

DENISE PENNA QUINTANILHA

**O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente:
diretrizes políticas e o trabalho docente.**

DENISE PENNA QUINTANILHA

**O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente:
diretrizes políticas e o trabalho docente.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Presidente Prudente - SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami
Ferrari Leite

Presidente Prudente
2012

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Edson e aos meus filhos Rogério e
Ricardo, razão de tudo o que faço e motivo para
recomeçar... sempre.

Q68e	Quintanilha, Denise Penna. O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente : diretrizes políticas e o trabalho docente / Denise Penna Quintanilha. - Presidente Prudente : [s.n], 2012 169 f.: il. Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Inclui bibliografia 1. Arte Educação. 2. Políticas Públicas . 3. Trabalho docente. I. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente: Diretrizes políticas e o trabalho docente.
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

AGRADECIMENTOS

Engana-se quem acha que pode viver sozinho. Enfrentar um desafio como este só foi possível graças ao apoio dos que estiveram ao meu lado nesta caminhada. Pessoas que contribuíram com sugestões, ouviram minhas incertezas, ajudaram de maneira efetiva ou que apenas rezaram e torceram para que tudo desse certo. A todas elas agradeço imensamente, de todo o coração.

Primeiramente a Deus, minha luz e fortaleza em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor da cultura e que sempre rezaram para que eu conseguisse alcançar mais este sonho.

Ao meu esposo Edson, que tão carinhosamente ouviu minhas queixas, dúvidas, lamentos e incertezas e que esteve presente ao meu lado como um porto seguro.

Ao meu filho Rogério, pelas longas conversas sobre história da arte, pela torcida, pelo carinho e por tantas contribuições para o texto.

Ao meu filho Caco (Ricardo) pela primorosa revisão do texto, pelas aulas de português e pelo carinho com que me escutou sempre que precisei.

Às minhas noras Giselle, pela torcida e apoio, e Camila, pela ajuda com o abstract.

Às professoras Maria Heloísa Ferraz e Helena Faria de Barros pela disponibilidade e atenção em fazer parte da banca de qualificação e defesa.

Aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente pela simpatia e atenção com que sempre me atenderam.

À Secretaria de Educação de Presidente Prudente e às professoras da Rede Municipal de Ensino que gentilmente participaram da pesquisa.

Aos amigos do grupo de pesquisa GPFOPE e ao grupo de orientandos da prof^a Yoshie, pelas carinhosas e pacientes leituras e pelas valorosas contribuições.

À prof^a Yoshie, pela competente orientação.

À Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP, pelo apoio financeiro.

Aos amigos do mestrado, companheiros da mesma caminhada, que torceram para que pudessemos chegar todos, finalmente, a este dia de vitória.

EPIÍGRAFE

“ Se você não sabe onde quer que seus alunos
cheguem, você não pode ensinar.”

Gombrich

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, teve por objetivo analisar a situação atual do ensino de Arte nas escolas municipais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Presidente Prudente, em relação às diretrizes políticas do município e o trabalho docente, a fim de oferecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho de formação continuada sobre o ensino de Arte nas escolas. Participaram desta pesquisa seis escolas do município de Presidente Prudente, num total de 70 professores polivalentes e seis Orientadores Pedagógicos. Adotamos uma abordagem qualitativa com triangulação de procedimentos, iniciando o trabalho com uma pesquisa documental sobre a Legislação Federal, Estadual e Municipal sobre o ensino de Arte, juntamente com um levantamento sobre as dissertações e teses realizadas entre 2000 e 2009 no banco de teses da Capes. Em seguida, realizamos a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas com 70 professores da rede municipal de ensino e entrevistas semi-estruturadas com os Orientadores Pedagógicos das escolas participantes. Os resultados da pesquisa indicaram que a Arte na escola não será valorizada apenas por uma lei que a torne obrigatória. A Arte na escola só será valorizada se o professor polivalente, ainda que não seja o único responsável por essa aula, tenha formação suficiente sobre o assunto para agir em harmonia com o professor especialista. A pesquisa apontou para o fato de que a Arte na escola será valorizada se a direção tiver consciência de que a Arte é importante para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos e que, não sendo menos importante do que outras áreas de ensino como Português e Matemática, contribui com elas, em condição de igualdade, para a formação global do educando.

Palavra-chave: Ensino de Arte, Políticas Públicas, Formação de Professores.

ABSTRACT

This work, linked to the research "Public Policies, School Organization and Teacher Training", was aimed at analyzing the current situation of teaching of Art in public schools from 1st to 5th year of Elementary School in Presidente Prudente, in relation to the policy guidelines of the city and teaching, in order to provide subsidies for the development of a continuing education work on the teaching of Art in schools. Six schools in the city of Presidente Prudente have participated in this study, a total of 70 polyvalent teachers and six counselors. We have adopted a qualitative approach with triangulation of procedures, and we have started the work with a documentary research about the Federal Legislation, State and Municipal about the teaching of Art, along with a survey about dissertations and theses conducted between 2000 and 2009 in the CAPES database of theses. Then we have applied a questionnaire with open and closed questions to 70 teachers of municipal schools and semi-structured interviews with school counselors from the participating schools. The research results indicate that Art in school will not be valued just for a law that makes it obligatory. The Art in school will only be valued if the polyvalent teacher, although not directly responsible for the class in question, has sufficient training about the subject to act in harmony with the specialist teacher. The research pointed to the fact that Art in school will be valued if the direction is aware that Art is important for the development of all the potentialities of the students and that it is not less important than other areas of education, such as Portuguese and Mathematics, and it contributes to them, equally, to the overall formation of the student.

Keyword : Art Education, Public Policy, Teacher Education.

Lista de figuras

Figura 1 - Vênus de Willendorf.....	24
Figura 2 - Sethos e o deus do Sol	26
Figura 3 - O jardim de Nebamun C.1400 a.C.....	27
Figura 4 - Proporção humana (homem vitruviano)	31
Figura 5- Mona Lisa.....	32
Figura 6 - Madona de colo longo.....	34
Figura 7 - O êxtase de Santa Tereza	35
Figura 8 - Juramento dos Horácios	37
Figura 9 - Ecce Ancilla Domini.....	39
Figura 10 - Retrato de Madame Matisse	42
Figura 11- Composition VIII.....	43
Figura 12 - Velocidade abstrata - O carro passa.....	44
Figura 13 – 100 latas de sopa Campbell	46
Figura 14: Comparação do ano de ingresso do professor no magistério com sua.....	101

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A ARTE ATRAVÉS DOS TEMPOS	21
2.1 A arte da pré-história ao Renascimento: A representação do real	22
2.2 Arte Moderna: Ruptura e crítica da realidade	40
3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE ARTE ATÉ 1996.	48
3.1 A educação brasileira e a busca de um ensino de qualidade para todos.....	48
3.2 A história do ensino de Arte na educação no Brasil até a LDB 9.394 de 1996.....	58
4. O ENSINO DE ARTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL	66
4.1 A Legislação Federal para o ensino de Arte a partir da LDB 9.394/96	67
4.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	71
4.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte.	75
4.1.3 As orientações dos PCN para as Artes Visuais	79
4.1.4 As orientações dos PCN para Dança	80
4.1.5 As orientações dos PCN para Música.....	81
4.1.6 As orientações dos PCN para Teatro	82
4.2 A Legislação do Estado de São Paulo referente ao ensino de Arte	84
4.3 A Legislação do Município de Presidente Prudente referente ao ensino de Arte.....	85
5. PERCURSO METOLÓGICO DA PESQUISA	89
5.1 Delineamento metodológico da pesquisa	89
5.2 Participantes da pesquisa	91
5.3 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados	92
6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	96
6.1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	96
6.2 Política educacional municipal em relação ao ensino de Arte.....	102
6.3 Realidade do ensino de Arte na sala de aula.....	106
6.4 Expectativas e dificuldades.....	134

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	157

Apêndice A – Quadro de referência para a construção do instrumento de coleta de dados com os professores das escolas municipais de Presidente Prudente, participantes da pesquisa.	158
---	-----

Apêndice B – Questionário aplicado aos professores	162
--	-----

Apêndice C – Quadro de referência para a construção do instrumento de coleta de dados com os orientadores pedagógicos das escolas municipais de Presidente Prudente, participantes da pesquisa.	167
--	-----

Apêndice D – Roteiro de entrevista com os orientadores pedagógicos	169
--	-----

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Arte¹ na escola tem sido diretamente influenciado por uma visão errônea que considera essa área de estudo como um conteúdo sem importância, como se a imaginação, o sentimento e a criatividade não estivessem também ligados ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Tal desvalorização do ensino de Arte dentro do espaço escolar acontece não somente da parte dos professores, mas também dos alunos, os quais, muitas vezes, não compreendem seu valor de potencializadora das capacidades cognitivas. Efland alerta-nos para esse engano tão comum quando diz:

[...] essa estrutura de crença tem-se tornado a estrutura do currículo. A Ciência é colocada no domínio cognitivo, enquanto as artes são despachadas para o domínio dos sentimentos e das emoções. Com certeza, as artes foram altamente valorizadas como fonte de recursos de encantamento, maravilhamento, delicadeza, como emblema de embelezamento (o glacê do bolo), mas raramente são consideradas fontes ativas de percepções, de conhecimento ou de compreensão. (EFLAND, 2005, p. 343)

Durante a história, a arte vem sendo um grande auxílio no registro histórico e social da humanidade. Mesmo sem ter sido feita com essa finalidade, foi por meio da arte rupestre e dos utensílios encontrados pelos arqueólogos que pudemos conhecer a vida do homem pré-histórico, seus costumes e descobertas. Ainda hoje, podemos perceber, por exemplo, a influência da Igreja na sociedade com as obras do Renascimento, além das diversas mudanças na vida, costumes e valores por intermédio da arte ao longo do tempo.

A busca do “belo ideal” preconizado por Platão, a perspectiva perfeita de Leonardo da Vinci ou a expressão máxima dos sentimentos na “Liberdade guiando o povo” de Delacroix mostram que a leitura de uma obra retrata muito mais do que uma simples pintura: retrata a vida, o sentimento do povo, um momento importante da história. “Guernica”, de Pablo Picasso, é um exemplo marcante do grito de revolta contra os horrores da guerra; e “A fonte”, de Duchamp, um repensar sobre a própria definição de arte.

Fusari e Ferraz (2001, p. 23) afirmam que a arte é dinâmica. Mais do que imaginação, é a representação do mundo, expressão dos sentimentos, da energia interna, “movimento na dialética da relação homem-mundo”.

¹ Neste documento, o termo “arte” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando esta área é componente curricular.

Por outro lado, a arte não se completa no momento de sua criação. A íntima relação do artista com o espectador concretiza sua natureza dinâmica em relação ao tempo e à sociedade, em uma relação definida pela intuição, apreciação e história cultural do próprio espectador. Ferraz e Fusari (1999, p. 17) apontam a importância desse *aprendizado cultural* ao dizerem que:

[...] o público, ou seja, as pessoas espectadoras, as ouvintes, as apreciadoras com as quais essas obras são postas em comunicação, participam ativamente das mesmas por meio de seus diferentes modos e níveis de saber, admirar, gostar, apreciar e julgar, culturalmente aprendidos.

Nessa perspectiva, a escola torna-se um dos lugares possíveis de formação e acesso ao saber cultural, contribuindo de maneira fundamental para a formação da cidadania e da consciência democrática. Ana Mae Barbosa (2007, p. 33) afirma que “sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência da identidade nacional” e que a escola pode favorecer a integração entre os diferentes códigos culturais existentes, permitindo o acesso à informação e a formação estética de todas as classes sociais.

Barbosa defende ainda a presença da Arte na escola como necessária à formação para cidadania e como meio de transformação da realidade:

Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária. Não é possível uma educação intelectual [...] sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2007, p. 5)

Segundo Barbosa, (2007, p. 31) “[...] mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem”. Concordando com essa afirmação, não é difícil perceber que grande parte de nossas atividades, tanto profissionais como individuais, estão relacionadas à estética visual, aos sons, ritmos e expressão do corpo com os gestos e a voz.

Seu conteúdo e importância, mais amplos do que o simples “fazer artístico”,

considerados como fator de desenvolvimento da consciência e da cidadania, são destacados nos Parâmetros Curriculares Nacionais² - PCN (BRASIL, 1997b, p. 15 e 21):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. [...]

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível.

Mais uma vez, Barbosa define a nova visão do ensino de Arte ao dizer:

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como matemática não tem como objetivo formar matemáticos [...] o que a Arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando, ao lado de uma produção artística de alta qualidade, há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2007, p.32)

A Arte, na formação global do educando, propicia não somente o desenvolvimento próprio do aluno, mas a interligação com a dinâmica social de transformação da realidade. A busca de novos olhares, novas soluções e a desconstrução de conceitos contribuem, e muito, para a formação de um cidadão crítico, consciente e participativo.

Considerando que esta nova proposta do ensino de Arte, trazida pela Lei 9394/96, já está em vigor há quase quinze anos, buscamos fazer uma pequena análise de como esse tema vem sendo abordado nas pesquisas de mestrado e doutorado nos últimos anos.

Apesar de haver uma discussão teórica sobre a diferença existente entre os termos “disciplina”, “conteúdo curricular” e “área curricular” trataremos estes termos como equivalentes, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN também usam esses termos sem apontar diferença entre eles.

Uma pesquisa inicial foi realizada com um levantamento no Banco de Teses da Capes, a fim de se observar quantas pesquisas tratavam do assunto Arte. Os programas investigados foram os de pós-graduação em Educação das Universidades classificadas com

² PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC em 1997, como instrumento de apoio às práticas educativas.

notas 5 e 6 pela Capes, durante os últimos 10 anos (de 2000 a 2009). Foram encontrados 14 programas, sendo eles:

- 1. UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande Do Sul - RS**
- 2. UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais - MG**
- 3. UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ**
- 4. UNISINOS- Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS**
- 5. PUC-RIO- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ**
- 6. UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas - SP**
- 7. UFG- Universidade Federal de Goiás - GO**
- 8. UFU- Universidade Federal de Uberlândia - MG**
- 9. USP- Universidade de São Paulo - SP**
- 10. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN**
- 11. UFF- Universidade Federal Fluminense - RJ**
- 12. UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba - SP**
- 13. UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina - SC**
- 14. PUC-RS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - RS**

Ao todo, foram consultadas 11695 teses e dissertações, sendo que 249 referiam-se ao tema Arte, como apresentados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: pesquisas de mestrado e doutorado de 2000 a 2009

nota da CAPES	PROGRAMA	total de pesquisas	pesquisas em Arte	%
6	UFRGS	1272	47	4%
	UFMG	872	30	3%
	UERJ	576	7	1%
	UNISINOS	307	4	1%
	PUC - RIO	317	3	1%
5	UNICAMP	1413	36	3%
	UFG	423	12	3%
	UFU	383	11	3%
	USP	2689	48	2%
	UFRN	651	14	2%
	UFF	490	8	2%
	UNIMEP	464	7	2%
	UFSC	1246	14	1%
	PUC-RS	592	8	1%
	TOTAL	11695	249	2%

Fonte: Banco de Teses da Capes

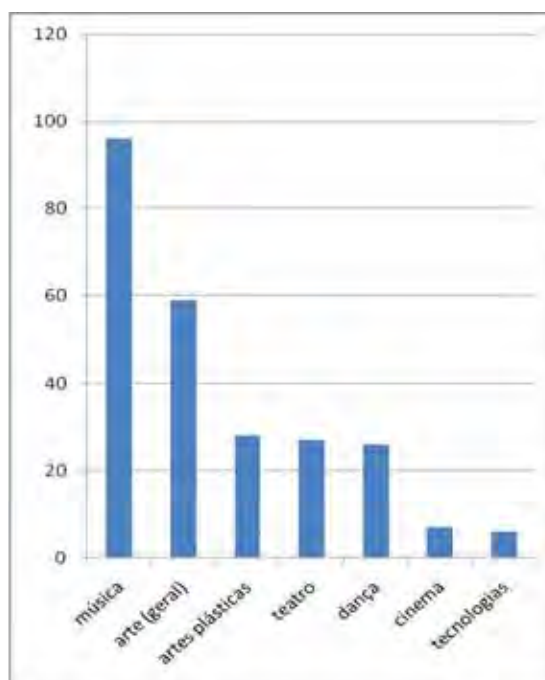
Em seguida, as 249 pesquisas referente à Arte foram classificadas, para que se pudesse observar quantas se relacionavam à Arte como disciplina, abrangendo as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Chegou-se à seguinte classificação, conforme Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 : Classificação das pesquisas pelo título

linguagem anunciada no título	f	%
música	96	38,6%
arte (geral)	59	23,7%
artes plásticas	28	11,2%
teatro	27	10,8%
dança	26	10,4%
cinema	7	2,8%
tecnologias	6	2,4%
total	249	100%

Fonte: Banco de Teses da Capes

Gráfico 1 – Número de pesquisas em cada linguagem



Fonte: Banco de Teses da Capes

Para que pudéssemos concluir quantas pesquisas se relacionavam com a nossa, referindo-se, portanto, ao ensino de Arte como disciplina obrigatória do ensino fundamental, foi feita uma nova análise e classificação das 59 pesquisas referentes à Arte em geral.

Na Tabela 3, chegou-se à seguinte classificação, na qual pudemos observar que apenas três se relacionam diretamente com nossa pesquisa; as outras não se referem à Arte como disciplina específica obrigatória, como regulamenta a LDB 9394/96.

**Tabela 3 : Classificação das pesquisas
sobre Arte**

Enfoque da pesquisa	f
filosofia da arte	19
transdisciplinaridade	10
projetos fora da classe	6
projetos em classe	6
formação docente	6
história da arte-educação	5
disciplina específica do ensino fundamental	3
arte na educação de jovens e adultos	2
arte na educ. infantil	2
total	59

Fonte: Banco de Teses da Capes

As três pesquisas encontradas foram:

1. “O ensino da Arte na educação municipal de Uberlândia: Potencialidade e silenciamentos no campo do multiculturalismo.”

SÁ, Raquel Mello Salimeno de

Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques

Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação – 2007

A pesquisa investigou os avanços e as limitações decorrentes das políticas instaladas em Uberlândia a partir dos anos 90, desde a implantação da Arte-educação no currículo das escolas municipais, enfocando potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo e da arte local. É uma pesquisa teórica e documental, que destaca relações entre arte-educação, culturas e identidades, objetivando compreender a política educacional local que se expressa no currículo e nos espaços institucionais de formação continuada de professores. Desde 1990, Uberlândia oferece aulas de Arte-educação, com professores habilitados, em todas as escolas municipais de primeira à oitava série, inclusive na educação infantil, na de jovens e adultos e na de portadores de necessidades especiais.

A contribuição dessa dissertação é o questionamento sobre o papel exercido pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEP), da Secretaria Municipal de Uberlândia, em não permitir o avanço de formas de ensino de arte vistas como nocivas à Arte-educação e ao multiculturalismo em Uberlândia.

2. “Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003).”

ARAÚJO, Waldilena Silva Campos

Orientador: Humberto Aparecido de Oliveira Guido

Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação – 2008.

A pesquisa fez uma análise documental ancorada na arqueologia foucautiana, sobre as Propostas Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (PCN) e as Propostas Curriculares Municipais, elaboradas pela Secretaria Municipal de Ensino de Uberlândia, e analisa se as rupturas e descontinuidades impressas nos documentos estabelecem ou não relações de mudança e ruptura reais de emancipação, autonomia e desassujeitamento propostos pelos documentos e a realidade educacional.

A principal contribuição desse trabalho é a observação de que os alicerces teórico-metodológicos adotados nas propostas revelam fragilidades conceituais, impasses e incompatibilidades. A dissertação conclui ainda que muitos aspectos destacados pelos PCN, referentes ao descompasso existente entre a produção teórica e o acesso dos professores a essa produção, podem ser testemunhados nas escolas municipais e no grupo de professores de Arte da rede municipal de ensino de Uberlândia, e que a formulação de um quadro de referências conceituais e metodológicas ainda é um desafio a ser superado.

3. “A disciplina de Arte na escola pública: A constituição dos sujeitos professores de Artes Visuais.”

OLTRAMARI, Daniel Castro.

Orientadora: Prof^ª Dra^a Diana Carvalho de Carvalho

Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação – 2009

A pesquisa investigou a constituição da carreira docente das professoras de Arte habilitadas em Artes Visuais, que atuam em escolas da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, região da Grande Florianópolis, a partir de uma entrevista semiestruturada com seis professoras da rede.

A principal contribuição dessa dissertação foi a análise das relações existentes entre a constituição da carreira e o tipo de ensino de Arte produzido nesta realidade educacional. As principais dificuldades apontadas pelos professores entrevistados foram: a falta de formação polivalente em Arte; falta de curso de formação continuada oferecido pelo Estado na área de Arte; falta de material e espaço específico dentro das escolas e desvalorização da disciplina por parte dos gestores e outros professores da unidade escolar.

Essa verificação levou-nos a reforçar a ideia da necessidade de se realizar uma pesquisa sobre a Arte como disciplina no ensino fundamental, pois, como pudemos verificar, são raras as pesquisas que tem como sujeito o professor do ensino fundamental e, muito menos, o professor dos anos iniciais que trabalham com ensino de Arte.

Diferentemente das pesquisas encontradas, este trabalho visa discutir não somente a Arte-educação restrita ao momento da aula de Arte, mas pretende discutir também a relação da Arte dentro da escola, a importância dada pelos professores e equipe gestora, a função da Arte na formação do aluno e a relação do professor polivalente com a disciplina, independentemente da presença do professor especialista.

Considerando-se as poucas pesquisas ainda existentes e que o ensino de Arte pode exercer importante influência na formação do estudante, a questão norteadora desta pesquisa é: Como o ensino de Arte vem sendo trabalhado pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de Presidente Prudente?

Portanto, a pesquisa **“O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente: diretrizes políticas e o trabalho docente”** tem, como objetivo geral, analisar a situação atual do ensino de Arte nas escolas municipais de 1º ao 5º ano de Presidente Prudente, em relação ao trabalho docente. Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- Analisar as políticas educativas municipais em relação ao ensino da Arte, especificamente na orientação dada aos professores pela equipe gestora municipal;
- Constatar como o ensino de Arte está sendo concebido pelos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Presidente Prudente.
- Identificar as expectativas e dificuldades dos professores em relação ao ensino da disciplina Arte.

Pessoalmente, minha história profissional me faz enxergar a importância da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, não somente como forma de expressão do aluno, auxílio para outras disciplinas ou mesmo como atividade recreativa, mas como formação cultural, fruição estética e social da criança na formação de sua cidadania.

Minha formação iniciou-se em 1978, com o curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, concomitantemente ao curso de piano do conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Já no último ano do magistério, iniciei minha carreira profissional como regente de classe de educação infantil, em São Paulo. Em 1982, terminei a licenciatura em Pedagogia e continuei atuando em classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tanto em escolas da rede particular como da rede pública, até 1998, quando assumi as aulas de Música e Arte em uma escola particular em Presidente Prudente. Em 2007, terminei a licenciatura em Educação Artística e continuei atuando como professora especialista em classes de ensino fundamental e médio e também como professora polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta minha estreita relação, tanto com o ensino fundamental dos anos iniciais como com o ensino de Arte em todos os níveis da educação básica, levou-me à realização desta pesquisa, no desejo de contribuir para a construção de um ensino de qualidade.

Como referencial teórico, apresentamos três capítulos: No primeiro capítulo, “A arte através dos tempos”, apresentamos a arte na história da humanidade, destacando os vários movimentos artísticos, suas características e seu contexto histórico. O objetivo desse capítulo para a pesquisa é encontrar, nas raízes históricas do conceito de arte, a explicação para a valorização, tão intensa por parte dos professores, da arte como ideal de beleza e cópia fiel da realidade. Além disso, o conhecimento da História da Arte é extremamente importante para o “pensar arte”, em que somente um embasamento teórico consistente pode permitir uma completa “fruição em arte”, como apresentado no item 4 sobre as propostas do PCN para o ensino de Arte.

No segundo capítulo, “A educação no Brasil e o ensino da Arte até 1996”, apresentamos um resgate da história da Educação desde o descobrimento até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação atualmente em vigor, a LDB 9.394/96. Também apresentamos um resgate do ensino de Arte no Brasil no mesmo período. O objetivo desse capítulo para a pesquisa é relacionar os paradigmas educacionais adotados nos diversos períodos da história do Brasil e o novo paradigma para o ensino de Arte proposto pela LDB 9.394/96.

No terceiro capítulo, “O ensino de Arte na política educacional atual”, analisamos o novo paradigma proposto pela LDB 9.394/96 para o ensino de Arte, as Legislações Federal, Estadual (referente ao estado de São Paulo) e Municipal (referente ao município de Presidente Prudente) para o ensino de Arte e as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN. Dentro dessa proposta, apresentamos a “Metodologia Triangular para o ensino de Arte”, criada por Ana Mae Barbosa, baseada no “pensar”, “fazer” e “fruir” arte, na qual se baseiam as orientações dos PCN. O objetivo desse capítulo é traçar um panorama político educacional atual para o ensino de Arte, para podermos prosseguir nossa pesquisa diretamente nas escolas, junto aos professores e equipe gestora.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a melhor atuação dos professores no Ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando-se, também, a valorização da própria Arte dentro do universo curricular adotado pelas escolas atualmente.

2. A ARTE ATRAVÉS DOS TEMPOS

Antes de pensarmos a Arte na escola atual, seu espaço, sua importância e sua relação com as demais áreas de conhecimento, é preciso que reflitamos sobre o caminho percorrido pela arte na história da humanidade.

Não pretendo fazer aqui um estudo exaustivo da história da arte, mas o objetivo desta retrospectiva é analisar como a concepção que temos hoje de arte foi construída ao longo da história. Por isso, nosso enfoque será apenas o da arte ocidental, sem analisarmos as peculiaridades e caminhos percorridos pela arte oriental. Também não é possível, aqui, uma análise de todas as linguagens artísticas: por serem mais facilmente identificadas, a pintura e a escultura serão mais abordadas neste estudo, mas grande parte das manifestações artísticas sofreram, basicamente, as mesmas influências sociais dentro de sua época.

É fácil percebermos que o homem, na sua vida cotidiana, preocupa-se muito com a beleza e a harmonia. Seja no vestuário, na decoração da casa ou nos ambientes, as pessoas tem uma grande tendência a procurar o que é belo, equilibrado e harmonioso. Assim também é ao falar de arte: o senso comum considera arte como sendo aquilo que é bonito e agradável. Mas como podemos saber o que realmente é arte? Por que a opinião dos críticos às vezes parece diferir tanto do gosto popular? Por que algumas obras merecem estar num museu? Será que a arte realmente é apenas a expressão do belo?

A palavra *arte* vem do latim *ars* e significa “maneira de ser ou proceder, habilidade adquirida”. Corresponde ao termo grego *techne*, “técnica”, e significa “toda espécie de atividade humana submetida a regras”. Platão (século V a.C.) já se referia às atividades humanas que exigiam alguma técnica como “arte da medicina”, “arte da culinária”, “arte da justiça”, “arte do sapateiro”, “arte da música”, etc.

Hoje, podemos considerar arte tanto as grandes obras arquitetônicas (como igrejas, templos, parques...) ou cada detalhe de suas construções separadamente. Podemos considerar arte as gravuras que ornamentam as páginas de um livro; os utensílios delicadamente esculpidos e enfeitados; os quadros, grandes ou pequenos, pintados sobre diferentes suportes; ou ainda as músicas, as performances teatrais ou a poesia de artistas solitários. Mas como a humanidade decide o que é arte ou não? Huyghe fala da presença da arte na vida do homem como algo inseparável a ele.

[...] a arte é uma função essencial do homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades e que se lhes impôs como uma necessidade desde as origens pré-históricas. A arte e o homem são indissociáveis. Não há arte sem homem, mas talvez igualmente não haja homem sem arte. Por ela, o homem exprime-se mais completamente, portanto, compreende-se e realiza-se melhor. (HUYGHE, 1986, p. 11)

Mas a grande questão continua sendo: como a sociedade julga o que tem ou não valor artístico? Argan mostra a diferença entre a obra artística e a obra com valor artístico quando diz: “[...] quase todas as técnicas praticadas pelo homem têm produzido por vezes obras artísticas, mas nenhuma técnica tem produzido sempre obras de valor artístico”. (ARGAN; FAGIOLO. 1994, p. 13)

Herbert Read destaca que a concepção errônea que temos a respeito da arte vem da falta de coerência entre o uso dos termos “arte” e “beleza”.

Sempre supomos que tudo quanto é belo é arte ou que toda arte é bela, que o que não é belo não é arte e a fealdade é a negação da arte. Essa identificação da arte com a beleza está no fundo de todas as nossas dificuldades na apreciação da arte e mesmo em pessoas extremamente sensíveis à impressão estética em geral, essa suposição atua como censor inconsciente em casos particulares em que a arte não implica beleza. (READ, 1976. p. 21)

Por isso é importante que voltemos na história em busca dos fatores que construíram essas ideias tão comuns e enraizadas em nosso subconsciente até hoje.

2.1 A arte da pré-história ao Renascimento: A representação do real

As primeiras manifestações consideradas “artísticas” pela sociedade encontram-se nas cavernas. Não somente em Lascaux, na França, mas também em Altamira, na Espanha, em Tassili, no Saara, e em vários sítios arqueológicos da América do Sul, incluindo o Brasil.

Essa arte não surgiu somente como preocupação de beleza, mas como meio de comunicação: a arte tinha um sentido utilitário e não ornamental. Para Gombrich, o homem primitivo usava a imagem como algo poderoso e não como algo bonito para ser contemplado. (GOMBRICH, 1999. p. 40) Strickland diz que os primeiros objetos artísticos foram feitos numa tentativa de aplacar a natureza. Segundo ele, os primeiros desenhos foram feitos provavelmente há 15.000 anos, para garantir boa caça. (STRICKLAND, 2004. p. 4) A arte pré-histórica surge, então, como uma escrita pictórica, antecessora da escrita formal.

No período Paleolítico Inferior (cerca de 500.000 a.C.), período histórico mais antigo em que as pinturas rupestres aparecem, a arte apresentava-se mais simples, como a técnica da “mão em negativo”, na qual o contorno da mão aparece na rocha, aspergido de tinta a sua volta. Esta maneira simples de se gravar uma imagem consta nos livros de história da arte como sendo a manifestação artística mais antiga encontrada. (PROENÇA, 2000. p. 10)

No Paleolítico Superior, a característica principal é o naturalismo, num desejo de se copiar fielmente a natureza. Na parede das cavernas, os animais eram desenhados mortos ou feridos, num ritual místico no qual o animal morto no desenho seria morto também na realidade. Strickland descreve o que os arqueólogos supõem que tenham sido rituais místicos de boa caçada: “Muitos animais aparecem trespassados por flechas, e furos nas paredes indicam que os habitantes das cavernas atiravam lanças nos animais desenhados.” (STRICKLAND, 2004. p. 4) Louis Hautecoeur diz que desenhos feitos de memória tinham alto grau de realismo e permitiram aos arqueólogos e historiadores o reconhecimento das espécies retratadas. (HAUTECOEUR, 1962. p. 16) Para o homem paleolítico, o desenho não era a representação do ser, mas o próprio ser aprisionado, e o caçador teria poder sobre ele, desde que possuísse sua imagem.

No Paleolítico Superior, os artistas realizaram também esculturas de figuras femininas estilizadas, com seios protuberantes, ventre saliente e quadris largos. Eram amuletos de fertilidade, mais uma vez unindo um objetivo místico à arte. Certamente, o mais conhecido desses amuletos é a “Vênus de Willendorf” (25.000 a 20.000 a.C.), uma escultura de apenas 11 cm de altura encontrada na Áustria. (Figura 1)



Figura 1 - Vênus de Willendorf

c.25.000-20000 a.C. calcário oolítico. 11,1 cm.

Museu de História Natural Viena

(fonte: WITCOMBE. 2011)

No período Neolítico, nota-se o abandono do estilo realista no desenho. O homem nômade estabelece-se em grupos fixos, o caçador torna-se agricultor, e os animais são domesticados. Os desenhos utilizados nos rituais de caçada dão lugar a desenhos que representam a vida cotidiana das comunidades, com figuras mais leves, movimentos, pouquíssimas cores e sem apresentar tantos detalhes. Uma escrita pictórica usada como forma de comunicação.

