed. – Campinas, SP: Papyrus, 1996.

- MARX. K. **O Capital**. Bauru: Edipro, 2008.
- MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX. K. ENGELS F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM PPOCKET, 2010.
- MARX. K. ENGELS F. **Sobre literatura e arte**. 4° ed. Trad. Albano Lima, Lisboa, Editorial Estampa, 1974.
- MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155
- MIZUKAMI, M. da G. N.; **Ensino**: As Abordagens do Processo. São Paulo. Ed EPU, 1986.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1988.
- MOSANER JR, E; STORI, N. **O ENSINO de Artes no Brasil**. Sinergia, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 144-150, jul/dez. 2007.
- NIETZSCHE, F.W. **O Nascimento da Tragédia**: ou helenismo e pessimismo. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NÓVOA, A. **O Regresso dos professores**. Edição impressa, 2011.
- PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como Construir O Projeto Político Pedagógico Da Escola. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- PAES, P.C.D. **Vigotski**: Fundamentos e procedimentos para o ensino de Arte. Versão impressa, <https://www.passeidireto.com/arquivo/4036273/fundamentos-e-procedimentos-para-o-ensino-de-arte>. 2009.
- \_\_\_\_\_. Vigotski: fundamentos e procedimentos para o ensino de arte. In: 17º CONFAEB, 2007, Florianópolis. **17º Congresso de Arte Educadores do Brasil**, 2007.
- PAES, P. C. D. **Vigotski e o ensino de artes**. UFMS – Campus Nova Andradina, [200-] disponível em 21/07/2015.
- \_\_\_\_\_. **Vigotski**: Fundamentos e Procedimentos para o Ensino de Arte. Versão impressa, <https://www.passeidireto.com/arquivo/4036273/fundamentos-e-procedimentos-para-o-ensino-de-arte>. 2009.
- \_\_\_\_\_. Arte Contemporânea E Indústria Cultural: O Capitalismo como determinante estético. **GT 8 – cultura, capitalismo e socialismo**, disponível em 20/02/2015: [http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6622\\_Paes\\_Paulo%20Cesar.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6622_Paes_Paulo%20Cesar.pdf).
- PEIXOTO, M. I. H. **Arte e Grande Público**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PLEKHANOV, G. **A arte e a vida social**. Trad. Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1964.

PONTES, G. M. D. de. Texto publicado em: Livro Didático 1: **Ensino de Artes e Educação Física na Infância** – Paidéia, 2005.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2002.

READ, H.; **A Educação Pela Arte: Arte e Comunicação**, Edições 70, Lisboa, 1958.

RIO CLARO. **Secretaria Municipal de Educação**. RESOLUÇÃO SME 002 de 30 de janeiro de 2013. [http://www.rioclaro.sp.gov.br/publicacoes/publicacoes\\_leis.php](http://www.rioclaro.sp.gov.br/publicacoes/publicacoes_leis.php).

RIO CLARO. **Secretaria Municipal de Educação**. RESOLUÇÃO SME 006/2014. [http://www.rioclaro.sp.gov.br/municipio/municipio\\_ibge.php](http://www.rioclaro.sp.gov.br/municipio/municipio_ibge.php).

\_\_\_\_\_ **Secretaria Municipal de Educação**. Lei complementar nº 070 de 31 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_ **Secretaria Municipal de Educação**. Edital de abertura do concurso público nº 01/2014

[http://www.rioclaro.sp.gov.br/concursos/educ2014\\_proc\\_selec/concurso012014\\_educacao.pdf](http://www.rioclaro.sp.gov.br/concursos/educ2014_proc_selec/concurso012014_educacao.pdf).

ROGERS, C. R. **Liberdade Para Aprender**. 2º ed. Tradução: Edgar de Godoi da mata machado; Márcio Paulo de Andrade, Belo Horizonte M.G. Interlivros, 1973.

ROMANELLI, O. de O. **História Da Educação No Brasil**. 14º ed. Petrópolis, R.J. Vozes Ltda., 1978.