A arte transformou-se, sucessivamente, de realista em uma imagem estilizada, depois esquemática e, por fim, simbólica. Estamos no caminho que conduzirá ao hieróglifo. A arte geométrica que reinará na Europa na idade do bronze e do ferro e que vai chegar à Grécia talvez não esteja desligada dessa tradição. (HAUTECOEUR, 1962. p. 21)

Carol Strickland, em seu livro *Arte comentada*, não avalia a história da arte como um progresso artístico, mas como mudanças históricas.

Entre 25.00 a.C e 1400 d.C., a história da arte não é uma história de evolução do primitivo para o sofisticado, nem do simples para o complexo – mas uma história das formas variadas que a imaginação assumiu na pintura, na escultura e na arquitetura. (STRICKLAND, 2004, p. 2)

Essas formas variadas de imaginação refletem, desde o início, valores e crenças da sociedade que as cercam. Ernest Fischer (1987, p. 17) coloca a questão como sendo a arte historicamente condicionada pelo seu tempo e como representante da humanidade “em consonância com as ideias e as aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular”.

No Egito, a crença na vida após a morte reflete-se integralmente na arte. O egípcios acreditavam que o *ka*, o espírito, era imortal, e colocavam nas tumbas tudo o que esse espírito necessitaria na eternidade. A estátua do faraó seria uma alternativa para a morada do *ka*, caso o corpo mumificado se deteriorasse e não pudesse mais hospedá-lo.(STRICKLAND, 2004, p. 9) Nas casas populares, o desenho do morto era feito na parede para que seu espírito pudesse ali habitar e não assombrar a família. Nas pirâmides, as paredes continham hieróglifos sobre detalhes da vida do morto. O equilíbrio terreno era necessário para o equilíbrio do espírito morto, por isso as esculturas na entrada das pirâmides eram completamente equilibradas, simétricas, apoiadas com os dois pés no solo e com o rosto sereno, sem nenhuma expressão de sentimento. Qualquer desequilíbrio no ambiente poderia refletir em desequilíbrio do espírito.

No desenho e na pintura, a representação humana fica restrita por convenções, a Lei da Frontalidade impõe-lhes um estilo característico. No rosto de perfil, o olho está de frente; o tórax é visto de frente, enquanto as pernas e os pés estão de perfil. (Figura 2) O tamanho da figura também representava poder, sendo o faraó sempre muito maior do que os servos.



Figura 2 - Sethos e o deus do Sol

Relevo em calcário no santuário de Abidos.
(fonte: LEICHT, 1965. p. 205)

Gombrich atribui esse tipo de representação à valorização da plenitude da forma. O uso não real da perspectiva destacaria a totalidade de cada objeto observado. Um exemplo seria “o jardim de Nebamun” (Figura 3), um mural encontrado num túmulo em Tebas (1400 a.C.) no qual as árvores são representadas numa perspectiva frontal, mas o lago, com o contorno visto de cima, tem os peixes representados de perfil. Muito parecida com a representação das crianças, que se preocupam mais com a representação do objeto do que com a visão do real.



Figura 3 - O jardim de Nebamun C.1400 a.C

Mural de um túmulo em Tebas, 64x 74,2 cm;
British Museum Londres
In: GOMBRICH, 1999. p. 60

Assim, a representação do corpo humano é feita do seu ângulo mais característico: o olho é mais plenamente representado de frente do que de perfil, já o rosto destaca suas formas mais características de perfil, como o formato da testa e do nariz. De frente, ficaria reduzido a uma oval. Grombrich não acredita que esse tipo de representação fosse feita por falta de habilidade, mas que tivesse sido adotada de maneira consciente.

Não se deve supor que os artistas egípcios pensavam que os seres humanos tinham tal aparência. Seguiam meramente uma regra que lhes permitia incluir tudo o que consideravam importante na forma humana. (GOMBRICH, 1999)

Na Grécia, a arte traduz o conceito da beleza ideal de Platão. A existência do “belo em si” reflete-se na preocupação constante em buscar-se a perfeição máxima da forma: figuras dinâmicas, quase reais, arquitetura rica em detalhes, colunas e frisos decorados, além

de cerâmicas cuidadosamente ornamentadas. Esse conceito de beleza da arte Grega influenciará por muito tempo a humanidade.

Para Platão, a beleza existe independentemente do que é retratado, por isso é imutável. O artista apenas imita a realidade ideal, buscando o que há de mais perfeito em sua representação.

No livro “A República”, Platão destaca como virtudes principais: o Belo, o Bom e o Justo. A beleza está intimamente ligada à harmonia e à bondade. A ideia do bem é a causa de tudo o que é reto e belo. Platão afirma que “a feiura, a arritmia, a desarmonia são irmãs da má linguagem e do mau-caráter, ao passo que as qualidades opostas são irmãs e imitações do caráter oposto, da sabedoria e da bondade da alma”. (PENSADORES, 1997, p. 94) Esse tipo de filosofia tem influência direta na arte, quando esta só é considerada ao representar a harmonia perfeita das formas. A arte bela é a arte justa, correta, boa, e só esta representa o equilíbrio e a harmonia do mundo, da sociedade e da natureza. Tal ideia seguirá a arte até a modernidade.

No período helenístico, a descoberta do “escorço” no desenho e na pintura representa um ponto marcante na história da arte. O artista, agora, desenhava o corpo da maneira como era visto naquele determinado ângulo. Um pé visto de frente, escorçado, resumia-se a uma fileira de cinco pequenos círculos e não mais a uma representação detalhada de uma visão irreal.

A representação do movimento, principalmente na escultura, desloca o apoio do corpo para um dos lados, e não de maneira simétrica como no Egito, tendo-se a impressão de que a figura foi surpreendida durante uma ação. Aparece a expressão no rosto e o esforço dos músculos. “Os egípcios tinham baseado sua arte no conhecimento. Os gregos começaram a usar os próprios olhos.” (GOMBRICH, 1999, p.78)

As estátuas dos deuses eram feitas em madeira, mármore ou bronze, coloridas e ornamentadas com ouro e pedras. As estátuas não eram representação dos deuses, mas eram os próprios deuses, e assim eram adoradas e reverenciadas. Os templos construídos em suas homenagens abrigavam essas estátuas, para quem se ofereciam sacrifícios. O que conhecemos hoje nos museus são, em sua maioria, réplicas em mármore feitas pelos romanos, que as usavam apenas como decoração. Isso nos dá a impressão de que as estátuas gregas eram frias e sem vida, mas essa impressão é deturpada, principalmente, pela predominância do mármore branco com que as réplicas romanas foram feitas. A maioria das estátuas originais gregas, depois de roubadas na invasão do império romano, foram destruídas pelo cristianismo por estarem ligadas ao culto pagão. (GOMBRICH, 1999. p.84)

Por fim, a beleza ideal baseava-se na *proporção*, descrita por Policleto (460-420 a.C.), escultor grego, e, mais tarde, por Vitrúvio, arquiteto romano que viveu no I a.C. A *proporção áurea* seria a base da harmonia e do equilíbrio preconizado por Platão. Policleto sustentava que a beleza não está nos elementos, mas na simetria das partes. Desse modo, a beleza do dedo está na proporção em relação aos outros, que são proporcionais em relação à mão, proporcionalmente relacionada ao braço e a todo o corpo. Essa proporção foi usada também na matemática e na arquitetura, na construção do Partenon.

No início do cristianismo, a arte volta a ser uma forma de linguagem, desta vez, usada como forma de catequização. Várias cenas bíblicas são encontradas principalmente nas catacumbas, onde os primeiros cristãos se reuniam. Uma arte simples, feita por gente do povo, com pouco conhecimento técnico. Além disso, a Lei judaica já havia proibido a realização de imagens por temor à idolatria, por isso qualquer representação deveria ser simples, sem detalhes; não para ser adorada, mas para narrar a história sagrada de forma visível ao povo simples, que não sabia ler. Tudo o que não fosse necessário para o entendimento da mensagem deveria ser dispensado, por isso a perspectiva não era valorizada. "Uma vez mais, as ideias de clareza e simplicidade começavam a superar os ideais de fiel imitação". (GOMBRICH, 1999. p. 129) A representação pictórica deixa de existir como beleza em si mesma, mas como forma de ensinar a misericórdia divina; os desenhos são simples e não tem mais como objetivo principal a representação do Belo ideal, como no período helenístico.

A partir da Idade Média, com o advento do cristianismo, os valores religiosos são impostos aos artistas. O medo da idolatria resulta em cenas chapadas, sem perspectiva, e em figuras distorcidas e alongadas, como na arte gótica e bizantina. Hautecoeur diz que as figuras assumem um aspecto monumental. Tudo se volta em direção ao céu. As esculturas submetem-se a uma rigidez solene, com os braços próximos ao corpo, lembrando em muito a frontalidade egípcia. (HAUTECOEUR, 1962. p. 271) Aranha, Martins e Strickland também mostram a falta de perspectiva e a padronização da arte ditada pela Igreja: "a Igreja Ortodoxa bizantina padroniza a expressão artística, abolindo a representação tridimensional em pinturas e mosaicos, preferindo as figuras chapadas". (ARANHA, MARTINS, 1995, p. 364)

Uma vez que o foco cristão se dirigia para a salvação e a vida eterna, desapareceu o interesse pela representação realista do mundo. Os nus foram proibidos e até as imagens de corpos vestidos revelam ignorância da anatomia. Os ideais greco-romanos de proporções harmoniosas e equilíbrio entre corpo e mente desapareceram. Os artistas medievais se interessavam exclusivamente pela alma,

dispostos principalmente a iniciar os novos fiéis nos dogmas da igreja. A arte se tornou serva da igreja. (STRICKLAND, 2004, p. 25)

A significação das cores na ornamentação das igrejas e a valorização do assunto retratado e não do artista que o retratou são características marcantes até o Renascimento. Gombrich destaca ainda que “a ênfase sobre a tradição e a necessidade de respeitar certos métodos permitidos de representar Cristo ou a Virgem tornaram difícil aos artistas bizantinos desenvolver seus dotes pessoais”. (GOMBRICH, 1999, p. 138)

Durante toda a Idade Média, a divisão entre arte liberal e manual continua a mesma adotada desde a idade antiga, ou seja, a divisão proposta por Varrão, filósofo romano que viveu entre 116 a.C e 27 d.C., entre artes liberais e artes mecânicas. Por artes liberais entendiam-se a gramática, a retórica, a lógica, a aritmética, a geometria, a astronomia e a música; por artes mecânicas entendiam-se todas as outras atividades técnicas: medicina, arquitetura, agricultura, pintura, escultura, olaria, tecelagem, etc. Plotino (205-270 D.C.) separa teoria e prática distinguindo as técnicas ou artes cuja finalidade é auxiliar a Natureza, como medicina e agricultura; fabricadas com objetos da natureza, como artesanato; e as relacionadas com o próprio homem, como a música e a retórica. São Tomás de Aquino (1225-1274) diferencia a arte entre as que se dirigem à razão e as que se dirigem ao trabalho das mãos, valorizando mais a primeira. Isso significa que pintores e escultores não são valorizados. Sua obra está a serviço da igreja apenas como instrumento de catequese, e não com valor próprio.

O Renascimento, cujo termo foi empregado para demonstrar a revolta da Razão sobre o obscurantismo da Idade Média, acontece com o fim do feudalismo. Nas artes, principalmente entre os séculos XIV e XV, a redescoberta dos ideais greco-romanos de harmonia e estética, a valorização do artista e o uso da perspectiva refletem o advento do Humanismo.

A arte mecânica atinge a dignidade das artes liberais. O artista é valorizado, e seu trabalho considerado intelectual. Modifica-se a posição social do artista, passando a pintura e a escultura a profissões distintas. Além disso, há a valorização das artes mecânicas, como tendo por finalidade o que é *útil* ao homem, como no caso da medicina, agricultura, culinária e artesanato; e a valorização daquelas cujo fim é o *belo*, como no caso da pintura, escultura, arquitetura, poesia, música, teatro e dança. (CHAUÍ, 1995, p. 317)

É durante o renascimento que surge a figura do *mecenas*: aristocratas abastados que encomendavam obras para decorar seus palácios e residências de campo. Era comum também que encomendassem seus retratos para as galerias das famílias. A quantidade de

obras realizadas ou a fama do artista contratado significava, para o mecenas, demonstração de poder e status social. A própria igreja contratava artistas para a construção e decoração de templos, como no caso de Rafael e Michelângelo, contratados para a construção e ornamentação de salas e capelas do Vaticano.

A preocupação com a estética torna-se normativa; o rigor acadêmico estabelece normas de equilíbrio, luz, cor, perspectiva e construção; a arte torna-se refém de regras; e a criatividade fica engessada por padrões rígidos. A busca da perfeição sobrepõe-se à intenção do artista. A arte é mais valorizada quanto mais próxima for do real idealizado. Esculturas que parecem vivas, paisagens que parecem reais... esta é a principal preocupação do artista: o domínio da técnica para se alcançar a perfeição.

A proporção Áurea, vinda da Grécia, encontra-se claramente nas obras de Leonardo da Vinci. O “homem vitruviano”, desenhado por ele, é a aplicação na anatomia humana da proporção áurea descrita por Vitrúvio.(Figura 4)

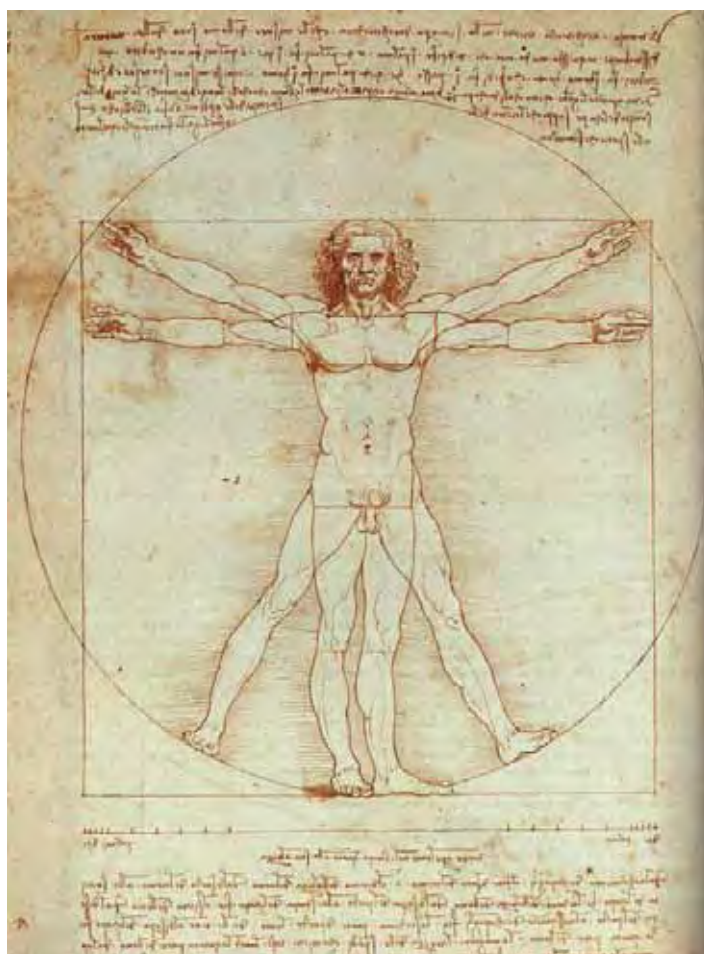


Figura 4 - Proporção humana (homem vitruviano)

(fonte: CGFA, 2011)

Em seu quadro “Monalisa”, a proporção Áurea está em todas as medidas. Assim, o retângulo áureo aparece no tamanho do rosto, na localização dos olhos, na altura das mãos cruzadas sobre o peito e em muitos outros detalhes, proporcionando-lhe uma sensação de equilíbrio perfeito. (Figura 5)

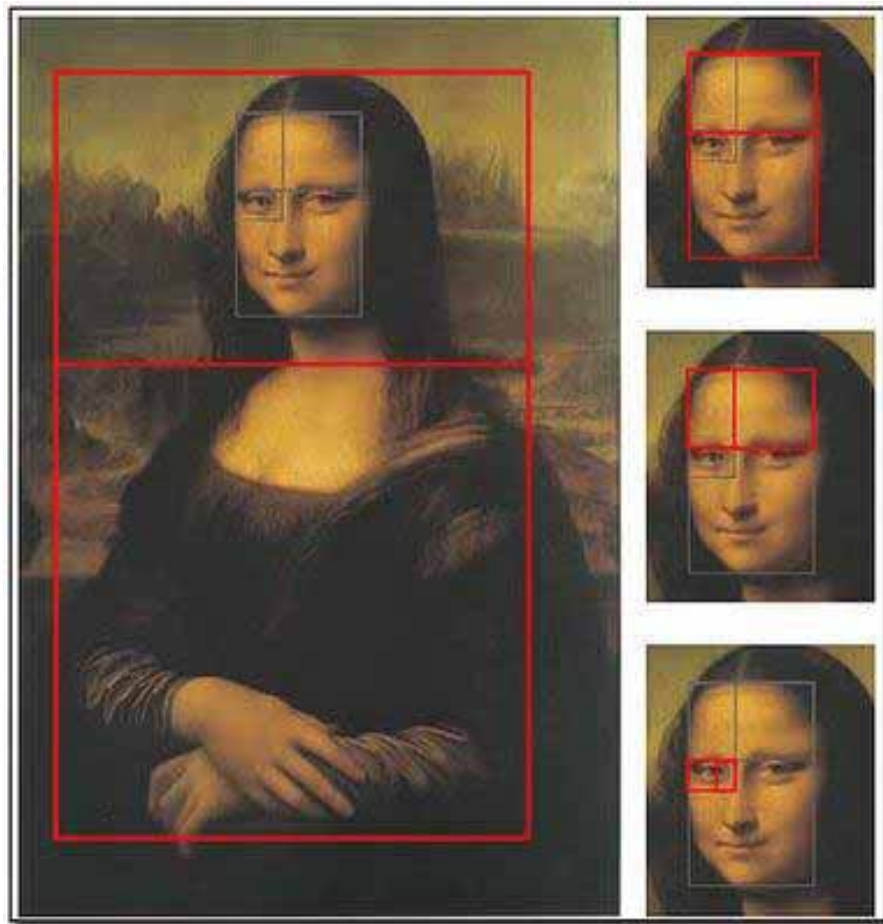


Figura 5- Mona Lisa
Leonardo da Vinci 1503-1507 óleo sobre madeira
77x53 cm. Museu do Louvre
(fonte: CGFA, 2011)

A grande mudança do Renascimento encontra-se na substituição do suporte de madeira pela tela e no uso da têmpera pela tinta a óleo, inventada por Van Eyck. Além disso, há o uso da luz, o *chiaroscuro*, dando peso e profundidade ao desenho, e a composição piramidal das pinturas, como forma de equilíbrio. Gombrich diz que Leonardo considerava que a função do artista era explorar o mundo visível de uma maneira muito mais abrangente e

precisa do que seus antecessores. Diz ainda que Leonardo não se limitava aos escritos sobre o corpo humano, mas sempre verificava com seus próprios olhos: dissecou mais de trinta cadáveres, observou e analisou o voo de insetos e pássaros e foi o primeiro a se aprofundar nos mistérios do crescimento da criança no ventre materno. (GOMBRICH, 1999. p. 294) Tudo isso na busca da representação perfeita da beleza.

Por volta de 1520, a arte parece ter atingido o seu ápice. Autores como Gombrich e Stickland concordam que Michelângelo, Rafael, Ticiano e Leonardo haviam feito o que todas as gerações anteriores não haviam conseguido. “Todos os problemas de representação da realidade pareciam estar resolvidos, e a arte atingia o auge da perfeição e harmonia.” (STICKLAND, 2004, p.44). Os artistas então, na busca pela originalidade, abandonam o realismo baseado na observação da natureza e retratam o desequilíbrio ao invés do equilíbrio. No Maneirismo, também chamado de Renascença tardia, a composição triangular dá lugar à composição diagonal, com o peso das figuras junto à moldura. Os corpos, muitas vezes distorcidos e alongados desnecessariamente, aumentam a impressão de tensão, as cores são sombrias e a iluminação irreal. (Figura 6)



Figura 6 - Madona de colo longo

Parmigianino, 1534-40. óleo sobre madeira
216x132 cm. Uffizi, Florença
(fonte: GOMBRICH, 1999. p. 365)

A arte Barroca, que tem início por volta de 1600, junta a perfeição da Renascença com a dramaticidade do Maneirismo. A Igreja financiava magníficas catedrais para manifestar o triunfo da contrarreforma e atrair os fiéis. Na França, os palácios eram projetados para impressionar os visitantes com o poder e a glória do rei. Battistoni Filho destaca como temas principais do período Barroco os acontecimentos históricos, religiosos, econômicos e sociais de grande significação para a história da humanidade. (BATTISTONI FILHO, 1993. p. 77) A arte desse período, religiosa ou não, tinha uma exuberância dramática, quase teatral (Figura 7). Em vez da natureza idealizada, temos a natureza “embelezada”. Há uma abundância de ornamentos, luzes, movimentos e figuras nos quadros.



Figura 7 - O êxtase de Santa Tereza

Bernini, 1645-52, Capela Cornaro, Santa Maria della Vittoria, Roma
(fonte: WGA, 2011)

Gombrich descreve os artistas do Barroco como exuberantes decoradores.

No século XVIII, os artistas italianos eram principalmente soberbos decoradores de interiores, famosos em toda a Europa por sua habilidade no trabalho com estuque e por seus grandes afrescos, que podiam transformar qualquer salão de um palácio ou mosteiro num cenário de riqueza espetacular. (GOMBRICH, 1999, p. 443)

O Rococó surgiu em Paris, no reinado de Luis XV. Era uma arte eminentemente decorativa e não se limitava à pintura, escultura e arquitetura. Móveis em *marqueteria*, pisos com padrões floridos, estofados em *gobelin*, roupas, talheres e porcelanas, tudo sobrecarregado de flores, conchas e folhas. Até as carruagens, em vez das linhas retas,

tinham floreios e arabescos, e os cavalos eram ornamentados com plumas e arreios enfeitados com pedras preciosas. “A arte rococó era tão decorativa e não funcional quanto a aristocracia que a adotou.” (STICKLAND, 2004, p. 64)

Os artistas italianos do século XVI chamavam de “academia” seus locais de reunião para discutir arte. No Século XVIII, essas academias começaram a ser locais de ensino de arte. O método dos grandes mestres de aprender ajudando os mais velhos foi substituído pelo ensino acadêmico, mas a ênfase dada nas academias aos grandes mestres fazia com que os clientes preferissem a compra dessas grandes obras à encomenda de pinturas de novos artistas. Isto se tornou economicamente um problema para os novos pintores. Algumas iniciativas tentaram minimizar esse problema, mas não obtiveram muito êxito.

Exposições anuais de arte, organizadas pela academia para a divulgação dos artistas da época, acabaram pressionando-os ainda mais na escolha de temas já consagrados e de aceitação pública. Assim, alguns artistas começaram a desprezar a “arte oficial” e a se libertar da academia na escolha de novos temas.

Tudo isso mudou muito rapidamente durante o evoluir da Revolução Francesa. De repente, os artistas sentiram-se livres para escolher qualquer coisa como tema, desde uma cena de Shakespeare a um acontecimento do dia, o que quer que, de fato, apelasse para a imaginação e despertasse interesse. (GOMBRICH, 1999, p. 481)

A partir de 1780, pintores como Jacques-Louis David iniciam a arte Neoclássica, que, em contrapartida ao temas frugais e ao excesso de enfeites do Barroco e do Rococó, recorre ao estilo clássico da Grécia e austero de Roma. “A arte ‘politicamente correta’ era séria, ilustrando temas da história antiga ou da mitologia, em vez das frívolas cenas de festa rococó.” (STRICKLAND, 2004, p. 68)

A arte neoclássica expressava os valores da nova burguesia. A Revolução Francesa foi um grande incentivo ao interesse pela história e pela pintura de temas heroicos. Também as escavações na cidade de Pompeia, em 1738, já haviam trazido à tona o interesse pelo estilo Grego, uma arte muito mais racional do que emocional. O desenho e a linha eram enfatizados por causa do apelo ao intelecto, em vez da cor que aguçava os sentidos; as figuras eram sérias e desenhadas com exatidão. No fundo, geralmente havia colunas gregas ou arcos romanos numa simetria sólida e equilibrada (Figura 8); a arte neoclássica expressava tanto os valores próprios de uma nova burguesia, que se instaurava após a Revolução Francesa, como os valores defendidos pelo Império de Napoleão.



Figura 8 - Juramento dos Horácios

Jacques-Louis David, 1784, óleo sobre tela. 329 X 424 cm. Louvre, Paris.
(Fonte: CGFA, 2011)

Não tão racionais, mas já emocionais, o Romantismo do século XIX conserva as linhas do neoclássico, mas guia-se mais pela intuição e pela sensibilidade. Os românticos perseguiram a expressão da paixão, incluindo em seus temas a natureza e dando às cenas naturais tons excessivamente heroicos.

Francisco Goya, anunciando essa expressão da emoção, retrata em seu quadro “O fuzilamento de 3 de Maio” a brutalidade da guerra civil espanhola, na qual cinco mil civis espanhóis foram massacrados. Em contraponto a outras pinturas da época que mostravam sempre a guerra como espetáculos gloriosos, Goya evidencia as vítimas e apresenta os soldados como figuras sem rosto num pelotão de fuzilamento.

Além dele, “Morte de Marat”, de Jacques Louis David; “A balsa da medusa”, de Géricault e “A liberdade guiando o povo”, de Delacroix talvez sejam as obras mais significativas dessa ruptura com a tradição dos temas e a expressão da emoção sobre a razão.

Durante a primeira metade do século XIX, enquanto Neoclássico e Romantismo disputavam espaço de seus ideais, uma nova tendência começava a se estruturar, e ela dominaria toda a segunda metade do século: o Realismo.

Apesar de seguir os mesmos temas da realidade, já retratados em outras épocas, o realismo abandona completamente o Idealismo. Courbet, idealizador do movimento, recusava-se a pintar qualquer coisa que não pudesse ver. Qualquer elemento fantasioso vindo da mitologia ou da religião, como anjos, deuses e ninfas, foi abandonado por ele e pela maioria de seus seguidores. O que importava agora eram as pessoas reais e as cenas do cotidiano. Os pintores interessavam-se por cenas comuns, como o interior de um trem de terceira classe, um enterro ou o interior de seu próprio ateliê. Courbet exaltava a classe trabalhadora e foi preso ao destruir um monumento napoleônico. “Surge, então, a chamada ‘pintura social’, denunciando as injustiças e as imensas desigualdades entre a miséria dos trabalhadores e a opulência da burguesia.” (PROENÇA, 2000. p. 133) Também as paisagens campestres de Corot e Millet elevam o trivial ao sublime, e mesmo Rossetti, ao retomar o tema bíblico da anunciação, o faz de maneira muito mais real do que os pintores do Renascimento. (Figura 9) Não se buscava a beleza, mas a verdade.

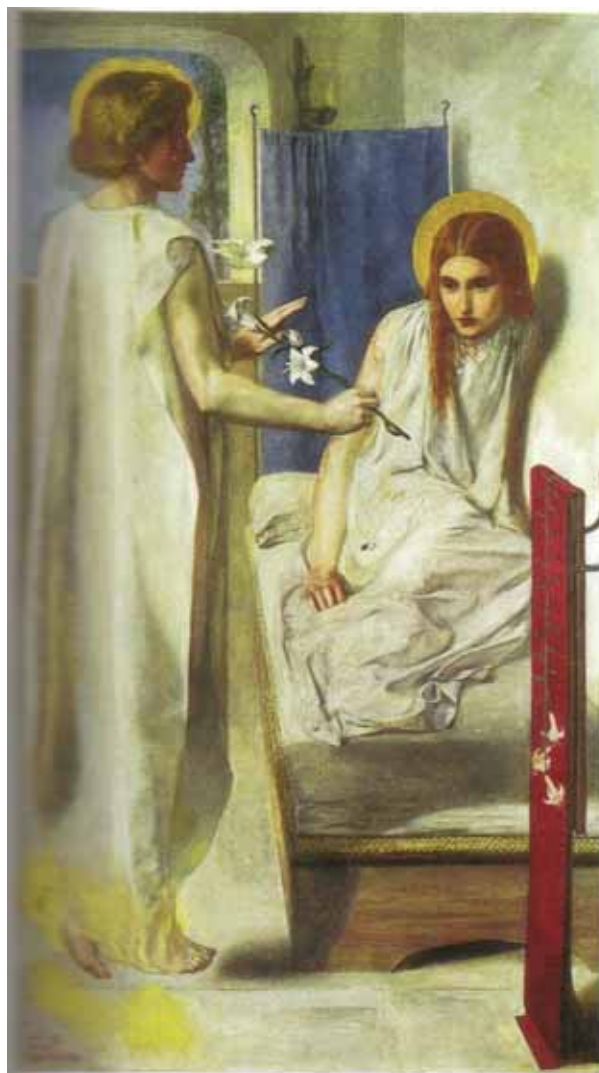


Figura 9 - Ecce Ancilla Domini

Dante Gabriel Rossetti, 1849-59. Óleo sobre tela, montado em madeira.
72,6 X 41,9 cm; Tate Gallery, Londres.
(fonte: GOMBRICH, 1999, p. 513)

Mas apesar da mudança objetiva da arte, uma tendência continua presente: a busca pelo real. A arte sempre é feita como forma de representação do real, e a busca incessante da perfeição continua sendo a característica principal de todos os movimentos artísticos até então.

Somente com o impressionismo a pintura ganha novos contornos. Acusada de “inacabada” pelos críticos da época, os impressionistas preocupavam-se mais com as sensações do que com as regras. Monet dizia que pintava o que via, da maneira que via, e não como deveria ser.

Esqueça o que está diante de você – uma árvore, uma casa, um campo – e pense simplesmente: eis aqui um quadrado azul, ali um retângulo rosa, ali uma faixa amarela, e pinte-os como você os vê. - Claude Monet. (HODGE, p. 29)

Pela primeira vez, a preocupação com os detalhes fica em segundo plano. Pinturas rápidas, contornos imprecisos, profusão de cores, instantes do cotidiano retratados como uma fotografia e não mais como cenários meticulosamente estruturados são características de uma arte estruturalmente nova. Captar as mudanças da natureza não permite ao artista tempo para elaborar seu quadro. A mudança da luz do sol, que se move a cada minuto, o vento que quebra a tranquilidade da água ou uma nuvem que encobre a luminosidade do ambiente só podem ser apreendidos de maneira rápida e intensa, cuidando menos dos detalhes e preocupando-se mais com o efeito do geral produzido pelo todo.

Assim como os termos “Gótico” (bárbaros) e “Barroco” (pérula imperfeita) foram usados inicialmente de maneira depreciativa, o termo “Impressionismo” também o foi.

Havia uma tela de Monet que o catálogo descrevia como “Impressão: nascer do sol” [...] Um dos críticos achou esse título particularmente ridículo e referiu-se a todo o grupo de artistas como “os impressionistas”. Quis significar com isso que esses pintores não trabalhavam com base num sólido conhecimento e pensavam que a impressão de um fugaz momento era suficiente para chamarem a seus quadros uma pintura. (GOMBRICH, 1999)

Só depois de algum tempo, percebendo que a pintura Impressionista, ao ser observada de longe, organizava as formas inacabadas e refletia de maneira espetacular toda a cena, é que este tipo de arte passou a ser considerada e valorizada.

Mesmo ainda muito rudimentar, a invenção da fotografia influenciou a pintura impressionista. Primeiro, na ideia da captação do momento como um instante único, e, segundo, na função utilitária da pintura, sendo substituída gradativamente pela fotografia, principalmente nos “retratos de família”.

2.2 Arte Moderna: Ruptura e crítica da realidade

Apesar de mudanças tão significativas, a pintura ainda conserva uma grande ligação com a realidade: mostra-se independente de regras, não tão preocupada com detalhes, mais leve que as anteriores, mas totalmente real. São os pós-impressionistas, representados principalmente por Van Gogh, e os expressionistas que declaram definitivamente essa ruptura. Figuras distorcidas revelando o sentimento do artista, em vez da busca incessante da

realidade. Cores vibrantes, pouca ou nenhuma perspectiva e linhas estilizadas dão início à arte moderna.

A partir daí, a arte começa uma longa caminhada de mudança conceitual: para que serve a arte afinal? Para retratar o que é visto, ou para traduzir a imaginação e a criatividade do artista, livre de regras, limites e amarras?

Esta é sem dúvida a grande mudança da arte moderna do século XX: a arte como expressão e não mais como reprodução, com a quebra das formas reais, do figurativo, das regras.

No século XX, a arte era agressivamente convulsiva, e um estilo se sobrepunha ao outro com a mesma rapidez que as bainhas subiam e desciam no mundo da moda. Atravessando essa atordoante procissão, um tema permanecia constante: a arte se concentrava menos na realidade visual externa e mais na visão interna. Como disse Picasso, “não o que você vê, mas o que você sabe que está lá” (STRICKLAND, 2004, P. 128)

Por meio da cor e da deformação proposital da realidade, os pintores refletiam não mais o mundo exterior, mas o mundo interior de cada personagem e do próprio artista. Sentimentos de angústia, desequilíbrio, melancolia, retratados de forma intensa, longe do equilíbrio e da solidez acadêmica, fizeram essas pinturas serem consideradas “feias”.

A arte deixa de ser vista como produção de beleza, mas como expressão de emoções e desejos, interpretação e crítica da realidade social. Abandona-se a avaliação da arte baseada no critério da estética universal.

O Belo não é mais *o Belo em si* de Platão, e cada objeto passa a ter sua beleza ligada ao seu objetivo. Há uma diferença entre o “feio” e o “assunto feio”. O assunto feio torna-se belo quando transmite o sentimento de revolta, de desequilíbrio, de incômodo. Na arte moderna, a arte deixa definitivamente de ser cópia do real e passa a ser avaliada pela autenticidade de sua proposta e sua capacidade de falar ao sentimento. A arte ganha uma dimensão participativa do espectador e não mais somente uma dimensão contemplativa.

O Fovismo durou apenas quatro anos (1904 a 1908), mas mudou totalmente a relação com as cores. “Antes o céu era azul e a grama era verde. Mas nas telas dos fovistas Matisse, Vlaminck, Derain, Dufy, Braque e Roualt o céu era amarelo-mostarda, as árvores vermelho-tomate, os rostos verde-ervilha.” (STRICKLAND, 204, p. 130) (Figura 10) Mais uma vez, o nome dado ao movimento foi pejorativo. *Fauves* – feras – tiveram seu estilo qualificado como universo da feiura, tentativas brutas e primitivas de crianças brincando com tinta, tudo graças ao uso das cores sem referência com o real. Mesmo com a existência de obras de Van Gogh, Gauguin e de vários expressionistas, nas quais essa relação de cor com a

realidade já havia sido modificada, a rejeição do público e da crítica pelo Fovismo foi bastante violenta.

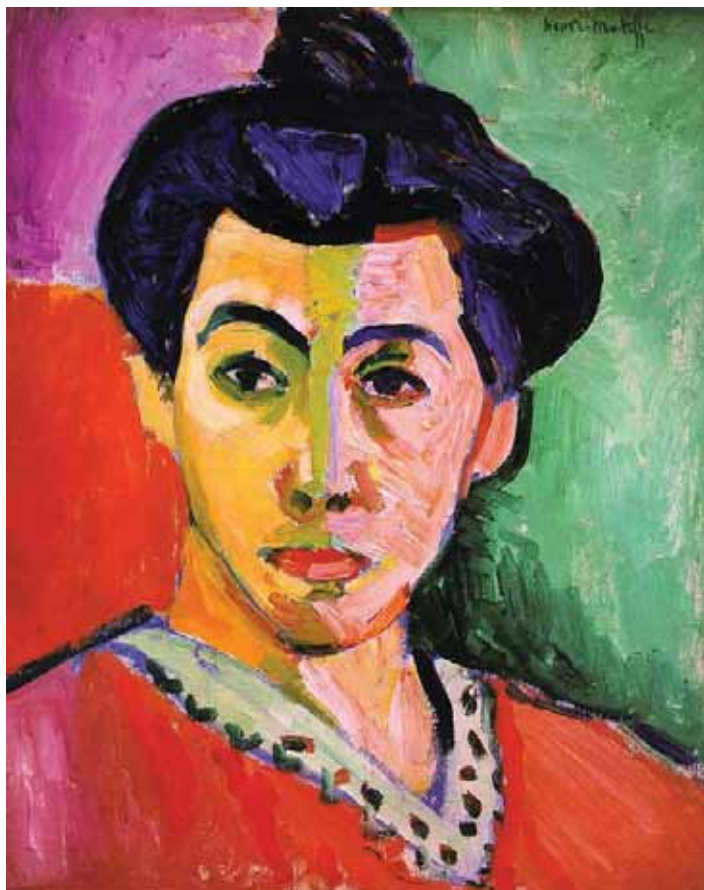


Figura 10 - Retrato de Madame Matisse

Henri Matisse, 1905; óleo sobre tela. 40,5 X 32,5 cm.
Statens Museum for Kunst, Copenhagen (Dinamarca)
(Fonte: CGFA, 2011)

Por volta de 1908, o Cubismo, de Georges Braque, Fernand Léger e Pablo Picasso geometriza as formas, utiliza a perspectiva de maneira atemporal, como se a visão pudesse ser feita de vários ângulos ao mesmo tempo. Desmonta e remonta a realidade até abstrair dela apenas a essência da ideia. É o abandono total da perspectiva perfeita, tão perseguida pelos renascentistas.

O pintor russo Wassily Kandinsky, em 1910, descobre a beleza independente do figurativo por acaso, ao observar uma tela sua virada de lado no cavalete. Essa descoberta leva Kandinsky a experiências abstratas, com significação apenas em si mesma e nenhuma relação com o mundo fora dela. (Figura 11) A arte não representa mais nenhum aspecto da

realidade exterior, ela é a própria realidade e liberta-se definitivamente de todas as suas amarras.

Com a dissolução da atitude naturalista, os artistas passam a menosprezar o assunto ou tema das suas obras para valorizar o fazer a obra de arte. Qualquer assunto serve, ou mesmo nenhum assunto, como é o caso da arte abstrata e da música atonal. (ARANHA; MARTINS, 1995, p. 367)



Figura 11- Composition VIII
Kandinsky, 1923, óleo sobre tela, 140 x 201 cm,
Solomon R. Guggenheim Museum, New York.

(Fonte: Guggenheim, 2011)

A arte abstrata evolui em duas vertentes: o informal, de Paul Klee, e o geométrico, de Mondrian.

No abstrato informal, predominam os sentimentos e a emoção. As formas e cores são criadas livremente, sem nenhum tipo de representação figurativa.

No abstrato geométrico, a preocupação está na criação de formas e equilíbrio das cores que resultem apenas numa concepção geométrica, sem necessidade da presença de uma estrutura simétrica. A simetria pode ou não ser adotada, sem ser absolutamente necessária.

O Futurismo surgiu de uma forte ligação com a literatura e com o *Manifesto Futurista* do escritor Filippo Tommaso Marinetti. A arte exalta a mecanização das indústrias do início do século XX, o futuro e a velocidade dos centros urbanos. Em contraponto à captação de uma visão estática da realidade de outros períodos, o futurismo mostra figuras dinâmicas, em movimento. É mais do que a representação de um corpo em movimento como na arte Grega, é a representação do próprio movimento. (Figura 12) Essa representação não acontece por meio de figuras, mas de linhas e cores, por se tratar muito mais da representação de uma sensação do que de um objeto.



Figura 12 - Velocidade abstrata - O carro passa

Giacomo Balla, 1913; óleo sobre tela.
50,2 X 65,4 cm. Tate Gallery, Londres.
(fonte: TATE, 2011)

Na pintura metafísica de Georgio de Chirico, a paisagem urbana reflete muito mais o sentimento de inquietação e silêncio perturbador do que simplesmente uma paisagem.

Uma paisagem ao mesmo tempo real e irreal, completa, mas vazia, num diálogo com o observador.

Finalmente, a arte liberta-se de sua última amarra: o racionalismo. O Dadaísmo surge em 1916 como um grito de revolta contra o mundo imerso em guerra, trazendo o fim da razão e da ordem estabelecida, a descrença em toda e qualquer forma de autoridade, o culto ao absurdo, a negação da própria arte.

Os dadaístas tinham um objetivo mais sério do que causar escândalo: queriam acordar a imaginação. “Falamos de Dadá como de uma cruzada para a reconquista da terra prometida da Criatividade”, disse o pintor alsaciano Jean Arp, um dos fundadores do movimento. (STRICKLAND, 2004, p. 148)

Duchamp revê o conceito de arte em 1913, ao trabalhar com seus *readymades*: objetos comuns elevados ao status de objetos artísticos. Seu *readymade* mais famoso, sem dúvida, foi um urinol de louça colocado em uma exposição, em 1917, com o título de “Fonte”. A questão principal levantada por Duchamp era: O que é arte? Quem decide o que é arte? Duchamp afirmava que o importante não era que o artista tivesse feito o objeto, mas que ele o tivesse “escolhido” como objeto artístico. Arte era aquilo que o artista considerava arte.

Em 1924, sob forte influência dos escritos de Sigmund Freud, artistas como Magritte, Giorgio de Chirico e Salvador Dalí libertam seus sonhos e devaneios numa arte chamada de Surrealismo, com a volta ao figurativo, mas não ao racional, a liberdade da fantasia, da criatividade, do sonho, do irracional.

A partir de então, vivemos uma época de “pós-tudo”. A estética pós-moderna caracteriza-se pela desconstrução da forma, pelo *pastiche* e *ecletismo* que permitem juntar as coisas mais variadas, e até antagônicas, na mesma obra. “Não existe um estilo único. Tudo vale dentro do pós-tudo.” (ARANHA, MARTINS, 1995, p. 368)

O termo pós-moderno foi criado pelo historiador inglês Arnold Toynbee, em 1947, ao designar todo e qualquer tipo de mudança ocorrido nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas. (BATTISTONI FILHO, 1993, p. 155)

Surrealismo, pop-art, expressionismo abstrato, minimalismo, arte conceitual, muitos são os movimentos da arte pós-moderna. Não podemos, entretanto, estabelecer comparações entre os diferentes movimentos artísticos como se a arte tivesse evoluído, como se a arte atual fosse melhor ou pior que a arte grega ou renascentista. Aranha e Martins (1995, p. 357) apontam que a arte contemporânea não é melhor ou pior, é apenas diferente, porque responde a questões colocadas pelo homem e pela cultura atuais. Freire fala da arte conceitual como a arte das ideias e não da forma.

A Arte Conceitual problematiza justamente essa concepção de arte, seus sistemas de legitimação, e opera não com objetos ou formas, mas com idéias e conceitos. (FREIRE, 2006, p. 8)

John Cage, poeta, compositor e músico, em seu trabalho intitulado “4’33” de 1952, instrui o músico a ficar parado e imóvel por 4’33min. Sua obra absorve o inusitado, o ocasional. A reação da plateia, única em cada momento, também faz parte da arte: a arte do imprevisível, do efêmero, do passageiro. A arte do momento.

Por volta de 1960, os artistas da Pop Art tiram a arte dos museus, estabelecendo um novo conceito de arte popular, utilizando-se de objetos do cotidiano, como garrafas de Coca-Cola, latas de sopa, caixas de sabão em pó e fotos de artistas, reproduzidas mecanicamente por meio de *silk-screen*. Andy Warhol, em sua obra “100 latas de sopa Campbell”, criticava a sociedade industrializada com sua arte repetitiva e sem emoção (Figura 13). Para Warhol, assim era a sociedade mecanizada.



Figura 13 – 100 latas de sopa Campbell

Andy Warhol; 1962. Óleo sobre tela.
182.9 x 132.1 cm. Albright-Knox Art Gallery
(Fonte: ALBRIGHT, 2011)

Uma última mudança aconteceu quando a arte se libertou do conceito físico de objeto artístico. A arte efêmera, feita para desaparecer com o tempo ou mesmo para durar apenas o tempo de sua apresentação, tira da arte o seu “valor de venda”. Não se vende um graffiti feito num muro ou num vagão do metrô, um *happening* encenado por atores na rua ou dentro de um trem, uma escultura feita no gelo ou uma instalação. O artista é valorizado como seu criador, mas a arte deixa de ter valor independente do artista, tornando-se aberta, inacabada, só se completando no diálogo com o público. Ninguém pode ir a uma bienal esperando apenas observar obras prontas: tudo é interação, diálogo, participação, questionamento.

[...] a arte dos anos noventa nada é se não for política. Instalações carregadas de textos exortam o espectador a refletir sobre temas como a epidemia de AIDS, os problemas ambientais, os sem-teto, racismo, sexo, e violência. Os materiais e os formatos são tão variados quanto os temas e admitem formas alternativas, como a arte performática, gêneros híbridos, como a arte derivada da fotografia, e continua se multiplicando. Os pós-modernistas podem afirmar que a rejeição modernista da realidade está obsoleta, mas o processo de reinvenção da arte continua inabalável. (STRICKLAND, 2004.p. 190)

Difícil é estabelecer limites entre modernismo e pós-modernismo. Alguns autores nem mesmo adotam tal terminologia, referindo-se à arte após a segunda metade do século XX como “arte contemporânea”: a arte das bienais, a arte efêmera, do graffiti, das performances. A valorização do artista e não da obra como objeto de exploração. Arte que grita, questiona, revela, acusa... Arte que constrói, que faz pensar.

Essa é a arte de que falamos hoje, mas que jamais poderá ser entendida se não soubermos de onde veio, como foi construída, qual sua origem, qual sua história: a nossa história.

3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE ARTE ATÉ 1996.

O ensino da Arte na educação brasileira sofreu diversas mudanças nos últimos anos, e, para compreendê-las, precisamos investigar as mudanças ocorridas na própria educação desde suas origens, na colonização pelos portugueses e pelos outros povos europeus que aqui estiveram, atentando-nos para as influências deixadas por eles durante o processo de formação de nossa sociedade e de nossa política educacional. Para que a discussão sobre as mudanças na educação pública atual, incluindo as ocorridas no ensino de Arte, possa ser mais bem compreendida e contextualizada, faz-se necessária, portanto, uma visão histórica da educação.

A escola, antes elitista, trazia em sua concepção um ensino de Arte também elitista. Na escola atual, segundo Beisiegel (2006), com a expansão das escolas e o ingresso garantido como direito às camadas mais populares,

ocorreu uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela. [...] Aquela escola secundária era uma escola seletiva, propedêutica, que preparava segmentos bem definidos da classe dominante para o ingresso em algumas escolas superiores, também claramente definidas. (BEISIEGEL, 2006, p. 113)

Neste novo cenário educacional, a Arte busca contribuir para a conquista de um ensino de qualidade, visando tanto ao desenvolvimento integral do aluno, como à formação de sua cidadania por meio de sua própria identificação cultural e do respeito à multiculturalidade.

Neste capítulo, apresentaremos a trajetória de conquista da democratização da educação brasileira e a trajetória do ensino de Arte dentro desse contexto.

3.1 A educação brasileira e a busca de um ensino de qualidade para todos.

A economia colonial brasileira, formada desde a chegada dos portugueses em 1500, fundamentava-se na grande propriedade e na mão de obra escrava. “Por se encontrarem em estágio primitivo de desenvolvimento em relação ao homem branco, os nativos são expropriados de suas terras e em grande número escravizados”. (VIEIRA, 2007, p. 27)

Dessa forma, a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549, teve por objetivo primeiro a preservação da soberania portuguesa sobre o novo território por meio da conquista dos “gentios” (assim chamados os indígenas) pela catequese. “E, sendo impossível oferecer

instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados”. (PAIVA, 1987, p.56) Porém, com a criação das “Constituições da Companhia de Jesus”, a preocupação maior concentra-se na educação dos filhos dos colonos e na formação dos futuros sacerdotes.

Segundo Romanelli (1980), o modelo de cultura medieval-europeia, trazido pelos jesuítas em 1549, afirmava, ao branco colonizador, sua origem europeia e sua distinção da população nativa, negra e mestiça então existentes.

Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. [...] Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação.[...] A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. (ROMANELLI, 1980, p. 33 e 35)

Em 1759, um terremoto seguido de um grande incêndio destruiu boa parte de Lisboa. Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, foi o encarregado da reconstrução da cidade, não só do ponto de vista arquitetônico, mas do ponto de vista administrativo e político. E o fez com “mão de ferro”, segundo o jornalista Laurentino Gomes.

Além de reconstruir a capital, acabou por reformar o próprio império. Subjugou a nobreza e reduziu drasticamente o poder da Igreja. Foi o responsável pela expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias. Também reorganizou o ensino, até então controlado pela Igreja. (GOMES, 2007, p. 60)

Assim, os jesuítas foram expulsos não só de Portugal, mas de todas as colônias portuguesas espalhadas pelo mundo. A expulsão dos jesuítas no Brasil teve por consequência imediata a desestruturação do sistema educacional, até então exclusivo da Igreja em todo o território. Professores leigos assumem as classes, e, pela primeira vez, ficam a cargo do Estado a responsabilidade e os custos dessa educação. Mesmo assim, “[...] passam-se vários anos até que se comecem a tomar providências no sentido de criar uma alternativa à educação jesuítica”. (Vieira, 207, p. 39) Essa situação só se modificaria com a vinda da família real para o Brasil, em 1808.

Com a chegada da família real, foram criados os cursos de Medicina, Agricultura, Economia, Política, Química e Botânica, além das academias de Arte, o Museu Real e a Biblioteca Pública. Porém, o ensino elementar não seria modificado, limitando-se ao atendimento privado da elite em suas próprias casas. (PAIVA, 1987, p. 60)

Após a Independência, surge a necessidade de se ampliar a participação do povo nas atividades do Império. A criação do colégio Pedro II foi um grande impulso ao ensino secundário, e a Assembleia Constituinte, pela primeira vez, debate o problema do ensino, que era precário, pois os baixos salários não atraíam os professores. O Colégio Pedro II, porém, apesar de ser uma escola pública, oferecia cursos pagos. Com isso, continuava-se a privilegiar apenas a elite, pois o número de vagas gratuitas era bastante reduzido.

Duas leis são promulgadas durante o Primeiro Reinado: a primeira tornava livre o ensino para a iniciativa privada, e a segunda estabelecia a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Mas foi o Ato Adicional de 1834 o instrumento legal mais importante do período para a educação popular. Entretanto, como descentralizava o ensino elementar, o “Ato Adicional eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo o país”. (PAIVA, 1987, p. 62) A consequência dessa descentralização foi o abandono quase total do ensino primário e do ensino secundário, ficando muito mais a cargo da iniciativa privada. Isso acentuou ainda mais o caráter elitista do ensino, pois apenas as famílias com maiores posses poderiam arcar com as despesas do ensino para seus filhos. Ainda neste período, podemos destacar a volta dos jesuítas ao Brasil, em 1842, e a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 1856, aumentando o contingente de escolas particulares já existentes.

Segundo Leite e Di Giorgi: (2009, p. 4) as mudanças ocorridas pelo deslocamento do eixo econômico do nordeste para o Centro-Sul e a vinda de imigrantes após a abolição da escravidão para trabalhar nas lavouras de café aumentaram as diferenças existentes no sistema educacional descentralizado e diretamente ligado à situação econômica de cada região. Se para os brasileiros havia a herança de uma mentalidade portuguesa, segundo a qual a educação não era necessária, a colonização estrangeira, principalmente do Sul, trazia uma nova exigência de ensino público, pela valorização dada à educação pelos povos que aqui chegavam.

Oriundos de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo, e onde a educação escolar desempenhava um importante papel para a ascensão social, o imigrante criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução. Mesmo em São Paulo, onde ele é assalariado e não colono, sua presença atua como pressão no sentido do desenvolvimento da instrução popular. (PAIVA, 1987, p. 65)

Segundo Romanelli (1980), a sociedade atual não mais se dividia em senhores e agregados das fazendas, mas numa pequena burguesia existente nas cidades que se formava

por intelectuais letrados, militares, pequenos industriais e profissionais estrangeiros, constituindo uma nova classe média urbana.

Todo esse complexo organismo social já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista [...] E a instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificações dessas camadas. (ROMANELLI, 1980, p. 41- 42)

Durante a Primeira República, muitos são os projetos de reforma da educação apresentados, numa tentativa de atender às novas necessidades de uma sociedade mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Dentre as reformas apresentadas, a mais conhecida foi a Reforma Benjamin Constant, que dizia respeito à aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890). Fortemente influenciada pelas ideias positivistas, defendia os princípios de liberdade e laicidade do ensino, a gratuidade da escola primária e o rompimento do academicismo por meio da inclusão de matérias científicas às tradicionais. Ainda com o objetivo de tornar cada nível de ensino formador, e não só preparador, para o curso superior, institui-se o exame de maturidade, “cujo objetivo era identificar a capacidade intelectual do aluno ao concluir o ensino secundário”. (Vieira, 2007, p. 77)

Mesmo assim, Leite e Di Giorgi (2009, p. 5) afirmam que: “O período republicano que antecede a I Guerra Mundial representa a continuidade em relação ao Império”. A Constituição de 1891 não altera as orientações do Ato Adicional, delegando aos Estados o ensino elementar, e ficando a cargo do Governo Federal o ensino superior e secundário.

[...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. (ROMANELLI, 1980, p. 41)

Com a I Guerra Mundial, o movimento em favor da educação popular é intensificado, iniciando-se uma campanha contra o analfabetismo.

O final da primeira República constitui um dos períodos mais importantes na história da educação brasileira. [...] A partir de 1920, aparecem os primeiros “profissionais da educação”, introduzindo as ideias da Escola Nova e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino. (LEITE; DI GIORGI, 2009, p. 7)

O “otimismo pedagógico” da Escola Nova, juntamente com as ideias nacionalistas despertadas pela guerra, incentivou um crescimento quantitativo do ensino ao lado da preocupação de que a formação cultural do povo não resultasse numa anarquia social.

Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, contenta-se em ocupações inferiores; sabendo ler e escrever, aspirará a outras coisas, quererá outra situação e, como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará ela conseguir emprego público. [...] Era preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à hegemonia social. (PAIVA, 1987, p. 93)

Nota-se que, pela primeira vez, aparece uma ambiguidade no tipo de educação que se deseja. A escola, até então elitista, abre-se para a educação popular pelo entusiasmo nacionalista e pela pressão social do proletariado urbano, que surge, principalmente, em São Paulo, com o desenvolvimento da industrialização. Mas que tipo de educação se apresenta? Quais as verdadeiras finalidades dessa alfabetização em massa? Paiva aponta para uma intenção mais política do que educacional quando diz:

Este nacionalismo educacional, que se manifesta na luta pela democratização do ensino, está ligado ao problema da ampliação das bases de representação eleitoral. [...] A restrição ao voto do analfabeto, incorporado pela Constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição do bloco do poder pudesse ser alterada. (PAIVA, 1987, p. 95)

Dentro dessa perspectiva política, surgem várias iniciativas de utilização da educação popular. De um lado para fins eleitoreiros, garantindo o poder à burguesia já existente e, de outro, na luta contra os ideais anarquistas trazidos pelos estrangeiros e a consolidação da hegemonia política nacional. Alguns exemplos são: o serviço militar obrigatório, defendido por Olavo Bilac; a “Liga Brasileira contra o Analfabetismo”, do clube militar do Rio de Janeiro em 1915; o combate às escolas estrangeiras; a educação moral e cívica, dada aos alunos nas escolas nacionais; e a “Liga Nacionalista de São Paulo”.

Havia, então, a concepção de que o analfabeto era inútil à sociedade. Miguel Couto chegou a afirmar que o analfabetismo seria causa para a indolência e a preguiça, e que o analfabeto não raciocinava. (PAIVA, 1987, p. 99) Essa concepção levou à escolha pelo aumento da quantidade da educação em detrimento de sua qualidade. Sampaio Dória, pertencente à “Liga Nacionalista de São Paulo”, reduz a educação elementar para dois anos, substituindo o ensino elementar de seis a oito anos, como forma de minimizar a falta de recursos disponíveis; porém, esse entusiasmo pela educação acaba perdendo sua força, e os ideais políticos afastam-se cada vez mais dos educacionais.

Terminada a guerra, a bandeira de luta contra a “desnacionalização” perdia muito sua força, os compromissos com os novos grupos econômicos se faziam agora no plano propriamente político e militar, a Liga Nacionalista de São Paulo transformava-se no Partido Democrático[...] O Governo Central não se mostrava realmente disposto a abandonar sua posição conservadora em relação ao problema da instrução popular.(PAIVA, 1987, p. 98)

Em 1930, após uma eleição conturbada, que acabou em um conflito armado, instaura-se o governo provisório de Getúlio Vargas. Seu governo pode ser dividido em duas fases: a primeira, com ideais democrático-liberais, mais instável, de 30 a 37; e a segunda, num regime antidemocrático, antiliberal e ditatorial, de 37 a 45.

Logo no início do seu governo, Getúlio cria o ministério da Educação e Saúde Pública, realiza a reforma Francisco Campos e, entre outras medidas, cria o Conselho Nacional de Educação pelo Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 e dispõe sobre a organização do ensino superior e secundário. “Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional.” (ROMANELLI, 1980, p.131) Como cita Romanelli, Francisco Campos escreveu;

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras. (ROMANELLI, 1980, p. 135)

Curiosamente, o que poderia ser uma visão bastante parecida com a contemporânea de formação integral do estudante, inclusive de sua autonomia, Romanelli aponta como sendo “uma concepção completamente distorcida das funções da escola secundária. [...] O resultado disso foi o currículo enciclopédico implantado por essa reforma”. (ROMANELLI, 1980, p. 135) Na prática, a reforma criou uma desarticulação entre o ensino secundário e o ensino médio profissionalizante (que não dava acesso ao ensino superior), deixou completamente marginalizados o ensino primário e normal, não implantou efetivamente um ensino técnico e científico e tornou o ensino altamente seletivo e elitista devido ao caráter enciclopédico de seus programas.

Ainda outra frente de luta foi abordada em 1930: a educação rural como meio de conter a migração. Esse problema foi tratado diretamente com a questão sanitária. Segundo Paiva: “era necessário levar assistência sanitária ao interior e, com o auxílio da educação rural, estimular o sertanejo a permanecer no campo”. (PAIVA, 1987, p. 129)

O Manifesto dos Pioneiros, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros em 1932, apontava a dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento. O Manifesto reivindicava a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, colocando em igualdade, em termos de qualidade de educação, ambos os sexos.

Em 1934, o governo promulgou uma Constituição na qual, segundo Romanelli, (1980, p. 50) “[...] o Governo caminhou na direção do compromisso com os velhos interesses” e, ao invés de prever um plano de expansão das escolas, apenas limitou a matrícula no ensino médio, vinculando-a a um prova de inteligência e aproveitamento. Com o advento do Estado Novo, em 1937, outra Constituição é promulgada. Seu artigo 129 determinava: “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. Na verdade, oficializava-se com isso o ensino profissional destinado aos pobres, instituindo-se oficialmente a discriminação social na escola. (ROMANELLI, 1980, p. 153)

A segunda fase do governo de Getúlio Vargas, muito mais autoritária, chamada de Estado Novo, evidenciou a educação profissionalizante. A Reforma Capanema, valendo-se das Leis Orgânicas do Ensino e de vários outros decretos, organizou o ensino industrial, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, regulamentou o ensino secundário e comercial. O movimento renovador ficou adormecido, e seus ideais foram colocados em segundo plano. A reestruturação do ensino secundário reforçou seu caráter acadêmico e propedêutico, dividindo-o em dois ciclos: o primeiro, chamado ginásial e o segundo, subdividido em clássico e científico.

As ideias positivistas, vindas desde a revolução, também são bastante evidenciadas na exposição de motivos da Lei pelo próprio Capanema:

[...] o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência [...] um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (CAPANEMA, apud ROMANELLI, 1980, p. 157)

Em 1945, com a Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP- parecia que os problemas educacionais estavam superados. Porém, como mostra Paiva:

[...] a mera ajuda da União não era suficiente para solucionar o problema da difusão do ensino, e os educadores começam a identificar também nos impasses qualitativos grande parte das dificuldades encontradas. Inicia-se, então, a busca de novos métodos de ensino e de organização escolar. (PAIVA, 1987, p. 145)

Quantitativamente, os recursos do FNEP ampliaram a rede escolar com a construção de 15.000 novas escolas entre 1946 e 1958, porém essa ampliação não foi seguida de um crescimento qualitativo. Escolas construídas em locais de difícil acesso, sem professores, e mesmo sem alunos, evidenciaram problemas qualitativos como: professores leigos, falta de motivação e rendimento escolar e elevado índice de evasão e repetência. (PAIVA, 1987)

Em 1946, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, foi decretada uma nova Constituição, sensivelmente mais democrática do que a anterior, que traz de volta a educação como “direito de todos”. Este termo, presente na Constituição de 1934, havia sido suprimido na Constituição de 1937. Segundo Cury,

a Constituição de 1946, ao repor o Estado de Direito, traz consigo também a dimensão liberal-descentralizadora e reinsere a educação como direito do indivíduo e obrigação do poder público. Também são repostos os preceitos de 1934 que a ditadura havia cortado. (CURY, 1996, p. 10)

Na década de 60, o país passa por um momento de crescimento industrial. São feitos vários investimentos estrangeiros na indústria nacional, uma nova capital federal é construída e é visível o período de modernização e crescimento econômico no país. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, centro das discussões dos educadores por mais de dez anos, acabou abandonando algumas conquistas da legislação anterior, principalmente quanto à obrigatoriedade do ensino.

Enquanto o artigo 27 declara obrigatório o ensino primário a partir dos sete anos, o artigo 30 isenta o Estado do cumprimento dessa obrigatoriedade:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961)

Segundo Romanelli, (1980, p.188) “[...] enquanto o desenvolvimento caminhava firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial, a educação continuava a estruturar-se em bases próprias da mentalidade pré-capitalista”.

Em 1964, após o golpe que deu início ao Regime Militar, o país entra na fase do chamado “Milagre Econômico”. No campo da educação, duas leis são promulgadas: a Lei 5.540/68 regulamentou a reforma universitária, e a Lei 5.692/71 fixou as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus. Houve um crescimento no ensino universitário, porém os investimentos foram feitos de forma limitada e insuficientes: “esse crescimento acelerado ocorreu de forma desordenada, sem observância às exigências mínimas de qualidade”. (LEITE; DI GIORGI, 2009, p. 13)

No ensino de 1º e 2º graus, houve a fusão entre primário e ginásio num único ciclo, aumentando-se a obrigatoriedade do ensino para 8 anos. A profissionalização no ensino médio foi feita de maneira a conter a demanda do ensino superior. Segundo Romanelli, como a Universidade continuava sendo um fator de mobilidade social, a profissionalização seria uma forma de conter a necessidade de entrada no ensino superior, limitando-o apenas aos mais capazes.

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos. (ROMANELLI, 1980, p. 235)

Para que houvesse uma terminalidade em cada nível de ensino, no 1º e no 2º graus foram definidos um núcleo comum e uma parte diversificada no currículo. No 2º grau, as opções de ensino profissionalizante não foram efetivamente implantadas, levando muitas escolas a oferecerem, segundo Vieira, habilitações de “faz de conta” (VIEIRA, 2007, p. 136). Esse modelo educacional foi alterado após dez anos pela Lei 7.044/82, que eliminou a obrigatoriedade das habilitações profissionais.

A eleição de Tancredo Neves, em 1985, marcou o fim da ditadura militar e a volta ao regime democrático. Os problemas econômicos vividos a partir do governo de José Sarney só foram resolvidos em 1994 pelo Plano Real.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, tem como ponto forte a valorização da cidadania e da soberania popular. Em relação à educação, é a primeira Constituição a dedicar um capítulo tão longo ao assunto: do Art. 205 ao 214, são dez artigos específicos e mais quatro outros artigos nos quais a educação também aparece.

Ficam asseguradas, entre outras medidas, a gratuidade do ensino público, a garantia de padrão de qualidade e a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.³

Duas Leis importantes para a educação foram aprovadas em 1996: a Lei 9.394, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e a Lei 9.4324, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo Leite e Di Giorgi (2009, p. 16): “Com tais documentos, o Governo Federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência”. Essa atitude governamental coloca em evidência uma preocupação e uma reivindicação antiga sobre a qualidade da educação. A LDB 9.394 reafirma a constituição quando declara que a educação é dever da família e do Estado e quando garante um ensino público obrigatório, gratuito e com garantia de padrão de qualidade. Entretanto, o que pode parecer uma questão antiga, já reivindicada na década de 30, com a alfabetização em massa e o otimismo pedagógico, ganha agora um novo enfoque, pois a escola que se discute atualmente não é mais a escola do século passado.