ROCHA, J. A. **As Políticas de Formação do Arte-Educador no Brasil, no Século XXI**. Monografia (trabalho de conclusão de curso na área de graduação em licenciatura plena em Educação Artística), Bauru, Universidade Estadual Paulista, 2012.

\_\_\_\_\_ **Impacto da formação acadêmica do professor de Educação Artística na realidade social da escola básica**. In: V EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Impactos da Formação Acadêmica do Professor de Educação Artística na Realidade Social da Escola Básica. 2011.

SALES, H.M. **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo, 1990

SANTORO, F. **Arte No Pensamento De Aristóteles**. Artigo originalmente publicado no livro dos anais dos Seminários Internacionais do Museu Vale do Rio Doce, 2006.

SAUNDERS, R. **O que é DBAE – Discipline Based Art Education**, p. 134 a 140. In

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41.ed.Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Concepções Pedagógicas Na Historia Da Educação Brasileira**.

Texto elaborado no âmbito de projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil” financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr” campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes**. In: Marxismo e educação: debates contemporâneos.

Campinas, S.P. Autores Associados: Histedbr, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SPUDEIT, D. **ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO E DO PLANO DE AULA**.

Versão Impressa Disponível em

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>. 2014.

SCHÖPKE, **Dicionário Filosófico**. Conceitos fundamentais, São Paulo, Martins Martins Fontes, 2010.

SILVA, M.T. da. **Ensino de Arte nos Estados Unidos e no Brasil**. Comunicação & Educação, São Paulo, (14): 49 a 52, jan./abr. 1999

SILVA, T.T. **Um Manifesto Pós-Estruturalista Para A Educação**. 2008.

Disponível em: <http://cefs.spaceblog.com.br/259789/Um-manifesto-pos-estruturalista-para-a-educacao-Escrito-por-Tomaz-Tadeu-da-Silva/28/07/2015>.

Acesso em 15 de Fevereiro de 2015.

SILVA, E. M. A./ ARAUJO, C. M. **Tendências E Concepções do ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira**: um estudo a partir da trajetória histórica e social-epistemológica da Arte-educação. GE: Educação e Arte / n.01.

SPUDEIT, D. **Elaboração do Plano de Ensino e do Plano de Aula**. Versão Impressa. Disponível em

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>. 2014. Acesso em 20 de Fevereiro de 2015.

SILVA, T.T. **Um Manifesto Pós-Estruturalista para a Educação**. 2008. Disponível em: <http://cefs.spaceblog.com.br/259789/Um-manifesto-pos-estruturalista-para-a-educacao-Escrito-por-Tomaz-Tadeu-da-Silva/28/07/2015>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

TARDIFF, M; LESSARD, C.O. **Trabalho Docente**: Elementos Para Uma Teoria Da Docência Como Profissão De Interações Humanas. 4° ed. Petrópolis, rio de janeiro: vozes, 2008.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2005 Versão digital, Disponível em [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf). Acesso em 01/05/2015.

TONET, I. Educar para cidadania ou para liberdade? Florianópolis: Perspectiva, 2005.

TRIGO, M. H. B. & BRIOCHI, L. R. **Interação e Comunicação no processo de pesquisa**. Coleção textos, 2° serie, 1992.

VASCONCELLOS, C dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC Brasília**: abril de 1992 (n. 83).

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: A observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social Da Mente**. 7°ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid. AKAL. 2006.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** , tomo III. Madri: Visor e MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra São Paulo. Martins Fontes, 1999.

VAZQUEZ. A.S. **As Ideias Estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968b.

WILSON, B. **Mudando Conceitos da Criação**: 500 anos de Arte-Educação para crianças, in BARBOSA, A.M.; SALES, H.M. (org.) O ensino da arte e sua história. São Paulo, 1989.

ZIMRING, F. Carl Rogers. in: **Confiança no organismo humano**. Ed. Massanga, Recife, 2010.

ZOTTI, S. A. **A sociedade, educação e currículo no brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: autores associados; Brasília, DF. Plano 2004.