Segundo Beisiegel,

[...] a escola de 1º grau não é mais, de forma alguma, a escola secundária do passado.[...] Aquela escola secundária era uma escola seletiva, propedêutica, que preparava segmentos bem definidos da classe dominante para o ingresso em algumas escolas superiores também claramente definidas. [...] A escola não perdeu qualidade [...] A escola mudou. (BEISIEGEL 2006, p. 112 e 113)

A escola mudou porque a sociedade mudou e, junto com ela, mudaram suas expectativas. Garantir a qualidade de ensino é garantir que as necessidades dos alunos serão atendidas. Mas quais necessidades? Qual é então a função da educação na sociedade atual?

Leite e Di Giorgi nos mostram que:

Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã, que lhes assegure condições para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 136)

O texto da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p. 46) traz essa discussão sobre o que se entende por qualidade em educação e aponta que “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo”. Ao mesmo tempo, Paro amplia essa visão de qualidade no ensino, indo além da visão expressa pelo senso comum.

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009

Assim, em lugar de pensar a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações, essa pesquisa adotou uma concepção de educação – que seria objeto de provimento da escola – como atualização histórico-cultural, ou seja, como apropriação da cultura para a formação do homem histórico. E a cultura foi entendida em seu sentido mais amplo e rigoroso, como tudo aquilo que o homem produz em termos de valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia, tudo o que, enfim, ele cria para produzir-se historicamente. A educação consiste, pois, na mediação pela qual se processa a formação integral do homem em sua dimensão histórica. Dessa perspectiva, considerar a qualidade do ensino em nossas escolas fundamentais é, como vimos, levar em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presentes as dimensões individual e social. (PARO, 2007, apud LEITE; DI GIORGI, 2009, p. 23)

3.2 A história do ensino de Arte na educação no Brasil até a LDB 9.394 de 1996

Dentro de uma perspectiva na qual a educação de qualidade exige a formação integral do homem em sua dimensão histórica, não podemos deixar de considerar o ensino da Arte na escola como maneira possível de acesso ao saber cultural, contribuindo dessa maneira para a formação da cidadania e da consciência democrática. Ana Mae defende a arte na escola como instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento individual.

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2008, p. 18)

As contribuições do ensino da arte no espaço escolar como canal de conhecimento do pensamento e sentimentos dos alunos, forma de respeito pelo trabalho próprio e do outro, sensibilização pela natureza, forma de conhecimento da história e valores da humanidade são amplamente debatidas por Carmen Spirito, (2009, p. 133, tradução nossa) quando afirma: “[...] admirando a arte de uma comunidade, estamos conhecendo e respeitando sua gente”, ou ainda quando alerta para possibilidade da arte como formadora de cidadãos críticos e reflexivos:

[...] Si la clase de educación artística nos acerca a los códigos y la iconografía del mundo audiovisual, seremos capaces de descubrir los mensajes de quienes intenten vendernos parcelas de um mundo manipulado y a veces perverso, creando falsos modelos y desterrando valores de convivencia y justicia. (SPIRITO, 2009, p. 133)

Mas o ensino da Arte também passou por várias modificações durante a história educacional no Brasil. Desde o descobrimento até hoje, muitas foram as formas de se lidar com a Arte dentro do sistema educacional.

O modelo de ensino implantado pelos jesuítas dava muito mais valor à retórica, à gramática e à dialética, identificando as atividades manuais como um trabalho desenvolvido nas missões indígenas ou no treinamento dos escravos. Houve uma desvalorização do artista em relação a outros profissionais, como os poetas e escritores, por exemplo.

Mesmo sendo muito usada como forma de aproximação com os indígenas, a música, o teatro e a dança não eram valorizadas como arte. As atividades manuais eram rejeitadas pelos homens livres, sendo exploradas apenas nas missões e no treinamento dos escravos. A música, o teatro e a dança aparecem apenas como recurso metodológico, servindo, assim, de suporte para interesses maiores de conquista e catequização.

O primeiro recurso metodológico utilizado para auxiliar a educação nos aldeamentos foi a música; através dela conseguiam despertar a atenção e a simpatia dos nativos, utilizando seus próprios instrumentos e elaborando um repertório no estilo indígena, cujas letras falavam do Deus cristão.

Outro recurso pedagógico empregado pelos Jesuítas para atingir seu grande objetivo foi o teatro. Com ele, os religiosos promoveram a educação e evangelizaram os silvícolas, apresentando peças em tupi ou em português, chamadas autos, que versavam sobre a vida de santos e personagens das escrituras; apresentavam, também, textos de obras clássicas, devidamente adaptadas pela Igreja.

Também a dança foi usada com fins pedagógicos. Era adaptada da tradição indígena e passava a fazer parte de festas religiosas católicas como a do Divino Espírito Santo e a de São Gonçalo. (TEIXEIRA; CORDEIRO, 2008, p. 4-5)

A expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas não significou, entretanto, uma mudança na valorização do ensino de arte. Apesar de a reforma pombalina acrescentar no currículo as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica, na prática o que aconteceu foi a criação dos cursos de Geometria e Desenho Técnico, diretamente ligados às matérias científicas, e não com importância em si mesmos.

Durante o Império, a arte foi valorizada junto com a necessidade de formação de uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte. Criam-se assim as escolas militares, os cursos de medicina e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, num Decreto-Lei de 12 de agosto de 1816. Para a fundação da escola de Artes, foi organizada a conhecida “missão francesa”, liderada por Joaquim Lebreton, Jean-Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay e outros pintores, arquitetos e escultores franceses, todos ligados ao Instituto de França. A escola teve várias alterações em seu nome no período de 1816 a 1826, sendo denominada: Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820), Academia de Artes (1920) e Academia Imperial de Belas-Artes (1826).

Nas orientações trazidas pela escola Francesa, a arte é caracterizada como um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesma. “Concorria-se assim para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.” (BARBOSA, 2005, p. 21)

Com a República, a Academia passa a chamar-se Escola Nacional de Belas-Artes, mas a ligação dos seus professores com o Bonapartismo gerou uma grande resistência por parte dos brasileiros à sua implantação e desenvolvimento. Além disso, todos os membros da Missão Francesa traziam a orientação da arte neoclássica, declaradamente usada pelos ideais de Napoleão e pela burguesia francesa pós-revolução. Nossa tradição artística, ligada ao Barroco, sentiu-se ferida com a frieza do intelectualismo neoclássico.

As decorações públicas para as festas oficiais que começaram a ser feitas pelos mestres franceses estavam em violento contraste com as características ingênuas das decorações barroco-rococó difundidas na época. (BARBOSA, 2005, p. 19)

O preconceito com o ensino da arte fica ainda mais evidente. O novo estilo foi aceito apenas pela burguesia, afastando a arte europeia da arte brasileira, que tinha influência barroca, mas já com características próprias moldadas pelos artistas populares, muitos deles escravos ou descendentes.

No início do sec. XX, o ensino da Arte volta-se para o domínio técnico, visando a uma aplicação imediata à qualificação para o trabalho. Daí o ensino da Arte fundamentar-se nas disciplinas: Desenho (geométrico, natural e pedagógico), trabalhos manuais, música e canto orfeônico. “[...] O ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico do indivíduo para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 28) Na década de 30, Villa-Lobos defende o canto orfeônico nas escolas, valorizando a ideia de coletividade e civismo condizente com o momento político da época. As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas em apresentações escolares, como festas e datas comemorativas.

Até os anos 50, a Arte concentra-se apenas na transmissão de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social. O conhecimento continua centrado no professor, “que procura desenvolver em seus alunos também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza”. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.31) Prática essa adotada até hoje por muitos educadores que, despreparados para trabalhar os conteúdos da Arte de maneira adequada, apoiam-se em modelos vivenciados por eles mesmos no período escolar.

O movimento da Escola Nova, principalmente nos anos 50/60, dá mais ênfase à expressão e ao processo de trabalho do que propriamente ao seu produto final. Juntamente com o movimento de arte moderna, iniciado com os modernistas na Semana de Arte Moderna de 22, a escola nova valoriza a criatividade, a espontaneidade e a atividade da criança. Uma educação muito mais ativa do que a educação tradicional. Seguindo autores como Herbert Read, em seu livro *Educação pela Arte*, a educação vê agora o aluno como um ser criativo, que deveria receber todas as condições para expressar-se artisticamente. Em sua proposta de educação pela arte, Herbert Read, mostra a importância e a seriedade do educador frente à manifestação artística de seu educando:

O bom professor de Arte sempre levará seus alunos e seus desenhos completamente a sério[...] Essa seriedade surge facilmente no professor quando ele percebe que seu trabalho com as crianças pode, no final, fornecer-lhe a chave para a compreensão da arte no mais amplo sentido[...] O aumento da confiança, a eliminação do medo, a força unificadora do amor e da ternura – são estes os elementos com que o professor deve trabalhar. (READ, 1982, p. 260)

A ideia da livre expressão originou a ideia de que a Arte não poderia ser ensinada, mas apenas expressada. “Promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação.” (BARBOSA, 1995, p. 45)

A LDB 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, não se referia ao ensino de Arte de maneira específica, trazendo apenas duas referências ao assunto, no inciso f do artigo 1º e no artigo 25:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social. (BRASIL, 1961)

Na Lei 5.692/71, o termo Educação Artística aparece, pela primeira vez, como integrante do currículo de maneira específica.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971)

Fusari e Ferraz analisam o paradoxo formado pela visão humanista da Arte, dentro de uma Lei tecnicista:

Houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. [...] Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista. (FUSARI;FERRAZ, 2001, p. 19-20)

Apesar desse avanço no ensino de Arte, o Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, sugeria que os conteúdos do currículo fossem trabalhados sob a forma didaticamente assimilável de “atividades”, “áreas de estudo” e “disciplinas”.

O item 2 do Parecer classifica a Educação Artística como “atividade”:

2. Núcleo-comum, parte diversificada

A determinação dos conteúdos é feita em quatro camadas que, sucessivamente, se acrescentam. A primeira é o núcleo-comum a ser fixado pelo Conselho Federal de Educação. A segunda consta das atividades prescritas no art 7º (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religiosos). A terceira caracteriza a parte diversificada, que emana de uma de duas fontes ou de ambas: do Conselho de Educação de cada sistema e dos próprios estabelecimentos de ensino. Finalmente, a quarta camada, constituída pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau, em cuja fixação se observará o mesmo fluxo entre o Conselho Federal e os vários estabelecimentos. (Brasil, 1971, in: FRÓES;CAMPOS, 1981, p. 167)

Ainda no item 3 do referido Parecer, encontramos: “ Nas ‘atividades’, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos”. (Brasil, 1971 in: FRÓES; CAMPOS, 1981, p. 167)

O que, teoricamente, seria correto e produtivo já que baseava-se na teoria do desenvolvimento de Piaget, na prática trouxe consequências desastrosas para o ensino de Arte. A má interpretação do Parecer 853/71, fez com que as “atividades”, já que não pertenciam ao “Núcleo Comum”, fossem consideradas áreas menos importantes dentro do currículo.

O Parecer nº 540/77 de CE, 1º e 2º Graus não solucionou esse problema, ao contrário, acabou agravando a confusão ao determinar que Educação Artística não poderia ser avaliada por nota e nem seria motivo de reprovação.

A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visem especificamente à Educação Artística nas escolas do primeiro e de segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais. [...] e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto [...] a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados. (FRÓES; CAMPOS, 1981, p. 123)

O Relatório do Parecer nº540/77 valoriza a educação artística na vida do estudante, mas não lhe dá espaço próprio dentro da escola quando diz: “É preciso considerá-la não ‘como derivativo ou adorno da existência humana’, mas tendo a arte ‘como condição da vida e da sociedade’.” (BRASIL, 1977, In: FRÓES; CAMPOS, p. 122) Este comentário seria bastante proveitoso se, logo em seguida, o parecer não classificasse a Educação Artística como uma aula sem conteúdo específico:

Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, “que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (BRASIL, 1977, In: FRÓES; CAMPOS, 1981, p. 122)

Outro ponto importante do relatório, que influenciou diretamente na desvalorização da Educação Artística, foi a não obrigatoriedade de um horário específico para a Educação Artística dentro do horário de aula semanal, podendo esta permear o horário de aulas por meio de atividades. Estas atividades não se constituíam em aulas pré estabelecidas, mas em projetos esporádicos coordenados, não obrigatoriamente por um professor de Arte, mas como diz o texto da Lei, por “alguém da escola”. Esta indicação de um coordenador de atividades artísticas na escola, não caracteriza a presença obrigatória do professor de Arte dentro da grade curricular.

Dentro do raciocínio desenvolvido, chega-se a que a Educação Artística pode prescindir de um horário rígido pré-estabelecido. [...] Alguém na escola deve ser o encarregado de coordenar essas atividades. (BRASIL, 1977, In: FRÓES; CAMPOS, 1981, p. 123)

Finalmente, o mesmo parecer atribui o desenho geométrico à Matemática, como “integração de conteúdos afins” e exclui o programa específico de Música, canto coral e de Trabalhos Manuais ou artes aplicadas, sob a alegação de que a música e o canto coral não desenvolveriam a criatividade, e que os trabalhos manuais, “como se desenvolvem na maioria das vezes, constituem até uma contrafação da arte e um exercício sistemático do mau gosto”. (FRÓES; CAMPOS, 1981, p. 124)

O resultado dessa visão sobre o ensino de Arte foi, nos anos 70, a desvalorização da disciplina e a crença de que a aula de Educação Artística era uma aula sem importância, regulamentos ou disciplina. Um amontoado de atividades que se sucediam sem um objetivo aparente, o “fazer por fazer”. Uma aula sem sistema de avaliação, ou seja, sem a atribuição de nota ou influência no critério de aprovação ou reprovação do aluno.

Essa nova postura acabou gerando descrédito e desvalorização da Arte na escola, devido à grande liberdade de criação que transformou as aulas de arte num excessivo *laissez-faire*. Barbosa mostra o descaso para com as aulas de educação artística durante esse período “[...] desenho geométrico, temas banais, as folhas para colorir e o desenho de observação” (BARBOSA, 2007, p. 12) eram as práticas mais comuns durante as aulas da então chamada Educação Artística.

Agora, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 traz a Arte como componente curricular, igualando-se aos demais componentes do currículo obrigatório, mudando a denominação “Educação Artística” para “Arte”. Em seu artigo 26, parágrafo 2º, encontramos:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

A Arte, na formação global do educando, propicia não somente o desenvolvimento próprio do aluno, mas a interligação com a dinâmica social de transformação da realidade. A busca de novos olhares, novas soluções e da desconstrução de conceitos contribui, e muito, para a formação de um cidadão crítico, consciente e participativo.

Concordando com Blaunth:

[...] o desenvolvimento das próprias potencialidades criativas propicia a percepção, a análise crítica, também das potencialidades do outro, oportunizando ao indivíduo tomar um posicionamento mais participativo e transformador da realidade. (BLAUNTH, 2007, p. 42)

Analisando-se a trajetória da educação no Brasil, podemos perceber que a atual dificuldade de adaptação à nova realidade social e educacional não aparece apenas como um problema contemporâneo. Uma postura conservadora, defensora da ideia de que a educação era boa e agora não é mais, mostra-se saudosista e romântica, sem realmente considerar todas as problemas e mudanças enfrentados pela educação brasileira durante seus 500 anos de história. Não se pode pensar apenas que a escola perdeu a qualidade porque não segue mais os padrões da escola de antigamente. Segundo Beisiegel, “a escola não perdeu a qualidade, uma vez que ela foi se alargando se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola mudou”. (BEISEIGEL, 2006, p.115) Portanto é nessa, e para essa, nova escola que devemos direcionar nossa análise.

Repensar o ensino da Arte como um dos meios de formação integral do aluno-cidadão é procurar um caminho aberto às necessidades atuais reivindicadas pela sociedade, sabendo-se que os níveis desejados de qualidade somente serão alcançados quando realmente tais necessidades forem supridas.

Como nos diz Rios: (2003, p. 59) “uma visão crítica da realidade não leva, automaticamente, a uma intervenção crítica, mas é um primeiro passo”.

No capítulo a seguir, apresentaremos uma visão atual da legislação sobre o ensino de Arte a partir da LDB 9394/96 e das orientações dos PCN para essa disciplina

4. O ENSINO DE ARTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL

Neste capítulo, faremos uma análise da Legislação Federal, da Legislação do Estado de São Paulo e da Legislação do Município de Presidente Prudente referente ao ensino de Arte, para podermos identificar as políticas públicas educacionais adotadas para a implementação dessa disciplina nas escolas. Também, neste capítulo, faremos uma análise das orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte, principalmente das orientações dadas para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Muitos são os argumentos utilizados para a presença da Arte na escola, porém, na maioria das vezes, esses argumentos estão alheios aos processos de compreensão e interpretação das atividades e da reflexão sobre elas. Para Irene Tourinho, tal distanciamento “despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade”. (TOURINHO, 2008, p. 31)

Dentre os argumentos aceitos pelo senso comum para a defesa do ensino de Arte na escola, Tourinho (2008, p.31) relaciona cinco:

1. Aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo;
2. Ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento.
3. Arte-Educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente;
4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas;
5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.

Esta visão ingênua do ensino de Arte, difundida desde as mudanças da Escola Nova, apontadas no capítulo 2 desta dissertação, ainda é fortemente presente nas escolas. Esta visão traz consigo o paradigma antigo de Arte como terapia, apesar das discussões constantes dos professores de Arte desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 em 1996.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor, o ensino de Arte “constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996) mas, na prática, a aplicação dessa determinação não está sendo feita em todas as séries. Ana Mae Barbosa alerta para o fato de que “algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis, porque a LDB não explicitou que esse ensino é obrigatório em todas as séries”. (BARBOSA, 2008, p. 13)

Barbosa diz, ainda, que a dificuldade de implementação dessa disciplina vai além das questões legais, e é preciso que os professores tenham uma relação pessoal com a Arte para poder compreender sua importância.

Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2008, p. 14)

Esta experiência não se limita apenas aos professores especialistas. A Arte dentro da escola só poderá ter um lugar próprio e valorizado quando a comunidade educativa como um todo valorizar a Arte na vida do educando como parte de sua formação integral.

Ainda hoje, é comum encontrarmos professores que atribuem ao ensino de Arte um valor menor do que a outros conteúdos, usando a Arte apenas como terapia, passatempo, descanso ou atrativos para as festas escolares.

Desta forma, não basta que o ensino de Arte seja realizado de maneira diferenciada apenas durante as aulas do professor especialista. É preciso que o pedagogo, regente de classe, também tenha essa experiência artística de que fala Barbosa, para que a Arte dentro da escola possa atingir seu objetivo educacional.

4.1 A Legislação Federal para o ensino de Arte a partir da LDB 9.394/96

Em 20 de dezembro de 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada: a LDB 9.394/96.

Em relação ao ensino de Arte, o parágrafo 2º do artigo 26 muda a denominação Educação Artística, como se apresentava na Lei 9394 de 1971, para Arte.

Art. 26. § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

A redação desse parágrafo foi alterada pela Lei 12.287 de 2010, que incluiu o destaque às *expressões regionais*. Essa mudança demonstra a preocupação do governo com o respeito à diversidade cultural e ao multiculturalismo.

Segundo Ivone Richter (2008, p. 86), a preocupação com o multiculturalismo no ensino de Arte chegou ao Brasil “vinda de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos, a partir dos problemas sociais que se acumularam naquelas sociedades”.

Hoje, além do multiculturalismo, a educação especial e a inclusão também são temas recorrentes nas discussões sobre educação.

Ana Mae Barbosa, em seu livro “A imagem no ensino da arte”, anuncia que um dos objetivos da arte-educação no Brasil do futuro será “a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”. Porém, a mesma autora adverte para o perigo de que, se este objetivo não for bem conduzido, poderá “criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura, sem possibilitar a decodificação de outras culturas”. (BARBOSA, 2007, p. 24)

Richter alerta que o estudo da pluralidade cultural não pode limitar-se ao “estudo da riqueza de nossa diversidade cultural”, mas que também é preciso levantar problemas de desigualdade e discriminação. “Precisamos desenvolver uma consciência crítica de nossa sociedade e buscar, por meio da escola, encontrar caminhos que nos conduzam a uma situação social mais justa.” (RICHTER, 2008, p. 90)

Com a modificação, o parágrafo segundo do artigo 26 da LDB 9.394/96 ficou assim redigido:

§ 2º O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

A mudança do nome “Educação Artística” para “Arte” não significa apenas uma mudança de terminologia, mas uma mudança de postura pedagógica, como diz Mirian Martins ao lembrar que: “terminologias diversas refletiram e refletem posições filosóficas e metodológicas importantes [...] As terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas”. (MARTINS, 2008, p. 51-52)

Como a Lei referia-se ao ensino de Arte polivalente (Artes visuais, música, teatro e dança), iniciou-se uma discussão sobre a necessidade do professor especialista para o ensino de música. Como conteúdo obrigatório, a música foi incluída no artigo 6º, pela Lei 11.769 de 2008, mas mantendo-se a relação direta com a aula de Arte.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Brasil, 1996)

Porém, o artigo 2º da mesma Lei, que acrescia um parágrafo único ao artigo 62, exigindo **formação específica** para o professor de música, foi vetado pela Mensagem 622, de 2008.

O argumento da mensagem de veto dizia que existem diferentes formas de música, não somente a música erudita, e que profissionais atuantes nessa área, reconhecidos nacionalmente, nem sempre possuem formação acadêmica.

A recomendação do MEC, divulgada em notícia do site do portal do MEC, é a de que “além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil”. (MEC, 2008)

Segundo Helena de Freitas, coordenadora-geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente de Educação Básica no Ministério da Educação, “o objetivo não é formar músicos, mas oferecer uma formação integral para as crianças e a juventude. O ideal é articular a música com as outras dimensões da formação artística e estética.” (MEC, 2008)

Esse assunto tem gerado muita discussão nos Congressos e Encontros Nacionais. No XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), ocorrido em 2010 em Uberlândia, a profª Cecília Cavalieri França, da Escola de música da UFMG, fez uma séria crítica ao veto do parágrafo 62 da LDB9394/68, que exigia o professor especialista em música, dizendo que, se o professor polivalente não teve experiência com música quando aluno, não terá condições de ensiná-la como professor.

Se a música está oficialmente ausente dos currículos há duas décadas, quem irá, agora, ensiná-la? Músicos sem formação pedagógica ou pedagogos sem formação musical? [...] Se os unidocentes não tiveram a oportunidade de desenvolver competências para ensinar música, que os licenciados em música sejam convocados – pelo menos por enquanto! [...] Não vamos nos contentar com uma caricatura de educação musical. (XV ENDIPE, 2010, p. 193 e 195)

O que temos de concreto estabelecido é que a Música, mesmo estando ligada à área de Arte, é de ensino obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. A Lei, porém, ainda é vaga sobre o assunto e não estabelece nem a presença do especialista em música nem a presença do especialista em Arte nos anos iniciais do ensino fundamental.

A resolução do CNE nº4/2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reitera a obrigatoriedade da Arte e da Música, mas não faz referência à presença ou não do professor especialista.

Art. 14. § 1º Integram a base nacional comum nacional:
d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música. (BRASIL, 2010)

O Parecer CNE/CEB Nº: 4/2008 apenas “admite” a presença do professor específico para os anos iniciais do ensino fundamental, não indicando obrigatoriedade e deixando a cargo dos Sistemas de Ensino essa decisão.

11 – Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, **admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna**, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2008, grifo nosso)

Mesmo sem se referir à presença ou não do professor especialista, o Relatório do Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, traduz a importância da Arte na formação da cultura, na ampliação da realidade do aluno e na construção do cidadão solidário.

A leitura e a escrita, a História, as Ciências e a Arte propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. [...] Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários. (BRASIL, 2010, p.15)

Quando se pensa na questão relativa à formação ou não do professor regente de classe para assumir as aulas de Arte na ausência do professor especialista, encontramos na Legislação sobre a formação de professores a seguinte decisão:

A Resolução CNE/CP nº1/ 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, determina:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...]

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (BRASIL, 2006)

Para melhor identificação da nomenclatura usada sobre o Ensino Fundamental, a publicação do MEC: “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004, p. 18) especifica a divisão entre anos iniciais e anos finais:

3.1. Os nove anos de trabalho no Ensino Fundamental

Como ponto de partida, para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Portanto, nosso estudo refere-se especificamente ao ensino de Arte nos anos iniciais, isto é, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nosso interesse principal encontra-se na presença ou não do professor especialista e na relação do professor regente de classe com essa disciplina nas Escolas Municipais de Presidente Prudente.

4.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Algumas medidas governamentais foram adotadas desde os anos 80 e intensificadas nos anos 90, visando à adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados. Fábio Fonsêca destaca neste conjunto de medidas: a promulgação da nova LDB (Lei nº 9394/96), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a instituição do Exame Nacional de Cursos e do Exame Nacional do Ensino Médio e a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1995, para todas as séries do ensino fundamental. Desde então, os PCN tornaram-se objeto de discussão, surgindo questões que vão da necessidade ou não da existência de Parâmetros Curriculares com abrangência nacional, à natureza de seus conteúdos e propostas. (FONSÊCA, 2001).

A justificativa para a proposição dos Parâmetros Curriculares encontra-se na introdução do documento.

O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Também a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus

conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. (PCN, 1998, p. 49).

O volume da Introdução enfatiza que os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de estabelecerem “uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto”, são abertos e flexíveis, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola e não se impõem como uma diretriz obrigatória. (PCN, 1997a, p. 29)

Apesar de os Parâmetros Curriculares não serem obrigatórios, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, determina que todas as escolas deverão “elaborar seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. (BRASIL, 2001)

Nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Arte é incluída na estrutura curricular em forma de *áreas de conhecimento*, e não mais *atividade*, sem nenhuma restrição metodológica como no Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, sendo essa, provavelmente, a maior mudança para o ensino de Arte hoje. Como pudemos observar no Capítulo 2, esta discussão não foi feita na época da promulgação da Lei 5692/71, sendo essa o esclarecimento de uma má interpretação da legislação que, durante tanto tempo, gerou descrédito dentro da escola sobre a importância da Arte na formação dos alunos.

Ao analisar a estrutura e a implementação dos PCN, Fábio Fonsêca destaca a falta de participação dos professores desde a sua elaboração, o que dificulta a sua real aplicação.

[...] os PCN têm chegado aos professores como se caíssem em suas cabeças. Da mesma forma que sua elaboração foi feita sem a participação da maioria dos profissionais da educação, sua implementação tem-se dado sem a devida discussão junto aos professores. (FONSÊCA, 2001, p. 27)

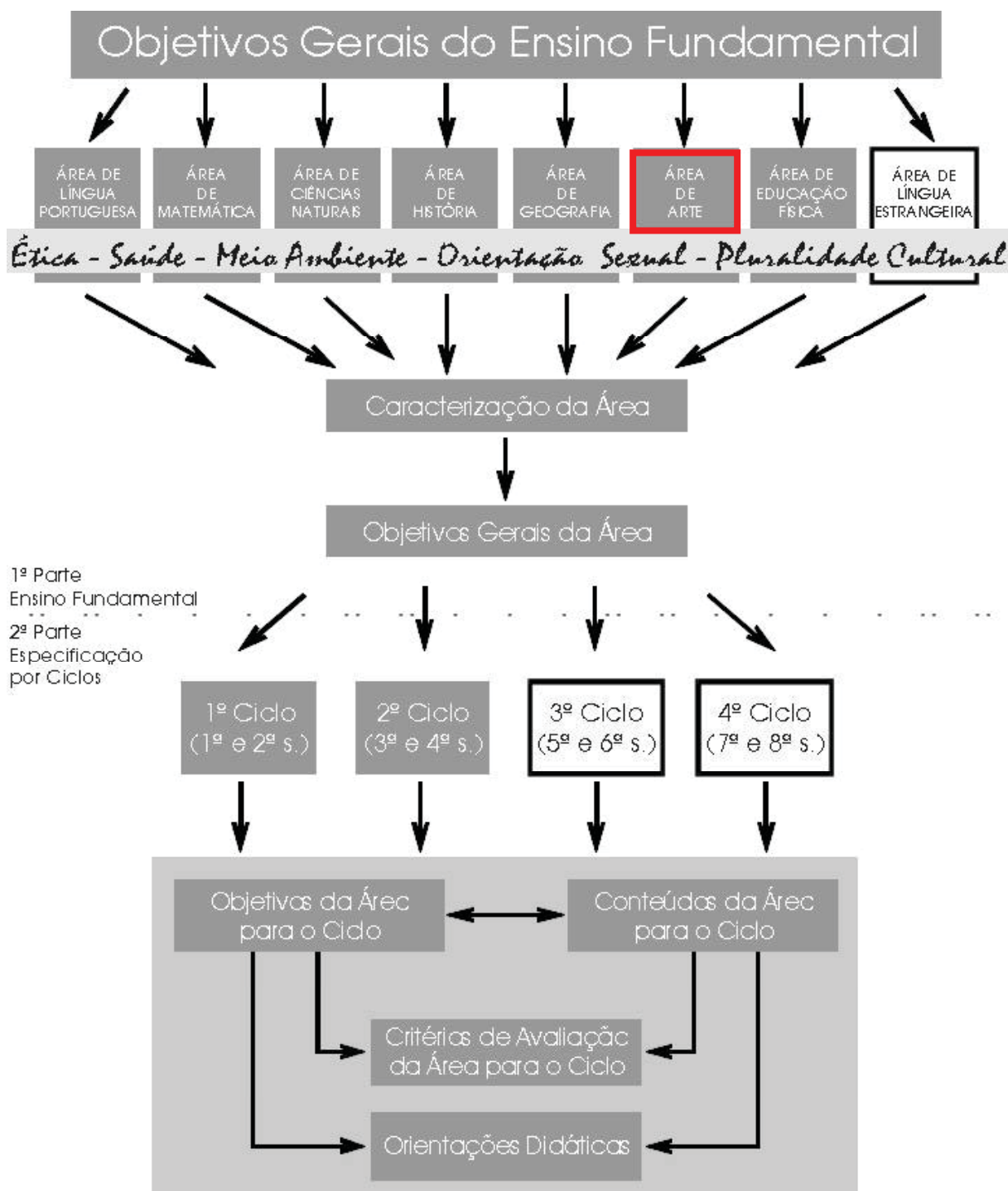
Esta crítica não é totalmente verdadeira, pois não leva em conta a participação de professores e especialistas durante o processo de elaboração dos PCN. O maior problema talvez estivesse na discussão do documento entre os professores, pela falta de um especialista que orientasse a discussão dentro da escola.

Segundo a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as disciplinas estão divididas da mesma forma que a Resolução CEB02/98, que instituiu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Esta estrutura divide os conteúdos em sete áreas de conhecimento, obrigatórias para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental.

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências Naturais
- História
- Geografia
- Arte
- Educação Física

ESTRUTURA
DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

4.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte.

Em todos os ciclos do Ensino Fundamental, a área de Arte abrange quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas resultantes das novas tecnologias; Música; Teatro e Dança. Os próprios Parâmetros Curriculares tratam da dificuldade do professor polivalente em Arte, que, desde a instituição da Educação Artística no currículo pela Lei 5692/71, passa a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas ou Educação Artística). (PCN, 1997b, p. 29)

Sobre a quantidade de horas-aula para a disciplina, as orientações dos PCN são de que “um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano”. (PCN, 1997b, p.108) As orientações apontam ainda para a possibilidade de a escola trabalhar com duas linguagens artísticas em cada ciclo e abranger as outras duas sob a forma de projetos interdisciplinares, como apresentações artísticas, exposições, visitas, etc.

Maura Penna critica a falta de preparo dos professores e a restrição do ensino feita, por muitas escolas, apenas às Artes Visuais, mais especificamente às Artes Plásticas.

[...] não existe um compromisso, por parte do governo, de colocar professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN - Arte sejam trabalhadas equitativamente ao longo da vida escolar do aluno. Deste modo, corremos o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais. (PENNA, 2001, p. 50)

Principalmente no caso da área de Arte, uma análise mais detalhada por parte dos professores se faz necessária para que a nova visão trazida pelo documento possa ser realmente implementada. A visão tecnicista dos anos 70, inspiradas nas teorias behavioristas da aprendizagem, ainda está fortemente presente nas salas de aula, onde a criatividade do aluno é estimulada apenas por atividades livres, sem nenhuma reflexão.

Ana Mae, em seu livro *A imagem no ensino da Arte*, diz que é preciso uma nova abordagem para o ensino de Arte.

Não apoio o “deixar fazer” que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torna a arte não só um instrumento de desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural. Para isso, precisamos **da apreciação, da história e do fazer artístico** associados desde os primeiros anos do 1º grau. (BARBOSA, 2007, p. 3-4, grifo nosso.)

Analisemos, então, as propostas apresentadas pelos PCN para o ensino de Arte; entre elas, a “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, que traz a ideia de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística.

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementação à formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico, que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. (PCN, 1997b, p. 31)

Essa proposta baseia-se em três campos conceituais: o conhecimento da história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico.

Sem desvalorizar o processo criativo como parte integrante da experiência artística, a Proposta Triangular traz para o ensino de Arte a necessidade de uma alfabetização visual que traga um equilíbrio curricular entre o “pensar”, o “fazer” e o “fruir” arte.

Esse equilíbrio curricular foi proposto na Inglaterra pelo *Basic Design Movement*, ainda nos anos cinquenta. Nos anos sessenta, Richard Hamilton, com a ajuda de artistas-professores como Richard Smith, lançava as bases teórico-práticas do que hoje os americanos denominam DBAE, isto é, *Disciplined Based Art Educacion*, traduzido como *Arte Educação entendida como disciplina*. (BARBOSA, 2007)

Uma investigação feita nos Estados Unidos sobre a queda da qualidade de ensino de Arte, seguida da perda de status perante as outras áreas de conhecimento contempladas no currículo escolar, concluiu, segundo o que relata Maria Rizzi, “ser necessária uma abordagem mais abrangente e mais substancial para o ensino de Arte”. (RIZZI, 2008, p. 65) A proposta do DBAE, sintetizada por esses pesquisadores, apontava a necessidade da inclusão da Produção de Arte, da Crítica de Arte, da Estética e da História da Arte na composição do currículo escolar, estabelecendo assim um paradigma diferente do antigo paradigma da livre-expressão, adotado desde os anos 50 – um paradigma que equilibrasse a concepção da Livre-Expressão, vinculada ao Modernismo, com uma visão contemporânea, que acrescenta ao fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade. (RIZZI, 2008, p. 66) Esse equilíbrio se daria por meio de um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte.

Nos anos 80, Ana Mae Barbosa criou no Brasil a “Metodologia Triangular para o Ensino de Arte”. Dentro dessa proposta, a “alfabetização para a leitura de imagem” considera três aspectos:

- Com a leitura das obras de artes plásticas, estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual da imagem fixa e em movimento.
- Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.
- Preparando-se para o entendimento das artes visuais, prepara-se a criança para o entendimento da imagem, quer seja arte ou não.

Barbosa ainda defende essa nova abordagem do ensino de Arte, analisando que a proposta anterior não se tem mostrado uma prática construtiva.

Os defensores da arte na escola para a liberação das emoções devem lembrar que as emoções podem se revelar em múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas emoções se não somos levados a refletir acerca de nossas próprias respostas (BARBOSA, 2007, p. 41)

Quanto aos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental listados nos PCN (1997a, p. 69), vários tem relação com a Arte, podendo esta contribuir diretamente para o seu êxito. Ao trabalhar diretamente com o respeito à diversidade cultural, ao espírito de equipe (no Teatro), com o pensamento divergente na busca de novas soluções e com a leitura crítica da imagem, a Arte pode contribuir, e muito, para a obtenção dos objetivos gerais do ensino fundamental. Os objetivos mais diretamente ligados à Arte são:

- Posicionar-se de maneira crítica, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, construindo a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar ideias;
- Questionar a realidade utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica.

No volume 6 do PCN relativo à área de Arte, o documento, logo no início, deixa clara a importância da Arte, dizendo que “Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem”. (PCN, 1997b, p. 19)

Em seguida, destaca que a formação em Arte interfere significativamente na formação total do aluno:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver problemas matemáticos. [...] Além disso, torna-se capaz de perceber a realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade melhor de vida. (PCN 1997b, p. 19)

O documento apresenta o novo paradigma proposto para o ensino de Arte, iniciando pela ideia de que “a mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito do ensino de Arte”. (PCN, 1997b, p. 21)

Seguindo essa nova proposta de ensino, o texto apresentado nos PCN critica as “visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e a enfeitar o cotidiano escolar” e afirma que, em muitas escolas, ainda são comuns as práticas que refletem uma forma enganosa de se trabalhar com as linguagens artísticas:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). (PCN, 1997b, p. 31)

Esta, certamente, é a principal mudança na orientação da Arte dentro da escola. O entendimento de que “o universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (PCN, 1997b, p. 32) faz com que a Arte tenha um conteúdo próprio de ação e reflexão. A Arte dentro da escola não pode mais limitar-se a festas, passatempo e a diversão livre e sem sentido. Não estamos querendo dizer que a Arte dentro da escola não deva significar alegria, beleza e expressão de sentimentos, mas reduzir a presença da Arte a isso esvazia o sentido de sua existência no espaço escolar.

Qualquer apresentação artística, seja uma música, uma dança ou uma intervenção no espaço - como o Grafite, muito usado nos muros escolares - só terá realmente sentido se for fruto de um trabalho crítico, reflexivo e contextualizado por parte dos alunos dentro da aula de Arte. A presença da Arte nas festas e apresentações só será válida se representar o resultado de um trabalho consciente e não apenas uma atividade ensaiada com o único objeto de “embelezar” uma festa escolar.

Entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem [...] É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. (PCN, 1997b, p. 44)

4.1.3 As orientações dos PCN para as Artes Visuais

O campo de ensino de Artes Visuais tornou-se muito mais abrangente do que a antiga Artes Plásticas, incluindo todas as formas visuais tradicionais e modernas como as formadas com o uso do computador.

As Artes Visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (PCN, 1997b, p. 61)

A orientação para o ensino de Artes Visuais, seguindo a Proposta Triangular, destaca:

- a importância da atualização constante de informações sobre o uso de materiais, técnicas e uso das formas durante os diferentes movimentos artísticos, inclusive na arte contemporânea, que valoriza a experiência do aprender e criar “articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (PCN, 1997b, p. 61);
- o conhecimento dos elementos de construção das formas visuais como: ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo e sua articulação com a criação de poéticas e códigos pessoais;
- o conhecimento das relações históricas, culturais e sociais que darão suporte às representações.

Os conteúdos, seguindo a mesma Proposta, dividem-se em: expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais (fazer); as artes visuais como objeto de apreciação significativa (fruir); as artes visuais como produto cultural e histórico (pensar).

4.1.4 As orientações dos PCN para Dança

Habitualmente ligada à idéia de diversão agradável, comparecendo apenas nas festas escolares, desprovida de conteúdos e de mensagens culturais, a Dança, ao ser incluída nos PCN como modalidade artística e inserida no currículo escolar, passa a representar uma valiosa conquista.

Porém, o conteúdo aparece paralelamente dentro da área de Arte e de Educação Física, sem que os limites de atuação de cada área estejam claramente delimitados.

Dentro dos PCN, no volume relativo à Educação Física, aparecem como itens dentro do conteúdo: participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano; apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade; valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero. (PCN, 1997c, p. 54)

Já o PCN /Arte destaca que “os aspectos artísticos da dança são do domínio da arte” (PCN, 1997b, p. 70), sem deixar claro, entretanto, quais seriam esses “aspectos artísticos”.

Os conteúdos são divididos em três blocos: a dança na expressão e na comunicação humana, a dança como manifestação coletiva e a dança como produto cultural e apreciação estética.

O que podemos notar é um direcionamento do estudo da Dança muito mais voltado para a estética do movimento, levando-se em conta as variações de tempo, ritmo e o desenho do corpo no espaço, do que somente a participação em danças e jogos cantados, como na Educação Física.

No volume sobre Educação Física, encontramos referência a essa diferença:

O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística. (PCN, 1997c, p. 38-39)

Yara Peregrino faz uma crítica aos PCN ao apontar que estes aproximam muito mais a Dança ao movimento da Educação Física do que seu aspecto artístico.

Ao ressaltar que “um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano”, o texto aproxima-se da proposta pedagógica para a área de Educação Física, mais centrada nos aspectos mecânicos e motores do movimento. (PEREGRINO, 2001b, p. 143)

Ao analisarmos a influência da televisão sobre a dança, principalmente àquela trazida pelo aluno para a sala de aula, percebemos que a dança, tal qual apresentada pela mídia, baseia-se em passos repetitivos e estereotipados, tendo muito pouco de expressão artística. Lia Robatto faz uma forte crítica à influência dessa dança:

Essa caricatura da Dança não passa de uma cópia dos sucessos de público, fabricados artificialmente pela televisão comercial que, infelizmente, achatou a Dança a um padrão muito baixo, comum às danças dos vídeos-clips ou das vinhetas dos programas consagrados de TV (...) e que se reduzem a uma sucessão de passos rotulados, repetitivos, cópias das danças mais vulgares das produções musicais norte-americanas. (ROBATTO, In: PEREGRINO, 2001b, p. 146)

Peregrino diz que aceitar apenas o que está na moda faz parte da “pedagogia do agrado”, na qual o professor traz para a escola apenas aquilo que o aluno já tem fora dela. A Dança na escola, assim como qualquer outra linguagem, deve partir da vivência do aluno, mas deve, também, ter a capacidade potencial de ampliar o universo cultural do educando. A autora é bastante clara ao alertar que “o fato escolhido deve ter potencial gerador para a exploração de conteúdo da área, de modo a contribuir para a ampliação do universo cultural do aluno”. (PEREGRINO, 2001b, p. 149)

4.1.5 As orientações dos PCN para Música

Os conteúdos são agrupados em três eixos norteadores: expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação; apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e a música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. (PCN 1997b, p. 78-80)

Desde o princípio, as orientações do PCN deixam claro que o estudo de Música não se trata apenas da música erudita. A diversidade, dentro de qualquer área curricular, deve incluir os elementos significativos da vida do aluno.

No item relativo ao ensino de Música encontramos:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (PCN, 1997b, p. 95)

Isso não significa o abandono do estudo dos elementos fundamentais da Música, ao contrário. Um dos itens do conteúdo é a “utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical”. (PCN, 1997b, p. 79)

A música popular, regional, significativa para o aluno, deve fazer parte da construção de um contexto mais amplo da música na vida do homem. O mesmo documento diz que “estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical moderna”.

Maura Penna elogia o direcionamento dado pelo PCN para um ensino de Música diversificado.

Destaca-se, neste contexto, a importância do direcionamento dado à proposta de Música apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que traz o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular. (PENNA, 2001b, p. 113)

Penna ressalta a importância da preparação do professor para lidar com esse conteúdo, pois a má formação ou a formação “conservatorial”, isto é, vinda dos conservatórios musicais, pode gerar distorções nos objetos da disciplina. Em relação ao item do conteúdo: “discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música” (PCN, 1997b, p. 80), a autora adverte:

Nas mãos de um professor sem uma maior vivência musical, ou então com uma formação “conservatorial” baseada no padrão erudito, tal conteúdo pode levar a uma concepção fechada de música, justamente na direção oposta à concepção ampla que se mostra necessária. (PENNA, 2001b, p. 117)

Além dos problemas já apontados, Maura Penna aponta para o perigo de o ensino de Música ficar mais centrado no “falar sobre” do que no vivenciar a própria música.

[...] a profusão de conteúdos voltados para a discussão e habilidades correlatas pode vir a favorecer uma prática pedagógica centrada no **falar sobre música**, sem presença concreta do sonoro-musical em sala de aula. [...] **falar sobre música**, simplesmente, pode ser a solução mais fácil para um professor mal formado ou que não dispõe dos recursos materiais necessários. (PENNA, 2001b, p. 129, grifo original)

4.1.6 As orientações dos PCN para Teatro

O Teatro foi considerado como arte a partir da Grécia, onde originalmente era usado em rituais religiosos. Já como espaço cênico organizado, encontramos dois tipos

principais de encenações: a Tragédia (fatos cotidianos, lendas, mitos, homenagem aos deuses, fatos heróicos) e a Comédia (predominantemente as críticas políticas).

Apesar de usado como instrumento pedagógico pelos jesuítas, o Teatro foi sempre limitado ao “decorar textos” com conteúdos específicos de outras disciplinas. Se o objetivo dos jesuítas era o de catequese, hoje o teatro na escola está diretamente ligado à facilitação de compreensão de conteúdos específicos de outras disciplinas, ou como estratégias de apresentação em festas escolares para homenagear mães, pais ou em datas comemorativas, como Natal.

O Teatro, dentro da formação do educando, é muito mais do que isso. Uma forma de linguagem, de comunicação, de expressão, de reflexão. Yara Peregrino e Arão Santana dizem que “[...] o teatro ajuda-o (o homem) a compreender sua posição face a si próprio e face à sociedade em que vive”. (PEREGRINO; SANTANA, 2001, p. 97)

No item sobre Teatro do PCN/ARTE, a justificativa para que o Teatro faça parte da formação da criança está no fato de que ele “cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos”. (PCN, 1997b, p. 84) Outro aspecto importante salientado é a necessidade e a importância de o Teatro ser um exercício de integração dos componentes, em que “liberdade e solidariedade são praticadas”. (PCN, 1997b, p. 85)

O estudo do Teatro como linguagem artística deve integrar qualidade técnica e conhecimento, para que o aluno adquira uma visão histórica e contextualizada da evolução do teatro, construindo conscientemente uma qualidade estética e cultural de sua participação em jogos dramáticos e produções teatrais.

O documento para as séries iniciais agrupa os conteúdos envolvidos com o Teatro em três blocos: como expressão e comunicação, como produção coletiva e como produto cultural e apreciação estética. Yara Peregrino e Arão Santana salientam a importância do processo de produção criativa, ou seja, o momento de concretização do fazer teatral.

É verdade que a aprendizagem do Teatro deve englobar todas as possibilidades inerentes a esse fazer, o que inclui certamente a apreciação de espetáculos e a contextualização historicizada. No entanto, o que queremos deixar claro é que é preciso balancear a aplicação desses três eixos norteadores, para que o ensino não se torne mais explicativo do que experienciado. (PEREGRINO; SANTANA, 2001, p. 106)

4.2 A Legislação do Estado de São Paulo referente ao ensino de Arte

Quanto ao que se refere à Legislação Específica do Estado de São Paulo, o ensino de Arte já tem como obrigatória a presença do professor especialista em todos os anos do ensino fundamental. A Resolução SE 184/ 2002 (alterada pela Resolução SE 1/2004), que dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais, determina:

Artigo 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do ensino fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina, na seguinte conformidade:

I - duas aulas semanais para cada disciplina nas classes com carga horária de 25 horas semanais.

II - uma aula semanal para cada disciplina nas classes com carga horária de 20 horas semanais.

Artigo 3º- As aulas semanais de Educação Artística e de Educação Física, ministradas por professor especialista, deverão ser acompanhadas pelo professor regente da classe.

Parágrafo único - Na ausência do professor especialista, as aulas de Educação Artística e Educação Física, a que se refere o caput deste artigo, serão ministradas pelo professor regente da classe. (SÃO PAULO, 2002)

É importante notar que a Resolução deixa bastante clara a importância e a obrigatoriedade do ensino de Arte, já que prevê que as aulas sejam dadas pelo regente de classe, caso haja a impossibilidade da presença do professor especialista.

A Resolução SE 83/2008, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, reforça essa obrigatoriedade:

§ 4º- As aulas de Educação Física e Arte, previstas nas matrizes curriculares das séries/anos iniciais, deverão ser desenvolvidas:

1. com duas aulas semanais, por professor especialista na conformidade do contido no Anexo I;
2. com acompanhamento obrigatório do professor regente da classe e do Aluno/Pesquisador da Bolsa Alfabetização, quando for o caso;
3. em horário regular de funcionamento da classe;
4. pelo professor da classe, quando comprovada a inexistência ou ausência do professor especialista. (SÃO PAULO, 2008)

O Anexo I, a que se refere o inciso 1 da mesma Resolução, determina 15% das aulas destinadas a Educação Física e Arte, do 2º ao 5º ano de Ensino Fundamental.

ANEXO I						
MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL						
CICLO I – 1º ao 5º anos ou 1ª a 4ª séries						
DISCIPLINAS		Anos/Séries/Aulas (%)				
		1º ano	2º ano/ 1ª série	3º ano/ 2ª série	4º ano/ 3ª série	5º ano/ 4ª série
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	80%	60%	45%	30%	30%
	História e Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	20%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Fís. e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Ed. Física e Arte	-	15%	15%	15%	15%
TOTAL GERAL		100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Resolução SE 83/2008

Ao determinar a presença do regente de classe nas aulas específicas, tanto a Resolução SE 184/ 2002 como a Resolução SE 83/2008 abrem espaço para a discussão sobre a importância da interlocução entre o especialista e o pedagogo, regente de classe.

Em minha experiência como professora de Arte em classes de 5º ano, em 2008, pude notar uma sensível diferença entre os professores que acompanhavam minhas aulas e os que permaneciam fora da sala. O trabalho de compreensão e fruição de arte, realizado com os alunos, refletia-se nas demais atividades realizadas pelos professores que acompanhavam as aulas. Já nas aulas dos demais professores, podia-se notar uma atitude muito mais rígida de valorização do “desenho bonitinho”, modelos prontos e regras cerceadoras da criatividade.

Essa interlocução é fundamental para que o ensino de Arte não fique restrito aos 50 minutos destinados à disciplina dentro do horário de aula, mas forneça meios para que a Arte possa fazer parte do universo educacional dos alunos de maneira crítica e criativa.

4.3 A Legislação do Município de Presidente Prudente referente ao ensino de Arte

Para verificarmos a Legislação existente sobre o ensino de Arte no Município de Presidente Prudente, realizamos uma entrevista com a Secretária Adjunta de Educação, Profª Sonia Maria Pelegrini, com a assessoria técnica da Supervisora de Ensino Profª Mara Suzete Pereira Cabral do Amaral.

As perguntas foram enviadas com antecedência, e a Supervisora Mara foi consultada antes da entrevista, para que todas as questões pudessem ser esclarecidas.

A Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente abrange três tipos de escolas:

1. Escola Municipal de Educação Infantil
2. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
3. Escola Municipal de Ensino Fundamental

Em 2010, a Lei Municipal nº 7.235 unificou o nome das escolas para Escola Municipal - EM, seguida do nome de seu patrono.

A profª Sônia nos informou que, apesar de a Arte fazer parte dos conteúdos obrigatórios de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não existe uma Legislação específica para o seu ensino no município.

A Secretaria Municipal de Educação – SEDUC – baseia-se nas orientações Federais, principalmente em relação às orientações dos PCN e algumas orientações estaduais, como no caso do programa “Ler e Escrever”. Em relação ao ensino de Arte, as orientações seguidas são as do PCN.

A Matriz Curricular da rede municipal, regulamentada pela Resolução SEDUC nº10 /2010, inclui duas aulas semanais de Educação Artística do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. (Quadro 1 – abaixo)

Quadro 1: Matriz Curricular para o Ensino Fundamental

Anexo II

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Matriz Curricular – Ensino Fundamental – nove anos
1º Ciclo (1º ao 5º ano)

Período: Diurno

Ano : 2010

	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal				
		1º	2º	3º	4º	5º
Base Comum	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7
	História	3	2	2	2	2
	Geografia	3	2	2	2	2
	Matemática	5	7	7	7	7
	Ciência	3	3	3	3	3
	Ed. Física	2	2	2	2	2
	Ed. Artística	2	2	2	2	2
	Total da Base Comum	25	25	25	25	25
Totais	Carga Horária Semanal	25	25	25	25	25
	Carga Horária Anual	1000	1000	1000	1000	1000
	Ensino Religioso - Facultativo	1	1	1	1	1

Módulo de 40 semanas - 200 dias letivos
Fundamentação Legal:
LDB- Lei 9.394/96, Resolução CNE/CEB 2/1998, Decreto Municipal 13.489/99.

Fonte: Resolução Seduc nº 10/2010

As aulas são dadas pelo professor regente de classe, não havendo a presença do professor específico nessa área.

Havia, na SEDUC, um Técnico em Arte-Educação, um Técnico em Recreação e um Técnico em Educação de Jovens e Adultos, mas o Estatuto do Magistério, regulamentado pela Lei Complementar nº 79/99, extinguiu esses cargos, prevendo a sua vacância na aposentaria do técnico existente. No lugar desses profissionais, o Estatuto criou o cargo de “Assistente Técnico Educacional”, não só para as três áreas abrangidas anteriormente, mas para todas as áreas específicas do currículo. Esse cargo, entretanto, até hoje não foi ocupado, sendo previsto o seu preenchimento a partir de 2013, com a efetivação dos profissionais por concurso no segundo semestre de 2012.

Segundo Pelegrini, para o cargo de “Assistente Técnico Educacional”, será exigida habilitação específica de grau superior com Licenciatura Plena na área em que irá atuar, com experiência mínima de três anos como docente no magistério público. A prof^a Sônia nos informou, ainda, que o ideal seria os profissionais que, além da graduação específica, tivessem também formação para o Magistério ou graduação em Pedagogia, com experiência em regência de classe nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses profissionais estariam encarregados não de substituir o Pedagogo, mas de orientá-lo nas áreas específicas, sanando as dificuldades encontradas hoje pelos professores em algumas disciplinas. Portanto, não há previsão sobre a presença do professor especialista em nenhuma área, mas de uma equipe técnica junto à SEDUC, de orientação e apoio aos professores.

Ainda segundo Pelegrini, hoje esse apoio é feito de maneira assistemática. Alguns cursos de formação são dados, inclusive na área de Arte, mas por um período determinado, com profissionais convidados. A intenção é que esta equipe possa dar uma formação continuada aos professores de maneira sistemática, de acordo com a necessidade.

Especificamente na área de Arte, o município iniciou em 2012 um projeto piloto em 5 escolas, onde um professor graduado em música está orientando os professores de 5º ano, sobre o ensino de flauta doce.

Dentro dessa nova política educacional para o ensino de Arte apresentada pelo município, passamos à próxima fase da pesquisa, que é a de aplicação dos questionários junto aos professores e equipe gestora, visando identificar e analisar a implementação dessa nova proposta nas escolas Municipais de Presidente Prudente.

5. PERCURSO METOLÓGICO DA PESQUISA

5.1 Delineamento metodológico da pesquisa

A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa com triangulação de procedimentos. Segundo Esteban: “Na estratégia de **triangulação** se pretende obter uma visão mais completa da realidade, não através de dois olhares, mas utilizando ambas as orientações no estudo de uma única dimensão da realidade.” (ESTEBAN, 2010, p. 44, grifo da autora) Para tanto, foram usados como instrumentos: a análise documental, o questionário e a entrevista.

A escolha da abordagem qualitativa para a realização da pesquisa deriva da ideia de Lüdke e André (1986). As autoras salientam que, ao utilizar-se somente da pesquisa quantitativa em educação, corre-se o risco de “submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Para a escolha da pesquisa qualitativa, consideramos, também, os seguintes aspectos apontados por Bogdan e Bicklen: (BOGDAN; BIKLEN. 1994)

- Existe uma relação entre o mundo objetivo e subjetivo do sujeito, que não pode ser traduzida em números;
- Há a necessidade de interpretação e atribuição de significados no processo da pesquisa e na análise dos dados;
- A análise será basicamente descritiva, sem necessariamente se fazer uso de dados estatísticos.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a evolução da arte na história da humanidade, sua relação com a educação, principalmente em relação ao ensino de Arte no Brasil e sobre a importância do ensino de Arte nas escolas. A partir daí, prosseguimos com uma análise documental a respeito das legislações Federal, Estadual e Municipal, a fim de identificar como a disciplina Arte tem sido abordada pelas políticas educacionais nas diferentes instâncias da educação no Ensino Fundamental. Essa análise foi um importante ponto de partida, pois, segundo Caulley (1981 *apud* LÜDKE, 1986, p.38), “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, com professores dos anos iniciais das escolas municipais de Presidente Prudente. Elaborado com perguntas abertas e fechadas, o questionário aplicado objetivou caracterizar o perfil profissional dos docentes e o tratamento dado à disciplina Arte nos planejamentos e no desenvolvimento das atividades, além de identificar as principais dificuldades e expectativas desses professores sobre o assunto.

A escolha do questionário como instrumento para a coleta de dados teve como base metodológica as vantagens apontadas por Marconi e Lakatos (2005, p. 203). Entre elas:

- Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.

Para melhor classificação dos dados ali obtidos, as respostas dos questionários receberam, a princípio, um tratamento estatístico. Cervo e Bervian, ao descreverem a importância desse processo, apontam que:

Tais elementos, uma vez confeccionados, não esgotam, evidentemente, a tarefa do pesquisador. A investigação vai muito além da coleta de dados e sua codificação. [...] nisto reside a função principal dos índices, quadros ou gráficos estatísticos, ou seja, concentrar e simplificar as informações, aproximando-as, a fim de facilitar as comparações, a análise ou interpretação” (CERVO, BERVIAN, 1983, p.162 e 163)

A partir daí, os dados foram analisados por categorias, seguindo-se os critérios da Análise de Conteúdo, indicados por Maria Laura Franco (2008, p. 59). Segundo a autora, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Uma entrevista semiestruturada foi realizada com os orientadores educacionais das escolas participantes, a fim de se obterem informações sobre a visão da equipe gestora em relação à importância da presença da disciplina Arte na matriz curricular obrigatória e sobre a relação, frente à disciplina, entre a Secretaria Municipal de Educação/Seduc-escola e o professor.

A escolha desse tipo de entrevista está no fato de que, seguindo uma formulação mais flexível, permite que o entrevistado discorra e verbalize pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados (ROSA, 2006, p.30). Dessa forma, dando oportunidade para que os orientadores expressem suas opiniões e sugestões, estaremos

tentando elucidar questões e dificuldades levantadas nos questionários respondidos pelos professores.

Concordando com Rosa (2006. p. 65), ao ressaltar que “a análise qualitativa busca não só os dados estatísticos, mas significados e sentimentos nas falas e expressões dos entrevistados, interligando-os ao contexto em que se inserem”, a análise final dos questionários e entrevistas procurará levar em conta as condições subjetivas abordadas pelos participantes da pesquisa.

5.2 Participantes da pesquisa

O Município de Presidente Prudente tem hoje 52 escolas ao todo. Dessas, 38 são de Ensino Fundamental.

Para a realização de nossa pesquisa, usamos três critérios para a escolha das escolas: localização, tamanho e período de aula. Dentro desses critérios, escolhemos seis escolas para a aplicação do questionário, com as seguintes características:

1. EM Coronel José Soares Marcondes

Características: 645 alunos, grande, central.

2. EM João Sebastião Lisboa

Características: 368 alunos, pequena, central.

3. EM Rui Carlos Vieira Berbert

Características: 572 alunos, grande, afastada

4. EM Professor Ocyr de Azevedo

Características: 338 alunos, pequena, afastada

5. EM Rosana Negrão Freitas dos Santos

Características: 204 alunos, pequena, período integral

6. EM Antonio Moreira Lima

Características: 471 alunos, grande, período integral

As entrevistas foram realizadas com as orientadoras pedagógicas das escolas participantes da pesquisa. Apenas na **EM Rui Carlos Vieira Berbet**, a entrevista foi realizada com a diretora, por ser ela formada em Arte e, por isso, ter assumido a parte de orientação dessa disciplina.

Os questionários foram aplicados com os professores presentes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Nas escolas onde não se encontravam todos os professores no momento da HTPC, foram deixados, com a orientadora, alguns questionários para os ausentes. Porém, nem todos os professores os devolveram preenchidos.

Ao todo, foram respondidos 70 questionários pelos professores das seis escolas participantes da pesquisa.

5.3 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica sobre a história da arte e da arte-educação, descrita nos itens 2 e 3; a pesquisa documental sobre a Legislação Federal, Estadual e Municipal sobre o ensino de Arte, descrita no item 4; os questionários foram realizados com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e as entrevistas realizadas com os Orientadores Pedagógicos das escolas participantes.

Para a elaboração dos questionários, construímos um Quadro Metodológico, relacionando as perguntas elaboradas com os objetivos da pesquisa. Esse quadro encontra-se no Apêndice A do presente relatório.

Na construção do questionário, algumas perguntas foram feitas fora da ordem estabelecida nos objetivos. Essa inversão foi intencional, para que a memória dos entrevistados não fosse influenciada pela própria pergunta. Para a pesquisa, era importante que as questões relacionadas com a experiência vivida pelo professor como estudante do ensino básico fossem respondidas antes das perguntas orientadas pela legislação atual. Perguntas sobre as orientações do PCN, por exemplo, poderiam influenciar na pergunta sobre quais conteúdos fazem parte da aula de arte.

O questionário foi elaborado contendo 36 questões, entre abertas e fechadas (Apêndice B). As 12 primeiras visaram a caracterizar o público-alvo: foram perguntas apenas informativas sobre sexo e idade dos participantes, formação profissional e ano de formatura.

O principal objetivo foi o de traçar um perfil desses professores para futura comparação de sua atuação em sala de aula com sua formação profissional. Sabemos que, como foi explicado no item 3, o ensino de Arte passou por várias fases, e a política produtivista das décadas de 70-80 influenciou significativamente no ensino de Arte, época tanto da experiência educacional como da formação profissional desses professores.

As oito perguntas relacionadas ao primeiro objetivo específico (“Analisar as políticas educacionais municipais em relação ao ensino de Arte, especificamente na orientação dada aos professores pela equipe gestora municipal”) buscam identificar a relação do professor com a disciplina em relação à legislação vigente, elaboração e cumprimento do horário de aula, busca ou não de fundamentação teórica para a elaboração do planejamento e acesso e uso do material de arte disponibilizado pela escola.

Nas questões relacionadas ao segundo objetivo específico (“Constatar como o ensino de Arte está sendo concebido pelos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Presidente Prudente”), duas perguntas evocavam a memória da experiência vivida pelo professor como aluno do ensino básico, e duas relacionavam-se com a sua prática atual em sala de aula. Na primeira, foi pedido ao professor que contasse uma atividade significativa e, na segunda, foi pedido que apenas citasse atividades interessantes. A diferença intencional entre “contar” e “citar” está no fato de que, muitas vezes, as atividades são planejadas, citadas, mas não chegam a ser efetivamente desenvolvidas. Apenas as atividades realizadas podem ser contadas com riqueza de detalhes, transmitindo o envolvimento emocional do professor com a sua realização.

Outras três perguntas relacionadas com o terceiro objetivo específico (“Identificar as expectativas e dificuldades dos professores em relação ao ensino da disciplina Arte”) procuraram identificar a importância dada pelo professor à Arte como disciplina obrigatória. Foram perguntas abertas, que investigaram a opinião do professor sobre o assunto e a sua justificativa.

Finalmente, oito perguntas foram feitas para que o próprio professor apontasse se houve ou não orientação para o ensino de Arte em sua formação de professor polivalente e se, atualmente, tem recebido algum tipo de formação continuada sobre o assunto, tanto nas HTPCs como em cursos oferecidos pelo poder público. Duas perguntas relacionadas ao seu preparo e à existência ou não de dificuldade em trabalhar com Arte deram espaço para que o professor pudesse colocar sua opinião, suas necessidades e expectativas relacionadas ao assunto.

Um teste piloto, ou, segundo Marconi e Lakatos, um Pré-teste, foi realizado com seis professores do ensino fundamental de Presidente Prudente, de escolas não participantes da pesquisa. Segundo as autoras, “o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida. A análise dos dados evidenciará possíveis falhas existentes”. (MARCONI, LAKATOS, 2005, P.205)

O Pré-teste foi aplicado em três etapas: primeiro com três professores, depois com um e, finalmente, com dois. Após cada aplicação do questionário, foi realizada uma conversa com os participantes sobre as questões, clareza e objetivo da pergunta e sugestões de melhoria. O questionário foi sendo modificado após cada etapa, até que se conseguisse um modelo final que atendesse aos objetivos da pesquisa. Somente após esse processo, entramos em contato com as escolas envolvidas para o agendamento de um horário com os professores para a aplicação dos questionários.

As questões foram aplicadas aos docentes dos anos iniciais durante as HTPC, de forma individual e anônima. Para a tabulação dos dados, os questionários foram numerados por grupos, de acordo com cada escola (a1,a2,a3,b1,b2,b3...).

Para a entrevista feita com os Orientadores Pedagógicos, utilizamos o mesmo sistema de construção de um Quadro Metodológico, relacionando as perguntas aos objetos da pesquisa. Esse Quadro Metodológico encontra-se no Apêndice C deste relatório.

As entrevistas foram realizadas na escola, em dia e horário escolhidos pelo entrevistado, de forma individual e reservada, sem a presença dos professores.

Foram feitas 15 perguntas básicas, sendo que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, foi dada toda a liberdade ao entrevistado de expressar sua opinião sobre o assunto (Apêndice D). As primeiras quatro perguntas referiam-se à caracterização dos participantes, com perguntas referentes à graduação e ao tempo no cargo de orientação. Acreditamos que o tipo de graduação do orientador e sua experiência no cargo possam ter influência direta sobre a orientação dada ao ensino de Arte na escola. Segundo Franco (2008, p. 44), “esta caracterização, embora não apresente limitações e/ou dificuldades adicionais, é indispensável para a contextualização dos dados”.

Seis perguntas relacionadas ao primeiro objetivo (“Analisar as políticas educativas municipais em relação ao ensino de Arte, especificamente na orientação dada aos professores pela equipe gestora municipal”) referiam-se às orientações dadas pelo orientador no momento do planejamento, ao controle das atividades realizadas em sala de aula, às

orientações recebidas pela Secretaria Municipal de Educação e ao material de arte disponível na escola.

As três perguntas relacionadas ao segundo objetivo (“Constatar como o ensino de Arte está sendo concebido pelos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Presidente Prudente”) procuraram investigar o reflexo da opinião do orientador sobre a prática dos professores. O objetivo foi o de fazer, na hora da análise, um paralelo entre a valorização ou não da disciplina pelo orientador e a valorização ou não da disciplina pelos professores.

Referente ao terceiro objetivo (“Identificar as expectativas e dificuldades dos professores em relação ao ensino da disciplina Arte”), uma pergunta referia-se à importância ou não de um professor especialista na escola e ao envolvimento da Arte com o cotidiano escolar, e a outra se referia à formação continuada oferecida aos professores durante as HTPCs sobre o assunto. As entrevistas foram classificadas apenas por número, sendo o entrevistado caracterizado como (op1), (op2), (op3), etc.

6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, iniciamos a análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos professores e das entrevistas realizadas com os orientadores pedagógicos das escolas.

Mesmo sendo usado o questionário como instrumento de coleta de dados, a maioria das perguntas foi aberta. Em vista disso, baseamos nossa análise nas orientações sobre “Análise do conteúdo” de Maria Laura Franco.

Segundo a autora,

Extrapolando a análise das mensagens que se expressam apenas por palavras, é fundamental perceber que a análise de conteúdo não se resume neste campo. Ao contrário, é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos. (FRANCO, 2008, p.14)

Seguindo as orientações da autora, os questionários foram organizados em quadros de respostas e em seguida em tabelas, para que pudessem ser analisados.

A escolha das categorias de análise seguiu o critério de interpretação do significado da resposta, e algumas questões, além da categorização por significado, foram analisadas separadamente por escola, visando à observação da ocorrência das respostas dentro de cada universo escolar.

6.1 Perfil dos participantes da pesquisa.

As escolas foram identificadas apenas por letras, obtendo-se um total de 70 questionários respondidos pelos professores e seis entrevistas com os orientadores pedagógicos, como demonstrado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Quantidade de professores pesquisados por escola

Escola	nº de professores
A	20
B	12
C	12
D	8
E	7
F	11
TOTAL	70

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

O universo pesquisado é composto por professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com maioria do sexo feminino (98,6%), sendo apenas um professor do sexo masculino. Esse universo basicamente feminino corresponde ao perfil já encontrado em outras pesquisas, como o relatório da OCDE⁴ (2006, p.30), que aponta para uma realidade na qual “em média, os homens representam apenas 20% dos professores das séries iniciais do ensino fundamental”. A presença predominante das mulheres também foi mostrada no “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro”, elaborado pelo MEC (2009, p.21): nele, consta que, segundo os dados do Censo Escolar de 2007, 91,2% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental são do sexo feminino.

A idade dos pesquisados é bastante ampla, variando de 22 a 67 anos. A maior concentração está na faixa entre 40-49 anos, com 22 professores (31,4%), seguida por 19 professores entre 30-39 anos (27,1%) e por 16 professores com idade entre 50-59 anos (22,9%), como mostra a Tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Idade dos professores pesquisados.

Idade	f	%
20-29	7	10%
30-39	19	27,1%
40-49	22	31,4%
50-59	16	22,9%
60-69	4	5,7%
s/r	2	2,9%
TOTAL	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

n=70

Quanto aos seis orientadores entrevistados, todos são do sexo feminino, tem formação no Curso de Pedagogia, e três deles também possuem formação em nível superior em outras áreas (Geografia, Letras e Matemática). Em uma das escolas, a entrevista foi feita com a diretora, formada em Arte e responsável por essa parte da orientação com os professores, como já explicado no item 5, sobre o Percorso Metodológico da Pesquisa. Três orientadoras estão no cargo a menos de dois anos, e três estão no cargo há mais de dois anos, possuindo, assim, maior experiência.

⁴ OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

Dentre os 70 professores, a maioria possui Habilitação Específica para o Magistério no Ensino Médio, num total de 84,3% (59 respostas). Com o intuito de observar se esses professores haviam recebido orientação para o ensino de Arte com base nas orientações da legislação atual – LDB 9394/96 – ou com base na legislação anterior, perguntamos o ano de conclusão do curso de Habilitação Específica para o Magistério.

Pudemos verificar que 54,3% (38 professores) se formaram antes de 1996, ou seja, mesmo que tenham recebido, no Magistério, orientação sobre Metodologia do ensino de Arte, elas não estariam ainda de acordo com as novas propostas da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como mostra a Tabela 5 abaixo:

Tabela 5: Ano de formatura na Habilitação Específica para o Magistério em relação à LDB 9394/96

Ano	f	%
até 1996	38	54,3%
depois de 1996	15	21,4%
s/r	7	10%
não cursou	10	14,3%
TOTAL	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Em relação à formação acadêmica no ensino superior, constatou-se que 8,3% dos professores têm o curso de Pedagogia ou estão cursando (59 respostas) e onze professores não a possuem. Quanto às faculdades citadas, 23 professores (39%) são formados pela UNESP (Universidade Estadual Paulista) e outros 23 pela UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista). Treze professores frequentaram faculdades particulares diversas, sendo três cursos à distância.

Podemos notar que 67,8% (40 professores) terminaram o curso depois da promulgação da LDB9394/96 e das novas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como mostra a Tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Ano de formatura dos professores que cursaram Pedagogia, em relação a aprovação da LDB 9394/96

Ano	f	%
antes de 96	13	22%
depois de 96	40	67,8%
cursando	2	3,4%
s/r	4	6,8%
TOTAL	59	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Comparamos as respostas a fim de constatar se os professores entrevistados haviam recebido orientações específicas sobre Metodologia do Ensino de Arte durante a sua formação profissional, tanto na Habilitação Específica para o Magistério quanto no curso de Pedagogia. Concluímos que 57,6% dos professores (34 respostas) tiveram essa disciplina no Magistério, e apenas 13,6% a cursaram na Pedagogia. Ou seja, a maioria dos professores com formação superior em Pedagogia (74,6%) não recebeu essa formação durante o curso, como mostra a Tabela 7 abaixo:

Tabela 7: Número de professores que tiveram a disciplina Metodologia do Ensino de Arte durante os cursos de Habilitação para o Magistério e Pedagogia

Resposta	f/magistério	%	f/ pedagogia	%
sim	34	57,6%	8	13,6%
não	22	37,3%	44	74,6%
não lembra	2	3,4%	4	6,8%
s/r	1	1,7%	3	5,1%
TOTAL	59	100%	59	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

f/magistério= professores com curso de magistério

f/pedagogia= professores com curso de Pedagogia

Se levarmos em conta o número de professores que receberam alguma formação sobre o ensino de Arte (na Habilitação para o Magistério e/ou na Pedagogia), percebemos que, a esta questão, 54,3% responderam “sim” (38 respostas) e 44,3% responderam “não” (31 respostas). Confrontando-se essas respostas com o ano de formatura, obtemos 20% (14 respostas) dos professores recebendo formação para o ensino de Arte depois da LDB 9394/96, e 34,3% (24 respostas) recebendo essa formação antes da LDB 9394/96. Ao todo, os professores que não receberam formação para o

ensino de Arte ou que a receberam antes da mudança da LDB somam 78,6% (55 respostas), como observamos na Tabela 8 abaixo:

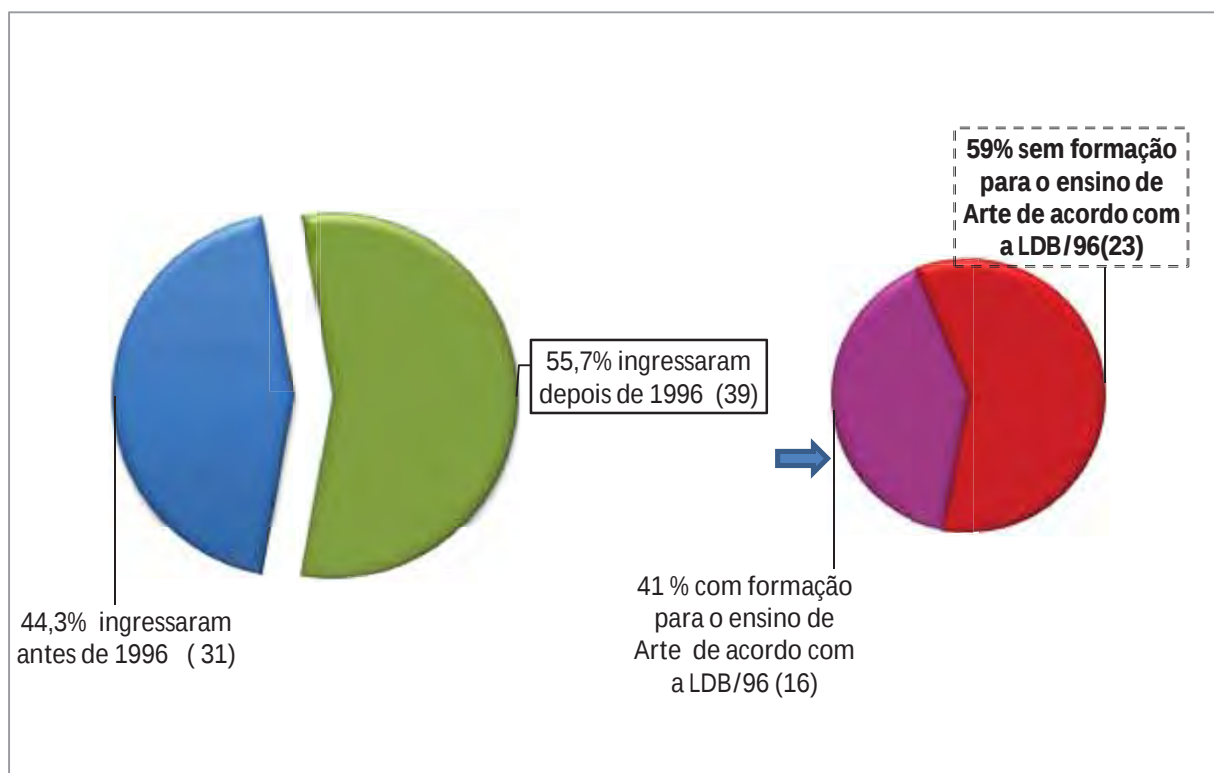
Tabela 8: Comparação da formação para o ensino de Arte recebida pelos professores com o ano de formatura no curso de Habilitação para o Magistério ou Pedagogia

Resposta	f	%	Categoria	f	%	f	%
sim	38	54,3%	depois de 96	14	20%	14	20%
			até 1996	24	34,3%	55	78,6%
não	31	44,3%		31	44,3%		
s/r	1	1,4%		1	1,4%	1	1,4%
total	70	100%		70	100%	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Mas outra questão ainda nos inquietava: qual a formação para o ensino de Arte dos professores que ingressaram no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental após a LDB9394/96?

Analizamos as respostas em relação ao ano de início do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação para o ensino de Arte recebida na Habilitação Específica para o Magistério e/ou no curso de Pedagogia. Constatamos que 55,7% dos professores (39 respostas) iniciaram o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental depois de 1996. Observando-se a sua formação para o ensino de Arte na Habilitação para o Magistério e/ou na Pedagogia, concluímos que 59% (23 respostas) dos que ingressaram depois da LDB 9394/96 não receberam formação para o ensino de Arte ou receberam uma formação que não contemplava as novas preocupações em relação ao ensino de Arte, definidos a partir de 1996. Ou seja, mais da metade dos professores entrevistados iniciaram sua carreira no magistério após a LDB9394/96, sem preparo adequado para o ensino de Arte, como observamos na Figura 14 abaixo:



fonte : Pesquisa de Campo n=70

Figura 14: Comparação do ano de ingresso do professor no magistério com sua formação para o ensino de Arte.

GATTI (2009) ao tratar da “inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior”, diz que as reformas ocorridas nos anos 90 trouxeram novos desafios para essas instituições.

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. (GATTI, 2009, p. 201)

Todas essas análises nos levam à conclusão de ter sido mudada a Legislação do ensino de Arte, mas não ter sido alterada a formação do professor. A nova legislação apresenta um novo paradigma para o ensino de Arte, diferente da visão tecnicista dos anos 70, como apresentamos no capítulo sobre a proposta dos PCN para o ensino de Arte. Como podemos esperar que os professores sigam essas novas propostas se não receberam formação adequada para isso? Os cursos de Pedagogia demoraram a incluir Metodologia do ensino de Arte em seu currículo depois da LDB 9394/96, que incluiu a Arte como área de estudo obrigatória, como já discutimos no item 4, sobre

Legislação de ensino. A própria UNESP, maior universidade pública da região de Presidente Prudente, por exemplo, incluiu Metodologia para o ensino de Arte na grade curricular do seu curso de Pedagogia apenas em 2006, ou seja, dez anos após a reformulação da LDB. Isso gerou uma defasagem na formação dos novos professores durante esse intervalo de tempo, acarretando, hoje, reflexo direto na relação do professor polivalente com o ensino de Arte.

As questões relativas a possuir ou não outra Graduação, Pós-graduação ou Mestrado tiveram por objetivo identificar se algum professor já havia frequentado cursos relacionados à Arte. Somente o professor (b11) respondeu ter cursado uma Pós-graduação em Música, porém em nenhum momento da pesquisa essa formação foi citada por ele ou apareceu como um diferenciador de qualidade em suas aulas.

6.2 Política educacional municipal em relação ao ensino de Arte.

Após o delineamento do perfil dos participantes da pesquisa, começamos a investigar a política do Município em relação ao ensino de Arte, adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), tanto em relação à legislação quanto em relação à formação continuada dos professores, além de observar o seu reflexo nas escolas.

No item 4 – O ensino de Arte na política atual - já mostramos que a única referência ao ensino de Arte na Legislação Municipal encontra-se no Decreto Municipal 13.489/99 em que a Matriz Curricular do Ensino Fundamental inclui 2 aulas de Arte em sua carga horária semanal. Diante disso, investigamos as ações da Secretaria Municipal de Educação – SEDUC na orientação dos professores e orientadores pedagógicos das escolas, quanto a reuniões, cursos ou outras ações relacionadas ao ensino de Arte.

Perguntamos, então, aos orientadores pedagógicos se a SEDUC lhes passa alguma orientação sobre como a Arte deve ser trabalhada na escola. Cinco orientadores disseram não ter recebido nenhuma instrução sobre isso. Uma orientadora disse já ter havido uma reunião em que o assunto Arte foi tratado:

Nós tivemos uma reunião muito interessante há um tempo atrás, não lembro quando foi... sobre Arte, dizendo que tudo o que os alunos fazem também é Arte... uma dança, uma apresentação, uma poesia, um desenho... não só pintar desenho mimeografado. Mas o professor não enxerga isso. Ele faz muitas coisas, mas não acha que aquilo é Arte. Ele acha que só está dando aula de Arte quando dá o desenho mimeografado para o aluno pintar. (op4)

É interessante notar que, apesar de esse assunto ter sido tratado em reunião na Seduc, ele não foi entendido, pelo menos na visão dessa entrevistada, como uma orientação a ser passada para os professores. Tanto assim, que a orientadora continua apenas lamentando o fato de os professores não enxergarem a Arte como algo presente no cotidiano do aluno e não perceberem a possibilidade de a aula de Arte ser muito mais rica do que um simples desenho mimeografado. Aparentemente, nenhuma medida foi adotada por essa orientadora para que tal visão fosse mudada.

Outras duas orientadoras pedagógicas, (op5) e (op6), contam que são chamadas na Seduc apenas para orientação em outras áreas, não em Arte.

Não. Toda semana, nós orientadores temos reuniões na secretaria, com a equipe de coordenação. Então, nessas reuniões são passadas algumas orientações de coisas que a gente tem que realizar na escola. Desde o ano passado, para o ensino fundamental, o foco se voltou para o Ler e Escrever. Fora isso a gente tem um trabalho com educação inclusiva... sempre tem orientação... e de Informática também. Para o Fundamental, quando a gente é chamado, ou é para o Ler e Escrever, Português e Matemática, ou para Informática, ou para Inclusão... para Arte não. (op5)

Outros assuntos já me chamaram, mas Arte não. Matemática, sondagem de Língua Portuguesa, mas Arte, por enquanto, não. (op6)

Pelo que pudemos constatar, a Secretaria Municipal de Educação não tem desenvolvido programas de formação continuada para o ensino de Arte, nem diretamente para o professor, nem indiretamente, via orientador. Em música, foi realizado um curso em 2008, citado em entrevista pela orientadora (op3), que motivou muito os professores, mas a própria orientadora diz não ter sido suficiente.

Elas fizeram um curso de música na Seduc. Elas amaram fazer... elas amaram aplicar, porque é como eu trabalho: aquilo que elas vivenciaram, trouxeram para as crianças. Perde o medo. Se eu fiz um chocalho e eu sei tocar, eu vou tocar junto com os meus alunos. Então eu acho que isso é que foi legal, foi bom. O curso de Artes foi muito bom. Foram alguns meses e teve a formatura. Então falta investimento, porque público alvo tem, entendeu? Você fala: o professor é desinteressado? Não pode falar. Esse de música encheu. Eu acho que, se tivesse uma capacitação permanente, teria público. (op3)

Perguntamos, então, se os professores, por iniciativa própria, já haviam participado de algum curso de formação continuada sobre Conteúdo e Metodologia do ensino de Arte e quem havia oferecido esses cursos. Um total de 81,4% (57 respostas) disse que não havia participado de nenhum curso. Nas 12 respostas afirmativas, foi ressaltado que os cursos foram oferecidos pela Prefeitura (58,3% - 6 respostas), Estado

(8,3% - 1 resposta) e instituições particulares (33,2% - 4 respostas), abordando assuntos bastante variados, como mostra a Tabela 9 a seguir:

Tabela 9: Assuntos tratados nos cursos de formação continuada sobre o ensino de Arte.

Respostas	f	%
artes nas séries iniciais	2	11,8%
técnicas de pintura	3	17,6%
música	3	17,6%
os artistas famosos brasileiros	2	11,8%
dobradura	1	5,9%
como trabalhar artes com jovens e adultos	1	5,9%
expressão do corpo	1	5,9%
trabalho com sucata, reciclagem	1	5,9%
pintura de telas	1	5,9%
não me lembro	1	5,9%
s/r	1	5,9%
TOTAL	17	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Concluimos que o fato de apenas doze professores (17,1%), num total de 70, terem participado de algum curso de formação continuada sobre ensino de Arte é um número muito pouco significativo, sendo que um dos professores nem mesmo se lembra do conteúdo abordado nesse curso, e um outro afirma que participou, mas também não respondeu qual foi o assunto tratado.

O problema da formação continuada é o fato de os cursos serem dados, gerando até mesmo certa euforia entre os professores e causando até um “modismo” nas escolas, mas depois o assunto fica esquecido e tudo volta a ser como antes. Não há, muitas vezes, mudanças concretas nas rotinas escolares porque nada mais é cobrado e nem mesmo discutido nas reuniões pedagógicas.

Novamente GATTI (2009), em sua análise sobre a formação dos professores, aponta “dificuldades na realização de formação continuada e manutenção de seus efeitos”. A autora diz:

Os eventos envolventes do início da implantação, debates, encontros, publicação de documentos, assessoria da Secretaria Municipal de Educação ao trabalho das escolas, aos poucos vão diminuindo, quer pela inércia, quer por ter que competir em atenção com outros programas que objetivam melhoria educacional na visão dos gestores que se alternam. (GATTI, 2009, p.213)

Podemos entender o fato de a preocupação com a alfabetização ter tomado conta dos professores, mas não podemos entender o tratamento desse assunto como se ele não estivesse ligado às outras áreas de ensino. Será que o baixo desempenho do aluno em Leitura não estaria ligado também ao seu desenvolvimento global? A formação em Arte não desenvolveria também suas capacidades cognitivas, facilitando assim seu desenvolvimento em Português e Matemática?

Já falamos sobre a distorção na função da Arte na escola, quando citamos Efland (2005) , na introdução de nossa dissertação. A ideia de uma Arte sem conteúdo, apenas como enfeite e passatempo, parece estar, ainda, muito presente nas nossas escolas. A criatividade continua sendo encarada apenas como um “deixar fazer”, e não como um processo importante para o desenvolvimento cognitivo.

Fayga Ostrower fala sobre criatividade e sobre o que o ato criador envolve:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo.[...] O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.[...] O ato criador não nos parece existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências. (OSTROWER, 1987, p.9 e 11)

Capacidades como ordenar, configurar, significar, compreender, que, segundo a autora, estão ligadas ao processo criativo, também estão diretamente ligadas à capacidade de leitura e de escrita e a conteúdos matemáticos.

Ana Mae Barbosa fala sobre a alfabetização cultural, que vai muito além do reconhecimento do código linguístico, e da importância da Arte nesse processo:

Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador. (BARBOSA, 2007, p. 27-28)

A autora ainda cita uma pesquisa feita em 1988 por Maria Lucia Toralles Pereira, na USP, na qual crianças de creche que trabalharam com arte desenvolveram melhor sua motricidade em relação às que trabalharam apenas com exercícios psicomotores usuais. A pesquisa concluiu, também, que as artes plásticas desenvolvem a discriminação visual, essencial ao processo de alfabetização. Finalmente, diz que

“preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não”. (BARBOSA, 2007, p. 35)

6.3 Realidade do ensino de Arte na sala de aula

Iniciamos nossa investigação sobre a realidade das aulas de Arte na sala de aula, buscando, na memória do professor como aluno, a sua relação com essa área de estudo.

Para podermos investigar se as experiências vividas pelo professor como aluno influenciam, atualmente, a sua prática docente, perguntamos se os professores tiveram aula de Arte quando eram alunos do Ensino Fundamental e Médio e o que gostavam de fazer nessas aulas. Dos professores pesquisados, 97,1% (68 respostas) disseram que tiveram aula de Arte, e apenas 2,9% (2 respostas) responderam negativamente. A lembrança dos professores está diretamente ligada às atividades relacionadas às Artes Plásticas, com 74,1% das respostas (106 respostas), havendo pequena recorrência em relação às atividades ligadas a Música (4,2 %), Teatro e Dança, com 2,1% cada, conforme observamos na Tabela 10 abaixo:

Tabela 10: Categorização das respostas dos professores sobre o que gostavam de fazer na aula de Arte quando ainda eram alunos do ensino fundamental e médio

Conteúdo das aulas	Categoria	f	f	%
artes plásticas	pintura	43	106	74,1%
	desenho	22		
	trabalhos manuais	13		
	recorte e colagem	10		
	dobradura	9		
	geometria	5		
	mosaico	3		
	xilogravura	1		
artesanato	artesanato	17	17	11,89%
quebra-cabeça	quebra cabeça	2	2	1,4%
música	música	6	6	4,2%
teatro	teatro	3	3	2,1%
dança	dança	3	3	2,1%
respostas vagas	respostas vagas	6	6	4,2%
total		143	143	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Comparando-se essas respostas com a questão “para você, quais são os conteúdos que fazem parte da aula de Arte?”, notamos que os entrevistados não se limitam às suas memórias, incluindo novos conteúdos às suas respostas; entretanto, pintura e desenho são bastante citados em ambos os casos, e as Artes plásticas continuam a dominar tanto a lembrança como a ação dos professores, conforme indica a Tabela 11 a seguir:

Tabela 11: Conteúdos que fazem parte da aula de arte, na opinião dos professores.

Conteúdos de arte	Categoria	f	f	%
artes plásticas	pintura	40	138	46,62%
	recorte e colagem	32		
	desenho	29		
	dobraduras	14		
	geometria	13		
	cores	6		
	escultura	4		
música	música	36	36	12,16%
teatro	teatro	30	30	10,1%
dança	dança	21	21	7,1%
artesanato	artesanato	14	14	4,7%
história da arte	história da arte	8	8	2,7%
atividades em datas comemorativas	atividades em datas comemorativas	5	5	1,7%
quebra cabeça	quebra cabeça	2	2	0,7%
jogos	jogos	2	2	0,68%
arte e outras áreas	interdisciplinaridade	11	19	6,4%
	Arte/ língua portuguesa	8		
respostas vagas	formas de expressão	7	19	6,4%
	conteúdo não específico	11		
	respostas vagas	1		
s/r	s/r	2	2	0,7%
	total	296	296	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

n=70

Existe atualmente, uma grande discussão sobre a valorização do artesanato como arte, mas o que geralmente encontramos nas escolas não é o artesanato criativo e sim a reprodução de modelos pré-definidos, geralmente copiados de revistas, sem nenhuma criatividade por parte do aluno.

Com o intuito de conhecer a realidade do ensino de Arte na sala de aula, perguntamos se os professores reservam um horário específico para a aula de Arte na programação semanal e qual o horário dessa aula.

A maioria, 98,6 % dos professores (69 respostas), afirma que a aula de Arte faz parte da sua programação semanal com um horário específico, informação confirmada pelos orientadores. No item 4.3, sobre as orientações dos PCN para as Artes Visuais, mostramos que o Decreto Municipal 13.489/99 exige a presença de duas aulas semanais de Arte em sua Matriz Curricular, e que essa exigência tem sido cumprida pelos professores. Em relação ao horário, 28,6% dos professores (20 respostas) reservam as últimas aulas, conforme Tabela 12 abaixo:

Tabela 12: horário reservado para a aula de Arte na programação semanal dos professores

Respostas/Horário	f	%
últimas aulas	20	28,6%
início do período	14	20%
meio do período	7	10%
não especificou o horário	12	17,1%
s/r	17	24,3%
TOTAL	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Chamou-nos a atenção o fato de 41,4% dos professores (29 respostas) não especificarem o horário ou não responderem à questão. Essa omissão de resposta pode indicar que o horário especificado por eles, no planejamento semanal, não está sendo cumprido.

Quanto ao dia da aula, a preferência é pela sexta-feira, usada por 45% dos professores, com 36 respostas. Tal preferência pode apontar o fato de, geralmente, esse dia ser reservado para as atividades mais “leves” e “prazerosas”. Na visão dos professores, a aula de Arte serviria, então, como um momento de relaxamento do *stress* causado pelas aulas mais “sérias”. Ao compararmos as duas respostas (horário de aula e dia de aula), encontramos 36,6% das respostas (15 professores) indicando o último horário da sexta-feira como o dia da aula de Arte, conforme Tabela 13 abaixo.

Tabela 13: Horário de aula com dia de aula de arte previsto na programação semanal, na opinião dos docentes da pesquisa.

Respostas	f	%
último horário da sexta feira	15	36,6%
outros horários e dias	26	63,4%
TOTAL	41	100%
Fonte: Pesquisa de Campo		n=70

Mesmo não sendo a maioria, podemos considerar que 36,6% dos professores reservando a última aula da sexta-feira para a Arte é uma quantidade bastante significativa. Lembramos, também, que 28,6% (20 respostas), ainda que não seja na sexta-feira, reservam o último horário para Arte. Ainda assim, 88,6% (62 respostas) afirmam que as aulas são dadas semanalmente, cumprindo assim o calendário previsto na Legislação Municipal. Já 8,6% (6 respostas) afirmam que dão aula de Arte quinzenalmente, e dois professores afirmam não seguir uma regularidade no calendário das aulas. Um professor afirma que só dá essa aula raramente, e outro apenas nas datas comemorativas. A afirmação desses dois professores pode indicar que suas aulas estejam restritas aos costumeiros “desenhos de datas comemorativas”.

É claro que não podemos desconsiderar o esforço dos professores em cumprir o planejamento, mas nossa experiência nos mostra ser bastante comum entre os professores a prática de reservar o último horário do dia para aula de Arte. Além disso, dificilmente as aulas do último período envolvem algum tipo de material que necessite de maior preparo ou que causem muita sujeira, como tinta por exemplo. Usada como um momento de relaxamento, a livre expressão, ou o desenho livre, acaba sendo uma prática constante, considerada por muitos professores como satisfatória para a construção da criatividade do aluno.

Donald Soucy diz que:

No ensino de arte, muitas pessoas passaram a acreditar que a autoexpressão abrange todo o universo da arte, especialmente para as crianças mais novas. Muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem e dessa forma seu compromisso de ensino já está realizado. (SOUCY, 2005, p. 41)

Outra dificuldade bastante comum é a possibilidade de redução do tempo de aula do último horário, quando outras atividades ocupam um tempo maior do que o esperado durante o dia. A atenção maior dada às outras aulas durante o período pode

resultar num encurtamento do tempo dedicado à Arte. Também encontramos ainda, professores que utilizam a atividade artística do final do período como forma de premiar ou punir o comportamento de sua turma durante as demais aulas.

No Vol.6 do PCN, relativo à Arte, encontramos uma reflexão sobre a relação entre ludicidade, prazer e banalização do conteúdo:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara do que é ensinado. Para tanto, os conteúdos de arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. (PCN, 1997b, p. 47)

A aula de Arte é, sem dúvida, um momento lúdico e prazeroso, mas isso não pode significar que o conteúdo seja banalizado e resumido a um desenho livre ou à pintura de um desenho comemorativo no final do dia como forma de “relaxamento mental”.

Perguntamos aos orientadores pedagógicos se eles têm como verificar se as aulas planejadas são efetivamente realizadas. Cinco orientadoras dizem que sim, e que esse controle é feito principalmente por meio da observação do caderno dos alunos. Apenas uma orientadora foi clara ao afirmar que Arte não é cobrada: “A educação artística entra na grade curricular e dentro do nosso horário... A gente controla Português e Matemática principalmente, mas o que você quer saber, especificamente Arte, **não** (ênfase na palavra). Você cobra leitura, produção, escrita... isso você cobra. Arte você não cobra.” (op1)

Em todas as escolas pesquisadas, a Arte faz parte da Matriz Curricular e, aparentemente, vem sendo trabalhada pelos professores. O problema aqui não é a falta de vontade do professor, mas a qualidade do trabalho realizado. Como cobrar? Como avaliar se o trabalho realizado está atingindo os objetivos desejados? Quem tem qualificação para isso?

O professor esforça-se em fazer e o orientador esforça-se em acompanhar, mas isto não garante a qualidade do trabalho realizado. Não podemos culpar nem o professor nem o orientador se eles não receberem orientação suficiente para a realização

de um bom trabalho, como observamos no item 6.2, quando verificamos que a política educacional adotada pela Seduc sobre o ensino de Arte ainda é insuficiente.

Uma das orientadoras denuncia que a Arte na escola não é avaliada por sua qualidade, mas a Arte na escola é usada para outros interesses, principalmente como chamariz na festa junina ou em outras comemorações:

[...] a festa junina é o chamariz para as famílias. Então a arte, a dança, é usada pela festa junina. Não é uma dança pela dança... Ela é direcionada porque a escola precisa dela. Por que o pai vem pra escola na festa junina? Pra ver o filho dançar. Se o filho não dançar, ele não vem. Ele não vem comer cachorro-quente na escola... ele vem pra ver seu filho dançar e, conseqüentemente, se tem comida, tem que comprar. Então a dança... é **usada** (ênfase na palavra) (op1)

Essa mesma orientadora diz que não há nenhum tipo de avaliação sobre o cumprimento dos objetivos de Arte.

Nós temos o Ler e Escrever, então cobra-se o Ler e Escrever. Cobra-se avaliação, cobra-se prova... Ninguém no conselho vai dizer assim: olha vamos discutir... o seu aluno não está se desenvolvendo artisticamente. (op1)

Outra orientadora pedagógica admite que a qualidade da aula fica subordinada ao interesse do professor:

Alguns trabalham bastante. Mas os que não gostam só dão mesmo os desenhos mimeografados para pintar nas datas comemorativas. A gente sabe que a preocupação maior é que o aluno saiba ler e escrever. Então, muitos professores só conseguem se preocupar com isso. Quando a gente fala que aquela produção ou aquele enfeite faz parte da aula de arte eles se espantam. Eles acham mesmo que a aula de arte só vai começar quando derem o desenho mimeografado. (op4)

Mesmo sabendo que alguns professores não desenvolvem um trabalho de qualidade, não há nenhuma cobrança ou orientação para que essa situação mude. O que fazer então? Não seria a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC o lugar ideal para que se discutisse o assunto e se orientassem os docentes?

Ao perguntarmos se, entre os anos de 2010 e 2011, houve ou não discussão sobre o ensino de Arte nas HTPC em sua escola, a resposta foi equilibrada, sendo que 31 professores responderam que sim, e outros 31 responderam que não. No Quadro 3, podemos verificar, por escola, a resposta dos professores e o assunto tratado nessas reuniões:

Quadro 3: Quadro comparativo por escola, se arte foi ou não discutida em alguma hora de trabalho pedagógico coletivo – HTPC do ano passado para cá.

Escola	Resposta	f	Assunto
A	Não	13	
	Sim	4	Trabalhos e lembranças em datas comemorativas Danças ou jograis Pinturas e suas mensagens
	Não estava nesta escola	2	
	s/r	1	
B	Não	9	
	Sim	2	Trabalhos ou atividades onde envolvesse música, dança, movimento... Foi tratado em relação às datas comemorativas e o que poderia ser feito nas aulas de arte
	Não lembro	1	
C	Não	0	
	Sim	12	Sugestões de trabalho Técnicas de pintura Técnica do Pontilhismo Cores primárias e secundárias Figuras bidimensionais e tridimensionais Releitura de quadros de Tarsila do Amaral O olhar do professor sobre a disciplina Textura
D	Não	4	
	Sim	3	Sobre o que podemos “dar”, sugestões É o momento da criatividade Nas HTPCs foram realizadas várias oficinas de artes com professores e funcionários
	s/r	1	
E	Não	3	
	Sim	2	Algumas orientações sobre a importância do ensino de arte Algumas sugestões atreladas a outras disciplinas como: trabalho com jornal velho, dobraduras
	Não me lembro	1	
	s/r	1	
F	Não	2	
	Sim	8	Datas comemorativas Recorte e colagem Trabalho com sucata Trabalho com E.V.A. confeções de cartões Danças para apresentações Orientações e sugestões de trabalho para enriquecer o conteúdo programático Que devemos incluir “arte” como conteúdo a ser trabalhado
	Ainda não fiz parte deste corpo docente	1	

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Notamos claramente que a escola C, onde há a orientação de uma especialista em Arte, todos os professores têm consciência de que a Arte fez parte das reuniões. Percebe-se que, nessa escola, foi feita uma reflexão sobre “o olhar do professor sobre a disciplina”, além de terem sido dadas sugestões de atividades práticas.

De todas as respostas, 80,9% (38 respostas) são apenas sugestões de atividades, e apenas 12,8% (6 respostas) tratam de história da arte ou reflexões sobre a importância do ensino de Arte, como verificamos na Tabela 14 abaixo:

Tabela 14: Assuntos tratados nas HTPC sobre arte.

Categoria	Respostas	f	f/cat	%
atividades	datas comemorativas	10	38	80,9%
	orientação de atividades	9		
	técnicas de pintura	5		
	cores primárias e secundárias	3		
	pontilhismo	3		
	recorte e colagem	2		
	figuras bidimensionais e tridimensionais	2		
	sucata	2		
	E.V.A.	1		
	textura	1		
história da arte	releitura de quadros de Tarsila do Amaral	2	2	4,3%
reflexão	orientações sobre a importância do ensino de arte	4	4	8,5%
outras linguagens	dança e música	3	3	6,4%
TOTAL		47	47	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70 f/cat= frequência da categoria

Curiosamente, o que os professores consideram discussão sobre Arte em HTPC não corresponde à opinião dos orientadores.

A orientadora (op1) reclama que a direção da escola não apoia nenhum tipo de atividade prática na HTPC.

Eu cheguei aqui e a diretora deixou bem claro que HTPC é formação de professor, que é estudo, que é leitura, e que não era pra ficar cortando E.V.A.⁵, fazendo essas coisas... que isso em HTPC não deveria ser feito, porque isso o professor faz na sala... e fazem. Veja bem, eu posso até trabalhar um texto falando da importância da arte, mas essa parte prática eu não encontrei muito respaldo para trabalhar. Já pensou eu ficar fazendo origami aqui com

⁵ E.V.A. - Etil Vinil Acetato, placa emborrachada do tamanho aproximado de uma cartolina, muito usada atualmente em trabalhos artesanais.

professor? Se eu for fazer origami aqui eu vou levar uma bronca que não vale a pena...Vão dizer que eu estou perdendo tempo. (op1)

Nota-se aqui, uma postura bastante comum de que orientação em Arte é apenas o trabalho em forma de oficina. Não que as oficinas não possam ser um importante meio de colaborar com o professor na elaboração de suas aulas. O que nos preocupa, neste caso, é a qualidade da oficina e a discussão teórica sobre o objeto de estudo apresentado nesses cursos rápidos.

Pelo relato da orientadora pedagógica, podemos concluir que o espaço da HTPC, aqui, não é usado nem para oficinas, nem para discussão formativa sobre o assunto Arte.

As orientadoras (op2) e (op4) dizem que não houve HTPC sobre o assunto e que os professores da escola (2) pediram uma orientação sobre Arte ao responder os questionários:

Não, não fizemos, mas elas pediram que se fizesse uma orientação. No seu questionário elas pediram, não? (op2)

Nós tratamos de Arte dentro das outras disciplinas. Numa produção, num projeto, numa música, numa dança... Uma reunião só para se falar de Arte, não. Falamos de Arte no geral. (op4)

Aqui encontramos outra visão também comum: já que a Arte está tão relacionada com o cotidiano e com as outras disciplinas, não precisamos dedicar um espaço exclusivo a ela, como se a Arte não possuísse um conteúdo próprio, sendo apenas um recurso didático auxiliar para os demais conteúdos. Nessa visão, o importante não é a dança, mas a festa; o assunto do texto, e não o teatro; a figura, e não a qualidade da pintura. Uma visão que reduz a interdisciplinaridade da Arte apenas a uma ferramenta a ser utilizada, para a qual o importante é apenas o assunto, e não a linguagem artística utilizada. É essa visão que nos leva a corais que gritam ao invés de cantar, teatros sem qualidade, danças mal ensaiadas e pinturas e desenhos estereotipados, sem nenhuma criatividade.

A orientadora pedagógica (op5) disse ter ela mesma passado algumas orientações quando fez um curso sobre Arte, além de ter trazido profissionais para falar do assunto, mas reconhece que isso já faz muito tempo e que o trabalho já feito ainda não é o suficiente.

Já foi feito. Assim que eu terminei esse curso que eu te falei, acho que era Kely o nome dela, lá do Cristo Rei, que trabalhou com arte rupestre. A gente usou

carvão para fazer umas releituras, fizemos mosaico, ela ensinou algumas técnicas pra gente ir vendo as manifestações e ia ensinando umas técnicas. Então, quando eu fiz esse curso, as professoras falaram: a gente tem dificuldade do que trabalhar... dá umas idéias, alguma coisa... então eu já fiz uma HTPC fornecendo esse material, que eu tinha recebido através do curso. Também há uns dois anos atrás... O Manoel veio, fez uma HTPC com Quirigami⁶ pra elas, e um pouco mais pra trás... uns 6, 5 anos, o Bertô também veio trabalhar, fazer uma oficina... [...] Se você pensar que eu estou aqui desde o começo da escola... oito anos...este é o oitavo ano. Em oito anos, três HTPC, quer dizer... nada. É alguma coisa? É. Pelo menos eu posso dizer que teve, mas é muito pouco. (op5)

Na escola da orientadora (op6) já houve várias reuniões sobre Arte, mas sempre em forma de oficinas: EVA, dobradura, Quirigami e reciclagem.

No ano passado, teve HTPC que veio uma pessoa pra dar curso. Por exemplo, de EVA, dobradura... Ele veio e trabalhou cartão de natal... e teve uma professora também que trabalhou com EVA. (op6)

Quando perguntamos se os professores gostam desse tipo de HTPC, a orientadora respondeu:

Gostam. Eles gostam da prática. Veio uma outra pessoa trabalhar com reciclagem, também. Mas o pessoal não é resistente, aqui não. (op6)

Perguntamos então se eles não acham que esse tipo de reunião seja perda de tempo. A orientadora respondeu:

Não, não. Eles gostam. Às vezes eles não trabalham mais porque não tem consciência, mas se tiver alguém que vem... o que eles aprendem eles põe em prática. Não tem mesmo... vamos dizer a verdade... essa formação a secretaria não oferece. (op6)

A orientadora (op3) usa, sempre que necessário, esse horário para passar orientações, sugestão de atividades e estudo sobre Arte.

É assim: eu levo informação para as professoras. Eu trago coisas pra elas aplicarem com as crianças. Por exemplo: vamos trabalhar Tarsila. Aí eu conto pra elas quem era a Tarsila, o que foi o Modernismo, o que é a técnica que ela aplica, as cores, os significados dos desenhos... levo os desenhos pra elas verem, manipularem, pra elas trabalharem com as crianças... Eu não tenho uma programação de arte pra elas. Eu trago uma sequência. Então, por exemplo, nós fizemos uma técnica com Bom-Bril. Aquela da estamparia. Elas nunca tinham feito aquilo. Então elas acharam o máximo... as crianças acharam o máximo. Depois eles vieram me trazer o resultado. Trabalhei com o estudo das cores. O que é cor primária, cor secundária... Não é que a nossa escola tenha um currículo de arte, mas tem aulas diferenciadas. Um exemplo: elas falam assim

⁶ Quirigami – Cartões tridimensionais – variação do Origami

pra mim... eu queria trabalhar mosaico. Então eu trago os vários tipos de mosaico, o que se pode fazer, como se pode fazer, como trabalhar com a criança menor, como trabalhar como a criança maior, e elas aplicam. Então elas fazem comigo pra perder o medo de aplicar. (op3)

Notamos, nessa escola, a diferença existente entre a orientação dada por um especialista e a orientação dada por alguém que somente demonstra a atividade, limitando-se a ensinar apenas a parte prática. A questão é: orientar os professores sobre o ensino de Arte é somente dar sugestões de atividades? A atividade é importante e o “fazer arte” é, sem dúvida, a parte mais gostosa da aula; mas, como vimos no Capítulo 3, quando apresentamos a Proposta Triangular para o ensino de Arte, trazida para o Brasil por Ana Mae Barbosa, o “fazer” sem nenhum conteúdo, sem o “conhecer arte”, torna esse ensino vazio e tecnicista. Essa visão tecnicista, vinda desde os anos 70, já foi discutida no item 3 deste trabalho quando tratamos da história do Ensino de Arte no Brasil.

Mesmo que alguns professores das escolas B e D tenham dito que as HTPCs falaram sobre o ensino de Arte, notamos que, além de o número ser muito pequeno (dois em uma e três em outra), os orientadores dizem que não. Ou seja, a Arte não fez parte da pauta de reuniões, apenas apareceu junto com outros conteúdos ou por ocasião das datas comemorativas.

A única escola em que realmente podemos perceber que a Arte tem um lugar próprio é na escola C, onde todos os 12 professores disseram ter discutido Arte nas HTPC não somente sob a forma de atividade, mas conhecendo o contexto e a história das técnicas utilizadas.

Ao responder sobre como escolhem os conteúdos e atividades trabalhadas nas aulas de Arte, 21,6% dos professores dizem buscar as atividades e conteúdos em livros (50 respostas) e 21,2% afirmam utilizar a própria experiência (48 respostas), mas são várias as formas de escolha dos conteúdos, conforme Tabela 15 abaixo, já que não existe, nas escolas pesquisadas, material didático específico para essa aula.

Tabela 15: Forma de escolha dos conteúdos trabalhados na aulas de Arte, indicadas pelos professores.

Respostas	f	%
buscando em livros	50	21,6%
usando sua própria experiência	49	21,2%
buscando na internet	43	18,6%
conversando com os colegas	37	16,0%
consultando os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN)	31	13,4%
aproveitando as datas comemorativas	5	2,2%
seguindo o plano de ensino	3	1,3%
usando exemplos vistos na TV	2	0,9%
ligando com o conteúdo da semana	2	0,9%
usando apostilas	1	0,4%
aproveitando temas atuais	1	0,4%
relacionando com o que eles gostam de fazer e aprender	1	0,4%
usando sugestões do HTPC	1	0,4%
cursos e oficinas	1	0,4%
respostas vagas	4	1,7%
TOTAL	231	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Apesar dos professores nos informarem que pesquisam suas aulas em livros e na internet, não se pode afirmar que essa pesquisa tenha realmente a qualidade e o objetivo desejado. Existem no mercado diversos livros que se propõe a sugerir atividades, mas não sabemos a que livros esses professores estão se referindo. Também na internet, o que é mais comum e mais grave, muitos blogs de professoras apresentam sugestões de atividades sem nenhum objetivo pedagógico aceitável e sem nenhuma forma de controle ou orientação dessa divulgação.

Ainda é interessante notar que, apenas 1 resposta refere-se ao interesse do aluno. Todas as outras formas de escolha do conteúdo estão relacionadas apenas ao interesse do próprio professor.

Sem uma orientação precisa, principalmente de um especialista, sem preparo suficiente obtido durante sua formação profissional e sem nenhum material de apoio, os professores esforçam-se buscando, sozinhos, ideias para suas aulas.

O próprio PCN fala da iniciativa do professor em buscar soluções para a sua aula e da falta de apoio recebido para isso:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da

saída) [...] Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata. (PCN 1997b , p. 31)

A consequência é que a qualidade da aula fica a mercê do interesse do professor e não de uma orientação geral para um conteúdo curricular obrigatório igual a todos, como acontece nas áreas de Português e Matemática. O professor que não recebeu orientação suficiente durante sua formação e se interessa buscando orientação procura melhorar a qualidade de seu trabalho, mas o que não gosta limita-se ao desenho livre e às figuras mimeografadas, sem que ninguém o cobre por isso.

Investigando a prática do professor em sala de aula, perguntamos aos professores se orientam ou não seus alunos a desenhar e pintar sempre seguindo as formas e as cores da natureza. Do total, 38,6% disseram que sim (27 respostas), outros 24,3% (17 respostas) responderam que não orientam, mas que também não concordam com uma pintura que não corresponda à realidade. Além desses, 21,4% (15 respostas) disseram que sempre deixam o aluno criar livremente, e somente 12,9% (9 respostas) responderam que essa orientação depende do objetivo da aula. Se somarmos o total dos que orientam com o total dos que não concordam com a opinião do aluno, teremos 62,9% dos professores. Ou seja, a maioria dos professores não aceita que a pintura e o desenho sejam feitos de uma maneira livre, não realista (Tabela 16 abaixo):

Tabela 16: Opinião dos professores sobre orientar ou não os alunos a desenhar e pintar seguindo sempre as cores e formas da natureza.

Categoria	Respostas	f	f/cat	%
Sim	é importante	2	27	38,6%
	valoriza o desenho	1		
	fica mais bonito	4		
	tem que ser igual ao real	4		
	é o correto	6		
	é um conhecimento	1		
	sim	3		
	sabe que é convenção	3		
	motivos sem fundamento	3		
Aceita a ideia do aluno, mas não concorda	aceita mas não concorda	17	17	24,3%
Não	incentiva a criatividade	15	15	21,4%
Nem sempre	liberdade de imaginação	6	9	12,9%
	depende do objetivo da aula	3		
s/r	s/r	2	2	2,9%
TOTAL		70	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

n=70

f/cat=frequência da categoria

Algumas respostas demonstram a necessidade do professor em buscar a representação do real, sem nem mesmo saber o porquê:

Sim, fica mais bonito (a18)

Sim, porque é o correto. (a 20)

Sim, o aluno tem que usar cores corretas e tamanho também nos desenhos realizados por eles (b1)

Sim, porque já vi aluno pintando elefante de verde (c5)

Sim, manias de professor (c8)

Outras respostas mostram que a falta de entendimento sobre arte leva o professor a seguir padrões estereotipados:

Sim, alguns desenhos pedem para seguir padrões de convenção da sociedade (b11)

Às vezes sim, porque mesmo que exista árvore vermelha, a cor natural na minha cabeça ainda é verde. Procuro não interferir, mas acho difícil. (c11)

Sim, porque as crianças têm que relacionar o que fazem com o real, principalmente na pintura, utilizando assim as cores em seus devidos lugares, questionando sempre. (e4)

É comum encontrarmos professores “apegados à realidade”, pintando o céu de branco e a nuvem de azul ou desenhando árvores com copas perfeitamente redondas, carregadas de pontinhos vermelhos.

Finalmente, algumas respostas mostram que, muitas vezes, o professor reproduz o tipo de educação que recebeu, sem questionar a sua validade:

Sim. Oriento as crianças a pintarem seguindo as formas e as cores, pois foi assim que eu fui ensinada quando estudava e acho que eles devem ter coerência em tudo o que fazem, e se pintar um elefante, por exemplo, de laranja, vou perguntar se isso faz parte do dia a dia dele (f15)

Como esperar que o aluno seja criativo na solução de um problema matemático ou na elaboração de uma redação, se numa simples pintura não permitimos que ele imagine, ouse, invente? Por que alguns professores acreditam que não podem sair da realidade, se nas histórias os bichos falam, as árvores têm vida e tantas outras situações fantasiosas são aceitas e incentivadas? Como falar de Tarsila, Portinari e tantos outros, se o que é aceito como criativo para eles é considerado um erro para nós? Será que, sem querer, não estamos proibindo nosso aluno de sonhar e brincar com a própria imaginação?

Sim, há desenhos onde se pode pintar livremente, mas utilizando as cores como na realidade não foge tanto do que eles realmente veem no dia a dia. (f3)

O que podemos notar é que o professor não tem clara a função da Arte no desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo em que indica a Arte como importante para o desenvolvimento da criatividade, não admite que o “produto artístico” de seu aluno seja realmente criativo.

Terezinha Losada nos mostra esse paradoxo entre a visão do artista criativo e da arte conservadora quando diz:

Normalmente, quando perguntamos a alguém qual o modelo ideal de arte, obtemos como resposta a objetividade da arte renascentista, que busca representar fielmente a realidade a partir dos pressupostos matemáticos da perspectiva. Porém, quando perguntamos qual o modelo ideal de artista, esse é geralmente identificado ao modelo romântico, que transgride todas as regras – sociais, morais, lógicas, científicas e artísticas-, para manifestar livremente a sua, quase sempre dolorosa, subjetividade. (LOSADA, 2011, p.25)

Essa aceitação apenas da arte acadêmica renascentista, tão difundida na Arte/educação brasileira, como vimos no item 3 sobre a história do ensino de Arte no Brasil, está intimamente ligada à falta de conhecimento pelos professores da própria história da arte. Como vimos no item 2 quando abordamos as características dos movimentos artísticos, a compreensão da arte moderna, só pode ser alcançada e realmente valorizadas se o professor tiver claro o objetivo de sua própria aula. Diferenciar um exercício de observação de um trabalho criativo não parece claro para a maioria dos entrevistados.

Investigamos, então, se os professores já haviam lido o vol. 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que trata especificamente sobre o ensino de Arte, e quais são as suas opiniões sobre as orientações trazidas por ele. Verificamos que 68,6% dos professores (48 respostas) afirmam o terem lido. Dentre os que leram, chamou-nos a atenção o fato de muitos professores não se lembrarem do conteúdo lido, e de um deles acreditar que essas orientações estão “ultrapassadas”, como vemos na Tabela 17 a seguir:

Tabela 17: Opinião dos professores sobre as orientações do PCN para o ensino de Arte

Categoria	Respostas	f	f/cat	%
Boas	Boas /ótimas	7	20	41,7%
	Interessante	2		
	Úteis	2		
	Importantes	1		
	Acho tudo válido	1		
	Básico para o desenvolvimento dos conteúdos	1		
	São orientações valiosas	1		
	bastante pertinentes	1		
	São orientações que traçam o modo correto a ser seguido e trabalhado	1		
	Enfatiza a importância da formação do aluno	1		
	Achei que são informações complementares e ricas e que ajudam a nortear o trabalho (prática) de sala de aula	1		
	me identifico bastante com as orientações didáticas	1		

não lembra	Não lembro	9	13	27,1%
	Mas faz muito tempo e não recordo do assunto. Não li inteiro também	1		
	Faz tempo que li e no momento não estou lembrada das orientações	1		
	Estudei na faculdade, mas não me recordo com detalhes	1		
	Não me lembro com clareza, por isso não me sinto segura para dissertar sobre algo sem certeza, pois li na época da faculdade	1		
difícil de ser aplicado	Boas, mas nem sempre aplicáveis	1	8	16,7%
	impossível colocar tudo na prática em sala de aula	1		
	mas quanto a achar o material real é difícil e caro	1		
	não condizem com a minha formação e nem com a realidade das escolas	1		
	Difíceis de fazer acontecer na sala de aula. Os conteúdos são muito bons, porém a metodologia é densa, difícil de empregar em aulas mais rápidas. Leva tempo demais	1		
	difículdade em trazer para a prática	1		
	Tenho dificuldade em artes	1		
	teria que ter um professor habilitado para o trabalho	1		
a Arte fica em segundo plano	Relevantes, mas como sou professora polivalente, elegemos prioridade, e artes fica quase sempre em segundo plano	1	2	4,2%
	Boas, porém na nossa atribuição de alfabetizar, acaba não sendo muito recorrido e utilizado o conteúdo de artes	1		
utilizado para o planejamento	Já realizei a leitura para montar o planejamento atual	2	2	4,2%
ultrapassado	Mas acho que já está ultrapassado	1	1	2,1%
respostas vagas	Artes por região, músicas e expressão corporal	1	1	2,1%
s/r	s/r	1	1	2,1%
total		48	48	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Mesmo com 68,6% (48 respostas) dos professores afirmando que leram o Vol 6 do PCN relativo ao ensino de Arte, percebemos que a leitura não abrange uma discussão teórica sobre a área, limitando-se à busca de objetivos específicos e conteúdos a serem desenvolvidos. Se um estudo teórico do PCN tivesse sido feito, certamente os professores teriam clara a diferença entre observação e criatividade. Na parte teórica do documento, encontramos:

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas [...] Não é um discurso linear sobre objetos, fatos questões, ideias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens [...] ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois

e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista. (PCN 1997b, p. 37)

Como explicar, então, que 62,9% não concordem com os desenhos e pinturas feitos sem observar fielmente a realidade, sendo que 41,7% (20 respostas) consideram as orientações do documento importantes?

Ana Mae fala sobre o despreparo dos professores e do perigo da adoção de posturas pedagógicas rígidas ou livres demais, sem embasamento teórico suficiente:

Como resultado, temos professores dando aulas de arte que nunca leram nenhum livro de arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante. Aqueles professores nunca ouviram falar sobre autoexpressão ou educação estética. Por outro lado, professores instruídos são intoxicados pelo expressionismo. [...] para os professores de arte instruídos, arte significa: intuição ou emoção e, como resultado, eles pensam que “arte-educadores não precisam pensar” e “arte é só fazer”, excluindo a possibilidade de observação e compreensão da arte. (BARBOSA, 2007, p. 18)

Um ponto importante a ser considerado é a falta de discussão do PCN sob a orientação de um especialista. Mesmo que haja uma leitura durante a elaboração do planejamento, será que as orientações trazidas no documento estão sendo bem entendidas?

Quando perguntamos às orientadoras se a escola possui ou não uma coleção completa dos PCN, incluindo o volume 6, referente ao conteúdo de Arte, duas disseram que não, e quatro responderam que sim. Ao perguntarmos se os professores consultam esse material, duas orientadoras afirmam que não, e quatro afirmam que sim. Porém, as com resposta afirmativa deixam claro que é só na hora do planejamento geral do início do ano, sem utilizá-lo durante o planejamento das aulas semanais de Arte, como podemos ver em algumas respostas: “Acho que algumas coisas elas utilizam sim, mas não é um guia pro ano inteiro” (p2) ou “No início do ano, que é quando a gente faz a reorganização dos planos anuais” (p5). Aparentemente a consulta feita pelos professores limita-se à cópia de objetivos, não existindo um estudo sobre os fundamentos teóricos da disciplina.

Voltamos à noção que o professor tem de aula de Arte como atividade, e não como construção de um pensamento estético. Não estamos dizendo que os cursos em forma de oficina oferecidos aos professores não sejam importantes, ao contrário. Já enfatizamos a segurança oferecida pelas oficinas para o desenvolvimento das atividades:

o professor poderá conduzir uma aula de maneira muito mais tranquila, se ele mesmo já tiver vivenciado aquela experiência. O problema é que, geralmente, as oficinas limitam-se apenas a demonstrar a atividade. O professor, ao reproduzi-la com seu aluno, limita-se a seguir o exemplo dado por falta de conhecimento dos seus objetivos e possibilidades. Isso gera insegurança e acarreta uma postura ainda mais rígida, não se permitindo a novidade, a criação, a liberdade... Toda produção dos alunos é simples cópia do modelo apresentado, sem nenhuma interferência pessoal.

Uma situação comum encontrada entre os professores é o medo que eles têm em deixar o aluno fazer. Principalmente nas datas comemorativas, com os presentes para o dia das mães, Páscoa, Natal, etc. Muitos não deixam o aluno recortar porque não ficará “bonito”, então recortam, montam, fazem o trabalho por ele e o entregam pronto. Durante a aplicação dos questionários, presenciei a conversa de algumas professoras que estavam recortando o convite da festa junina, exatamente “porque era muito difícil e, se os alunos recortassem, iria ficar todo torto”. Resultado: o convite foi recortado por elas, para que os alunos apenas pintassem.

A orientadora (op1) fala sobre essa situação:

De 22 professores, uns três me pedem pincel, tinta de vez em quando... E.V.A.⁷ todo mundo pede. Mas pra você ver que não é muito difundido arte aqui, que muitas professoras fizeram o trabalho para as crianças darem para os pais. Na páscoa... o pessoal pediu E.V.A., mas as professoras fizeram e entregaram pronto pro aluno... Coisa que eu abomino. Abomino, abomino, abomino, mas eu não posso impor, porque a minha função é ser democrática... (op1)

Mais uma vez nos deparamos com um caso em que a orientadora não concorda com a atitude dos professores, mas não traz o assunto como pauta de discussão na HTPC. Para ela, ser democrática é apenas aceitar a opinião dos professores, mesmo que esta opinião não seja a mais correta. Muito provavelmente, esta orientadora tem medo de ser considerada autoritária ao expressar a sua própria opinião sobre o assunto. Como não há a orientação de um especialista, a decisão fica a cargo de cada um.

As revistas de artesanato e os sites e blogs da internet, tão consultados pelos professores, estão cheios de ideias de “presentinhos”, os quais, claramente, o aluno não será capaz de realizar com perfeição. Esses trabalhos poderiam ser feitos se houvesse a compreensão de que deixar o aluno aprender fazendo, mesmo que no início não fique

⁷ E.V.A. - Etil Vinil Acetato, placa emborrachada do tamanho aproximado de uma cartolina, muito usado atualmente em trabalhos artesanais.

tão “bonitinho”, é o verdadeiro objetivo da atividade. Afinal, não é essa a função da Arte? Quando o professor dá um trabalho pronto para o aluno entregar aos pais, está dizendo: “Você não é capaz, por isso eu fiz para você”. Mas, a mesma resistência que encontramos na liberdade de criação no desenho e na pintura, também encontramos na aceitação do produto final do aluno. A preocupação do professor parece estar mais em mostrar para os colegas um trabalho “bonitinho”, exatamente igual ao modelo, do que em desenvolver as potencialidades da criança, incluindo coordenação motora, orientação espacial, percepção estética, pensamento divergente, etc. A busca pela beleza ideal do renascimento, mais uma vez, parece guiar boa parte dos professores.

Perguntamos aos professores se eles achavam difícil ou não trabalhar com Arte na escola e por quê. Um total de 51,4% dos professores (36 respostas) disseram que sim, como mostra a Tabela 18 abaixo.

Tabela 18: Número de professores que apresentam ou não dificuldade para trabalhar com Arte na escola

Resposta	f	%
Sim	36	51,4%
Não	29	41,4%
Mais ou menos	5	7,1%
total	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Notamos que a maioria dos professores sente dificuldade para trabalhar com Arte. Se somarmos as respostas afirmativas com as dos que disseram ter alguma dificuldade, obteremos um total de 41 respostas afirmativas, ou seja, 58,5% dos professores têm dificuldade com o assunto.

Dentre as dificuldades apontadas, a principal foi a falta de conhecimento específico sobre Arte, com 63,4% das respostas (26 professores), seguida da falta de material e espaço, com 14,6% (6 respostas), como vemos no Tabela 19 abaixo.

Tabela 19: Opinião dos professores sobre a dificuldade que encontram para o ensino de Arte na escola

Resposta	Motivo	f	%
Sim	falta de conhecimento específico	26	63,4%
	falta de material e espaço	6	14,6%
	falta de habilidade	5	12,2%
	desvalorização da disciplina	4	9,8%
	total	41	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Isso confirma o que já dissemos quando verificamos se os professores haviam ou não recebido formação para o ensino de Arte durante o ensino Médio ou na graduação em Pedagogia: a falta de formação ou uma formação inadequada têm reflexos diretos no desempenho do professor em sala de aula. Além da falta de formação, a falta de um especialista que o oriente no entendimento das propostas do PCN gera uma situação de insegurança para o professor, daí a dificuldade.

Respostas como: “Por faltar um conhecimento maior. Acredito que existem muitas coisas para serem exploradas e que eu não conheço”(d1) ou “Porque muitas vezes sinto que falta algo mais para dar conta”(e4) refletem a consciência do professor sobre a baixa qualidade de sua aula. Já o deslocamento da dificuldade para a falta de material, e não para a falta de conhecimento, reflete a postura de centrar a aula de Arte na confecção de objetos artesanais. “Não tem os materiais que precisamos” (a20); “Não tenho muito material” (c3); “Falta tempo e material” (e2). Na verdade, a falta de preparo impede o professor de enxergar possibilidades dentro da sua realidade, do cotidiano da criança, de aproveitar as oportunidades que aparecem no dia a dia da sala de aula como fonte de criatividade e imaginação. O professor não vê a Arte num universo maior de informações, além do lápis de cor, do E.V.A. e do gliter.

O que nos chama a atenção durante a entrevista com as orientadoras é que a falta de preparo e a falta de habilidade parecem ser as razões mais aceitas para um trabalho sem qualidade, um reforço do *status quo*, como se isso os redimisse de qualquer culpa. O argumento de que o professor não sabe e não tem habilidade com Arte parece satisfazer aos próprios professores, aos gestores (orientador e diretor) e à equipe técnica da Seduc. O interessante é que nenhum professor polivalente alega trabalhar menos com solução de problemas em Matemática ou com produção de texto porque “não é bom nisso”. Esse argumento seria realmente inaceitável.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que o professor enxerga como empecilho a sua falta de habilidade manual, havendo, assim, uma falha de percepção de sua própria função como professor, que não se vê como mediador e incentivador da criatividade, mas sim como exemplo a ser seguido pelos alunos. Já apresentamos tal situação quando discutimos os trabalhos nos quais o aluno apenas reproduz o modelo apresentado e não imprime nada pessoal, resultando assim em uma fileira de “caixinhas” e “coelhinhos” tão iguais que o aluno não reconhece qual é o seu. O professor acredita que, se não for capaz de fazer um desenho perfeito, o aluno também não o será. Além disso, há a expectativa de que a aula de Arte deva resultar sempre num trabalho bonito, e há a valorização apenas dos alunos que “tem jeito”, desconsiderando-se o processo de aprendizagem, o prazer de conseguir o “seu melhor”, o esforço, a descoberta, a imaginação, o contato com a arte. Isso mostra que as aulas estão baseadas apenas no fazer: o apreciar, o conhecer e o discutir não são considerados como deveriam.

Essa discussão nos leva de volta item 4, sobre a “fruição” em Arte. Já citamos BARBOSA (2007), quando dissemos que a função da Arte na escola não é somente formar o artista, mas o apreciador de arte. Como vimos, a arte só existe em uma sociedade que a valorize e compreenda. Não precisamos esperar que o aluno seja capaz de desenhar, pintar, cantar, dançar e atuar perfeitamente. O contato com a arte o despertará para que conheça e aprecie a arte existente no mundo e, principalmente, em sua própria comunidade, formando, assim, sua consciência cultural e sua cidadania.

Outro argumento citado pelos professores como sendo uma dificuldade em sua atuação é a falta de material, com 14,6% das respostas. Foi perguntado aos professores e aos orientadores se existe material de arte suficiente na escola, se a Seduc envia esse material e se os professores pedem material de arte para os alunos.

Quanto ao material de Arte existente na escola, 82,9% dos professores (58 respostas) dizem que a escola possui material, 7,1% (5 respostas) dizem que não, e outros 7,1% (5 respostas) dizem que não sabem se a escola tem ou não material de Arte. Essas respostas nos chamaram a atenção, principalmente pelo fato de os cinco professores que alegam o desconhecimento do material serem da mesma escola na qual a orientadora apontou para o desinteresse geral da escola para a área, dizendo: “de 22 professores, uns três me pedem pincel, tinta de vez em quando...”(op1) Essa mesma orientadora diz: “a Seduc envia guache, se a gente pedir, tem cartolina, tem papel... [...] como trabalha-se pouco com Arte... quando precisa pede pros alunos, geralmente eles trazem”.(op1) Nota-se a falta de incentivo por parte da equipe gestora quando esta não pede para a Seduc o

material desejado, deixando-o por conta dos professores e das próprias crianças a aquisição dos materiais necessários.

Os materiais citados pelos professores como existentes na escola são, na maioria, papéis, materiais diversos e material de pintura e desenho, como podemos observar na Tabela 20 a seguir:

Tabela 20: Categorização do material citado pelos professores

Categoria	Respostas	f	%
papéis	cartolina, papel sulfite, dobradura, cartão, camurça, color set, crepom, lâmina, seda, folha a3	71	26,2%
materiais diversos	cola, tesoura, caderno de desenho, régua, lápis, E.V.A, barbante, glitter, massa de modelar, palitos, lantejoulas, enfeites	60	22,1%
pintura	tinta guache, cola colorida, tinta relevo e com brilho, pintura a dedo, pincéis	56	20,7%
desenho	lápiz de cor, giz de cera, canetinha	52	19,2%
material de apoio	coleção com atividades, aparelho de som, revistas, jornais usados, livros ilustrados	10	3,7%
falta de material	falta material variado e cores de guache	7	2,6%
as crianças trazem	as crianças trazem na lista de material	2	0,7%
a escola compra	sempre que solicitamos, somos atendidos	1	0,4%
problemas com o material	guache de baixa qualidade	1	0,4%
desconhecimento do material	não	11	4,1%
	não sei		
	s/r		
TOTAL		271	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Apesar de o PCN indicar, nos objetivos gerais de Arte, a busca de informações e o contato com artistas por meio de documentos e acervos, isso não parece ser preocupante, nem fazer falta aos professores. Um dos objetivos gerais de Arte do PCN é:

Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, discos, cartazes) (PCN, 1997b, p.54)

Nota-se que não há nenhuma reclamação, por exemplo, sobre falta de imagens (reprodução de quadros) para serem mostradas ou outro tipo de material de apoio. O que aparece apenas é uma crítica à falta de qualidade da tinta.

Essa observação também foi feita por duas orientadoras entrevistadas, quando relatam casos de tinta com cheiro ruim, sem qualidade ou lápis de cor e cola também de pouca qualidade.

Tinta é um pouco mais fraquinho,... não é uma tinta de boa qualidade, (risada) às vezes já vem vencida, não sei... a gente já pegou vencida mas às vezes não está vencida mas tem um cheiro forte... não sei se é a qualidade....é difícil de usar... eles mandam uns vidros grandes... (op5)

É interessante notar a preocupação da orientadora pedagógica (op3) com a relação entre a qualidade do material usado e a qualidade do produto final do trabalho realizado pelo aluno.

Eu compro algumas coisas. Por exemplo. Eu compro um lápis melhor. A gente tem o grosso, pra todo dia. Como é um material que passa por licitação e nem sempre é qualidade, mas é preço... sabe o lápis que o amarelo não é amarelo, o vermelho não é vermelho, é mais ou menos assim. É muito ruim o material. Nós já chegamos a receber tinta vencida... então eu compro. Compro cola, tesoura, tinta... [...] Um guache da Acrilex... ele não tem cheiro, ele rende muito, ele tem azul de verdade... É bonito você ver um trabalho bem feito. E você não pode cobrar se não tem. Então eu compro pincel bom, eu compro guache bom eu compro lápis da Faber Castell... compro cola boa...porque aqui a gente tinha uma cola que passava e não colava.... do tipo seca-cai. Como você vai fazer um trabalho de mosaico com uma cola dessas? Você não vai. Não dá pra trabalhar... então a gente compra. A Seduc manda. Se eu falar pra você que não tem, é mentira. Só que a gente não usa.(op3)

Essa é uma dificuldade comum quando se trata de material comprado apenas levando-se em conta o preço e não a qualidade. Eu mesma, como professora de Arte em escolas estaduais, já tive experiências muito ruins com o material enviado aos alunos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tesouras que não cortam e se quebram facilmente, lápis que se quebram ao serem apontados, cola que apenas molha o papel em vez de colar... Isso gera decepção e desinteresse do aluno, que atribui o fracasso à sua própria incapacidade, não à falta de qualidade do material utilizado. Tal problema poderia ser resolvido se um especialista fosse ouvido na hora da aquisição do material, para que se chegasse a um acordo entre preço e qualidade.

As opiniões sobre o material disponível ser ou não suficiente são equilibradas, com 38,6% das respostas afirmativas (27 respostas) e 37,1% negativas (26 respostas). Apenas o professor (b7) disse que faltam instrumentos musicais. Mesmo assim, 77,1% (54 respostas) pedem material de arte para os alunos. Podemos observar no Quadro 4, abaixo, que o maior número de professores que pede material para os alunos 27,1% (19 professores) aparece exatamente na escola A, na qual a orientadora apontou

para o desinteresse dos professores e para a pouca presença da Arte no cotidiano da escola. Já na escola C, onde a orientadora se preocupa com a qualidade do material e dá apoio aos professores, ninguém necessita pedir material extra para seus alunos.

Quadro 4: Porcentagem dos professores que pedem material para os alunos, separada por escola.

escola	total de professores	pedem material	%
A	20	19	27,1%
B	12	10	14,3%
C	12	0	0,0%
D	8	11	15,7%
E	7	6	8,6%
F	11	8	11,4%
total	70	54	77,1%

Fonte: Pesquisa de Campo

n=70

Como explicar que a escola A, onde a orientadora afirma que “trabalha-se pouco com Arte”, seja a escola que mais pede material para os alunos? Essa resposta talvez possa ser encontrada analisando-se a entrevista com a orientadora pedagógica, que nos conta: “O que os professores querem aqui... eles pedem EVA, pedem *glitter*, pedem papel, cola quente...” (op1) Sabemos que esse tipo de material geralmente é usado em trabalhos artesanais, principalmente nos presente para as mães, dia da criança ou Natal, e são materiais que exigem maior habilidade em seu uso ou oferecem algum risco em seu manuseio. E.V.A., *glitter* e cola quente não são materiais usados facilmente pelas crianças e exigem um acompanhamento maior de um adulto. Ou seja, o tipo de material pedido pode apontar para o costume de o professor fazer o trabalho e entregar pronto ou quase pronto para o aluno, o que continua muito longe da aula de Arte desejada e orientada pelo PCN.

Pesquisamos, então, quais as atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Para isso, pedimos que os professores contassem uma atividade interessante realizada e, em outra questão, pedimos que os professores apenas citassem outras atividades realizadas. A diferença entre “contar” e “citar” é que a atividade “contada” reflete uma prática real, com maior riqueza de detalhes, e não apenas uma atividade planejada, como já explicamos no item 5.3: “Elaboração dos instrumentos de coleta de dados”.

Na questão em que foi pedido para os professores contarem uma atividade realizada com os alunos, as repostas foram bastante diversificadas. Dez professores contaram atividades relacionadas à leitura/ escrita, na qual os alunos desenharam histórias contadas por eles ou ilustraram textos lidos, como mostra a Tabela 21 abaixo.

Tabela 21: Atividades realizadas com os alunos, contadas pelos professores

Categoria	f	%	Categoria	f	%
leitura/escrita	10	10,4	geometria	3	3,1
confeção de presentes	8	8,3	cores	2	2,1
recicláveis	7	7,3	cartazes	2	2,1
pintura	6	6,3	bi e tridimensional	2	2,1
tecnicas diversas	6	6,3	teatro	2	2,1
dobradura	6	6,3	pontilhismo	1	1,0
recorte/colagem	6	6,3	projetos	1	1,0
história da arte	6	6,3	Arte/Ciências	1	1,0
música	6	6,3	Arte/História	1	1,0
quebra-cabeça	4	4,2	dança	1	1,0
impressão	4	4,2	respostas vagas	1	1,0
desenho	4	4,2	s/r	3	3,1
simetria	3	3,1	total	96	100

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

A segunda atividade mais contada foi a confecção de presentes, com 8,3% das respostas (8 atividades), sendo sete para o Dia das Mães e uma para a Páscoa. Notamos que, para muitos professores, o presente do Dia das Mães ainda ocupa um espaço bastante grande na aula de Arte e continua sendo uma das atividades mais importantes do ano. Esta preocupação confirma a ideia de que, para muitos professores, a aula de Arte se resume na confecção de trabalhos manuais para as datas comemorativas.

Na questão seguinte, foi pedido que os professores apenas citassem outras atividades costumeiras na aula de Arte. As atividades foram bastante variadas, sendo a dobradura a atividade mais citada, com 9,5% (21 respostas), seguida do recorte e colagem, com 9,0% (20 respostas) e do desenho livre, com 7,7% (17 respostas). Sem dúvida, as atividades manuais, muito ligadas ao artesanato, são as preferidas dos professores, ou pelo menos são as mais consideradas como sendo atividades artísticas, aparecendo em 78,8% das atividades citadas (175 respostas). A Tabela 22, abaixo, mostra as respostas por categorias:

Tabela 22: Atividades realizadas nas aulas de arte, citadas pelos professores.

Linguagem	Categoria	Respostas	f	f/categ.	f/ling.	%
artes visuais	atividades	Dobradura	21	94	175	78,8%
		Recorte e colagem	20			
		Datas comemorativas	7			
		Quebra-cabeça	6			
		Cartazes	4			
		Cartões	4			
		Arte com sucata	3			
		Trabalho com E.V.A.	3			
		Mosaico	3			
		Modelagem	2			
		Tangram	2			
		Impressão	2			
		Convites	1			
		Flores	1			
		Confecção de agenda	1			
		Construção de máscara com jornal	1			
		Ímãs de geladeira com gesso	1			
		Durex colorido	1			
		Giz de cera na folha de camurça	1			
		Pintura com crepon no álcool	1			
		Pintura com giz molhado no açúcar e água	1			
		Decorações com corantes	1			
		Decupagem	1			
		Pintura no sabonete	1			
		Tecelagem	1			
		Arte com nankim (e1) 1	1			
		Tridimensional/bidimensional	1			
		Técnica digital (formar desenhos com as digitais)	1			
	Trabalho com gibis	1				
	desenho	Desenho livre	17	34		
		Ilustração de histórias	10			
		Desenho dirigido	2			
		Desenhos com materiais diversos	1			
Desenhos cegos		1				
Ampliação		1				
Autorretrato		1				
Cantamos e imitamos animais e depois desenhamos		1				
pintura	Pintura	16	34			
	Cores primárias e secundárias	6				
	Pintura a dedo	2				

		Pinturas com tinta	2			
		Pontilhismo	2			
		Paisagem	2			
		Observação e percepção da natureza	1			
		Pintura com molde vazado	1			
		Pintura com cola colorida	1			
		Textura	1			
	geometria	Geometria	4	6		
		Letras maiúsculas no papel quadriculado	1			
		Desenho em papel quadriculado	1			
	história da arte	Releitura de obras de arte	4	6		
		Interpretação de quadros de pintores famosos	2			
	filme	Filme	1	1		
música	música	Música	14	15	15	6,8%
		Paródias	1			
dança	dança	Dança	13	14	14	6,3%
		Expressão através do corpo	1			
teatro	teatro	Teatro	7	8	8	3,6%
		Expressão através da oralidade	1			
respostas vagas	respostas vagas	Jogral	1	7	7	3,2%
		Poemas, acróstico	1			
		Parece pouco, mas até para isso o tempo é curto	1			
		Coordenação motora	1			
		Apresentações culturais	1			
		Gráficos	1			
		Tabelas	1			
s/r	s/r	s/r	3	3	3	1,4%
total			222	222	222	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Mais uma vez, apesar de o PCN incluir em seus objetivos gerais de Arte a interação do aluno com várias linguagens artísticas, essa não é a realidade das escolas pesquisadas. Mesmo, como já dissemos, com 68% dos professores (20 respostas) afirmando terem lido o PCN de Arte, a atenção principal continua sendo às Artes Visuais. Nos objetivos gerais do PCN de Arte, encontramos:

Nesse sentido, o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

. interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-lo nos trabalhos pessoais; (PCN, 1997b, p. 53)

6.4 Expectativas e dificuldades

Perguntamos aos professores se eles se sentem preparados para trabalhar com Arte na escola. Um total de 52,9% (37 respostas) afirmam que não, 35,7% (25 respostas) dizem que sim, e 11,4% (8 respostas) dizem que mais ou menos.

Quanto ao motivo dessa dificuldade, observamos as razões mostradas na Tabela 23, a seguir:

Tabela 23: Opinião dos professores em relação ao seu preparo profissional para trabalhar com Arte na escola e os motivos apresentados.

Resposta	Motivo	f	%
não	falta de capacitação	22	57,9%
	não gosta/ não tem habilidade	7	18,4%
	gostaria de orientação	3	7,9%
	importância do especialista	2	5,3%
	s/r	4	10,5%
total		38	100%
sim	gosta da disciplina	10	40%
	procura por formação	9	36%
	faz parte da função do polivalente	2	8%
	respostas vagas	3	12%
	s/r	1	4%
total		25	100%
mais ou menos	falta de formação	6	75%
	falta de habilidade	1	12,5%
	s/r	1	12,5%
TOTAL		8	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Nota-se que a justificativa apontada, pelos professores, para terem dificuldade no trabalho com Arte é a mesma para não se sentirem preparados: falta de conhecimento específico, com 63,4% (26 respostas), e falta de capacitação, com 57,9% (22 respostas). Já discutimos, nas questões anteriores, a falta de capacitação dos professores durante a sua formação e a importância de uma formação continuada nessa área. O que notamos aqui é o reflexo da falta de preparo profissional do professor, em relação ao ensino de Arte, na qualidade das aulas desenvolvidas.

A visão não esclarecida do professor em relação à sua própria função como professor de Arte também já foi discutida. Essa visão de “modelo a ser seguido

pelos alunos”, e não de “mediador do desenvolvimento”, é confirmada aqui, com a falta de habilidade do professor aparecendo nos dois quadros, com 12,2% (5 respostas) como motivo de dificuldade, e 18,4% (7 respostas) como motivo para não sentir-se preparado.

Perguntamos, então, se, caso houvesse na escola um professor especialista para a aula de Arte, esse assunto seria somente de responsabilidade dele ou os professores continuariam a se preocupar com a Arte em suas aulas. A maioria dos professores, 55,7% (39 respostas), disseram que continuariam, porque a Arte está integrada às outras disciplinas também. Somando-se as respostas dos professores que afirmam continuar trabalhando com as dos que apontam a necessidade da orientação do especialista, teremos 65,7% (46 respostas) de professores que continuariam trabalhando porque sabem que a Arte faz parte do cotidiano do aluno e não se restringe ao espaço de duas aulas por semana. (Tabela 24, abaixo)

Tabela 24: Opinião sobre continuar ou não se preocupando com arte se houvesse um professor especialista na escola.

Categoria	f	%
continuará sim / a arte integra as outras disciplinas	39	55,7%
somente a cargo dele	24	34,3%
continuará, mas a orientação do especialista é importante	7	10%
total	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Já na opinião das orientadoras, alguns professores continuariam trabalhando com Arte, e outros deixariam essa área apenas para o professor especialista.

A orientadora (op1) diz que gostaria que o professor especialista trabalhasse não só com os alunos, mas com todos os professores, integrando Arte às outras disciplinas. Não vê o professor de Arte apenas como o *promoter* da escola e acredita na importância de uma alfabetização cultural para todos os professores. Para ela, o professor especialista não deveria limitar-se às aulas de Arte, mas sim realizar um trabalho de orientação com todos os outros professores para que a Arte pudesse fazer parte do cotidiano da escola de maneira produtiva.

A orientadora (op2), diz: “eu acho que seria o ideal, porque daí a Arte não iria passar despercebida”. E também acredita que os professores continuariam

trabalhando: “eu acho que eles vão continuar sim, eu acredito, porque faz parte da vida”.(op2)

A orientadora (op3), baseada na experiência com o professor de Educação Física, e a orientadora (op5) têm uma opinião mais realista:

Hoje, na educação, se tivesse um especialista, elas não se preocupariam, seria problema dele. A gente vê isso na Educação Física. [...] a criança ganharia muito, mas a aula de arte seria problema do especialista. *Quer dizer que perderia essa interação da Arte com os outros conteúdos?* Com os outros conteúdos, certamente. Talvez um professor mais escolado abraçasse isso. Tem gente que consegue fazer, mas tem gente que não tem essa visão. (op3)

Se tivesse, com certeza ficaria. Pelo que eu estou falando aqui antes. Ela já é espremida, então se tivesse um professor específico, com certeza, o professor em sala de aula, o polivalente... não se preocuparia. [...] Você não trabalha arte, puramente arte, você não trabalha português puramente português... sempre vão ter ali vários conhecimentos juntos, imbricados... mas eu digo assim: se tivesse um especialista, com aquele olhar apurado para essa área, a preocupação com os conteúdos dessa área, ficaria a cargo dele. Até se você pensar no restante das coisas... o professor diria: mas tem um especialista, então eu vou focar no resto... (op5)

A visão da orientadora (op4) é bastante idealista:

Acreditando que a arte faz parte do desenvolvimento total do aluno em todas as áreas, ela continuaria sendo trabalhada sempre. Acho que todos os professores continuariam a se preocupar com isso, sim. (op4)

A orientadora (op6) acha que a qualidade da aula seria melhor, porque os professores não têm conhecimento para desenvolver um bom trabalho, e a orientação do especialista poderia melhorar o trabalho de todos.

Eu acho que os professores continuariam trabalhando. Eu acho que seria um trabalho melhor... seria um trabalho melhor desenvolvido por conta do conhecimento que ele poderia passar e adquirir com esse profissional... ele poderia até continuar trabalhando com Arte sim. Porque, hoje, não é todo mundo que tem esse conhecimento. Talvez ele não trabalhe nem por falta de vontade, mas por falta de conhecimento de como aquilo pode ser trabalhado. (op6)

Diante de todas as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento da Arte na escola perguntamos, então, qual a importância dessa área de estudo para os professores e orientadores pedagógicos. Quase a totalidade dos professores (66 respostas) considera a Arte importante na escola. Três professores não responderam e apenas um respondeu que Arte fica em 3º plano na escola. A maioria das respostas positivas justifica

a importância da Arte como forma de desenvolvimento da criatividade e expressão dos sentimentos, como mostra a Tabela 25 abaixo:

Tabela 25: Justificativa dos professores sobre a importância da Arte na escola

Categoria	f	%
desenvolvimento global do aluno/ criatividade/expressão	44	61,1%
desenvolve o talento/habilidade/dom	8	11,1%
é um momento de prazer	5	6,9%
Arte é cultura	3	4,2%
importante para aprender técnicas	2	2,8%
necessidade do especialista	2	2,8%
sim, sem justificativa	4	5,6%
a Arte tem importância menor / fica em 3º plano	1	1,4%
s/r	3	4,2%
total	72	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

n=70

Ou seja, a maioria dos professores (61,1%) enxergam a Arte como algo importante para o desenvolvimento do aluno, mas esse entendimento não se reflete na prática. Atitudes comuns dos professores, como não aceitar uma pintura com cores e formas criativas, recortar pelo aluno e exigir um produto final igual ao modelo apresentado, como já vimos na análise das questões apresentadas anteriormente, refletem uma postura de valorização da Arte apenas como passatempo, terapia e momento de lazer. A própria preocupação excessiva com Linguagem e Matemática, que canaliza a atenção total do professor, reflete a falta de entendimento da verdadeira importância da Arte no desenvolvimento global do aluno.

Comparando-se as respostas por escola, podemos perceber quais são os aspectos mais valorizados da Arte dentro de cada uma delas, como demonstrado na Tabela 26.

Tabela 26: Classificação das respostas sobre a importância da Arte, por escola.

Categoria	Escola	f	% escola
desenvolvimento global do aluno/ criatividade/expressão/	A	9	45,0%
	B	5	41,7%
	C	10	83,3%
	D	5	62,5%
	E	6	85,7%
	F	9	81,8%
talento/habilidade/dom	A	3	15,0%
	B	3	25,0%
	D	1	12,5%
	F	1	9,1%
momento de prazer/lazer	A	2	10,0%
	B	1	8,3%
	D	1	12,5%
	F	1	9,1%
cultura	A	1	5,0%
	C	1	8,3%
	D	1	12,5%
aprender técnicas	A	2	10,0%
necessidade do especialista	B	2	16,7%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Nas respostas onde a escola não aparece, registrou-se frequência = 0

nA=20 nB=12 nC=12 nD=8 nE=7 nF=11

Observamos que a escola C, na qual o estudo sobre Arte acontece com maior frequência, não considera a Arte apenas como um momento de lazer. Os professores da escola C veem a Arte como uma possibilidade importante para o desenvolvimento global do aluno e como construção de cultura. Já na escola A, em que esse estudo não acontece, os professores consideram importante o desenvolvimento global do aluno, mas também consideram importantes a descoberta de “alunos talentosos” e o aprendizado de técnicas de desenho e pintura (sem relação com o seu contexto) A opinião das professoras da escola A reflete uma visão popular de que a Arte depende de um “dom especial” inato e que apenas alguns alunos conseguirão um bom desempenho nessa área.

Os PCN apontam como importância da Arte na escola, em seus objetivos gerais, aspectos como: Compreender a cidadania, posicionar-se de maneira crítica, conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais e culturais, noção de identidade nacional e sentimento de pertinência ao País, conhecer e valorizar a

pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e ainda perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. (PCN, 1997b, p. 8)

Mais uma vez percebemos como a leitura dos PCN, por parte dos professores, vem sido feita de maneira pouco reflexiva, pois a opinião sobre a importância da Arte na escola, manifestada por eles, está muito mais ligada ao senso comum de “desenvolvimento global do aluno” do que aos objetivos reais da disciplina dentro da Matriz Curricular.

As orientadoras também valorizam a Arte na escola. As orientadoras (op1), (op2) e (op4) reconhecem o valor da arte para o desenvolvimento do aluno.

A arte vivifica, a arte embeleza, a arte faz pensar, a arte faz viajar, a arte, como se diz, ela amplia o pensar, os neurônios, e eu faço essa leitura da Arte.(op1)

Eu acho que é aquela parte “relax” sabe. É aquela parte, assim, prazerosa, de descobrir... Eu acho importante... conhecer obras, autores de obras, eu acho muito interessante e tem crianças que têm umas habilidades assim, impressionante, em desenho, em canto, em poesia... eu acho que eles têm muito a oferecer também, mas tem que ser realmente trabalhado. Tem que ser instigado, porque a criança às vezes fica meio assim... eu pessoalmente nunca fui estimulada para isso.... mas eu acho importante. (op2)

Muito importante. A arte desenvolve o aluno em todos os sentidos: na comunicação, na criatividade, na expressão, na autonomia...(op4)

A orientadora (op3) por ser especialista em Arte, sabe que a valorização da Arte pelo professor polivalente é uma ideia construída aos poucos, por meio da vivência e dos resultados obtidos com os alunos.

Eu só queria que as pessoas entendessem o conteúdo de arte. Hoje elas sabem da importância porque eu converso, converso, converso... faz sete anos que eu estou com esse grupo. Hoje elas falam em Simetria, textura... eu fico babando... A gente conseguiu abrir esse leque... não digo com todo mundo, porque o pessoal que está chegando pega meio o bonde andando e vai no embalo. Mas quem está... o meu grupo é grande, eu tenho 10 professoras fixas e faz sete anos que a gente está junto. Então é gostoso porque a conversa delas é boa. (op3)

A orientadora (op4) valoriza muito a Arte, mas reconhece que a grande cobrança sobre o Saresp, Ideb, Prova Brasil e alfabetização, sufocam o professor e roubam o espaço dos outros conteúdos dentro do currículo.

Que é importante eu acredito, sim. Desde lá da educação infantil que a gente trabalha também com a questão do desenho, com a criança... de já ir reconhecendo as cores... de estimular a criança a se expressar, a conhecer, a apreciar o que a gente tem de arte,... importante eu acredito que seja sim. Porém, nas condições que a gente trabalha, essa dificuldade que vem se apresentando em alfabetizar, que às vezes a gente chega com criança na 4ª série

só reconhecendo o alfabeto... A gente recebe muita pressão. É prova Brasil, é Ideb é Saresp... então, diante dessa situação, às vezes, você acaba suprimindo mais ainda o pequeno espaço que tem. Se a gente for falar das outras disciplinas, todas são importantes... Ciências é riquíssima... Geografia, História, Educação Física, que nós também não contamos com um profissional específico... então, cada disciplina tem seu valor, tem um conhecimento específico, mereceria ser aprofundado, mas nessa organização de polivalência, não é que não seja importante, mas acaba ficando em segundo, terceiro plano... (op5)

Finalmente a orientadora (op6) também aponta a alfabetização como a maior cobrança e acha que Arte é muito pouco trabalhada.

Ela é importante sim, na medida em que o aluno está se expressando. É uma forma de expressão muito importante. Às vezes ela poderia ser... melhor trabalhada... mas ela é importante sim. *O que seria: melhor trabalhada?* É que a escola tem tantas necessidades, tanto problema, que a Arte às vezes acaba ficando um pouco de lado por falta de conhecimento, por falta de tempo mesmo... Porque o trabalho educacional não é fácil... tem alfabetização... e as outras disciplinas... acaba a Arte ficando... o professor às vezes acaba deixando um pouco de lado. Mas ela é importante sim. Eu acho que é importante de ser trabalhada. Não a Arte só na forma de desenho mesmo. Mas a Arte, em todas as formas, é muito importante... Ainda é muito pouco trabalhada. (op6)

Perguntamos para as orientadoras se os professores valorizam a Arte ou se, para eles, é mais um peso a ser cumprido. Novamente, aparece a cobrança do Saresp e a produção de texto como sendo os conteúdos mais valorizados.

Olha, cada escola tem a sua linha. Eu não posso afirmar que eles não valorizam. Eles gostam. Mas se eles valorizam... e o que pega? Saresp, produção de texto, leitura, coerência e coesão textual... isso é o que pega muito. E outra. A aula de arte o povo pega pra tudo. Se teve feriado na quinta e a aula de Arte é na sexta, eles usam a aula de Arte para dar outra aula. (op1)

Às vezes ela é pouco trabalhada, mas não por conta de que não gostam de trabalhar Arte. É por conta do tempo mesmo. *Você sente que tem muita cobrança em outra parte?* É. Porque hoje, a alfabetização, disciplina, é tão complicado... Às vezes a pessoa acaba se envolvendo tanto com essa outra parte, que acaba deixando um pouco a Arte de lado. Mas não que ele tenha resistência, não goste de trabalhar... não. (op6)

Nas escolas B e D, voltamos à ideia de que a qualidade da aula depende da vontade do professor:

Eu acho que pra umas é muito prazeroso, pra outras é um peso. Mas eu sinto que tem professoras que gostam mesmo, que tem conhecimento de vários autores, conhecem vários quadros, então você percebe que tem umas que abraçam bacana a área da Arte e outras já fica, assim, mais a desejar. (op2)

Alguns gostam muito e se esforçam para fazer bastante coisa. Mas a gente sabe que alguns têm dificuldade, porque não tem habilidade e não gostam. Achem que isso é um peso para eles. (op4)

Na escola C, há a preocupação em discutir, estudar e integrar a Arte com todas as disciplinas.

No começo foi difícil... perda de tempo. Eu ouvi muito isso aqui. Ah, mas nós vamos perder tempo com isso... Meu Deus... perder tempo... Eu disse: gente, vocês vão dar aula de Arte todo dia e não uma vez por semana. Porque pra criança é tão importante isso... (op3)

Na escola E, a orientadora (op5) diz que o professor não tem tempo de pesquisar e planejar. O tempo de trabalho é contado em relação ao tempo que o professor passa em sala de aula com o aluno. Para a orientadora (op5) uma boa aula necessita de um bom planejamento:

Eu acredito que os professores sentem as duas coisas (importante, mas um peso). Sentem que é importante, porém acreditam que seria melhor desenvolvida se tivesse um profissional com a formação específica para Arte, que fosse se dedicar só àquela disciplina. Porque é assim... elas trabalham 25 horas com crianças, fora isso, no HTPC a gente tem 4 horas. Duas horas a gente trabalha na parte da formação. Que nem, esse ano, a minha parte da formação está focada no Ler e Escrever... as outras duas horas semanais é o que sobra para elas planejarem as 25 aulas da semana. Então, fica até sem tempo e sem ter muito material disponível, conhecimento mesmo... eu acredito que é tempo, não é nem o conhecimento. Se o professor tivesse um tempo maior, ele conseguiria, por exemplo, buscar o material, preparar uma aula melhor. [...] Sei lá, de repente investir em outro formato de organização do tempo... que trabalhasse quatro horas e que todo dia tivesse uma ou duas horas de planejamento... não é? De repente... conseguir se dedicar mais ao trabalho. Porque a nossa carga horária é voltada como se você só trabalhasse no momento em que você está com aluno. Você trabalha cinco horas, mas cinco horas com aluno. Só que para você desenvolver aquelas cinco horas você precisaria de mais umas cinco de planejamento. Pra mim a grande diferença da qualidade da aula vai estar no planejamento que você fez daquela aula. (op5)

Ao investigarmos se a Arte faz parte do cotidiano da escola ou se aparece apenas nas datas comemorativas, as opiniões se dividem. Metade das orientadoras são claras ao afirmar que a ênfase é mesmo nas datas comemorativas:

O artesanato na escola pública está presente nas datas comemorativas. (ênfase na frase ao falar) Dia dos pais vai ter alguma coisa bonita? Vai. Às vezes você até coloca no planejamento, mas não há cobrança. Você sabe que não há cobrança. *E outras linguagens : dança, teatro, aparecem?* Na festa junina. Só na festa junina.(op1)

Alguns trabalham bastante. Mas os que não gostam só dão mesmo os desenhos mimeografados para pintar nas datas comemorativas.(op4)

Eu acho que fica mais nas datas comemorativas. Eles trabalham o ano todo, mas nas datas comemorativas eles gastam um tempo maior.(op6)

A orientadora da escola E diz que a Arte também faz parte das datas comemorativas, mas enxerga a interdisciplinaridade existente na Arte durante todo o ano. “Acaba englobando. Se está na época da data, acaba juntando, mas nem sempre tem uma data que case, e a aula é semanal.” (op5)

Já na escola B, existe uma exposição pedagógica em outubro onde a Arte aparece como resultado de um trabalho do ano todo, não somente voltado para as datas comemorativas: “Não, eu acho que o trabalho é independente de data comemorativa, porque a nossa exposição não foi baseada em data”. (op2)

A escola C tem a “sexta feira cultural”, na qual há a preocupação não só para que o aluno se apresente, mas que aprenda a apreciar e a respeitar a apresentação dos colegas.

Aqui todo dia é dia de festa. [...] A gente tem a sexta feira cultural. É assim: uma classe declama, uma classe canta, uma classe dança, e os outros aprendem ouvindo e vendo. Porque você tem que escutar o seu colega, e é difícil Precisava de alguém que tocasse um violão bom pra dar uma animada... mas ninguém aqui toca nada. Então a gente toca batuque, chocalho... (op3)

Iniciativas como a exposição da escola B e a “sexta cultural” da escola C demonstram a diferença de atitude quando a direção da escola (diretor e orientador) valoriza e incentiva a Arte. A abertura de espaços que estimulem os professores é fundamental para que a Arte não se restrinja às datas comemorativas e às festas escolares.

Finalmente, um espaço foi aberto para que os professores pudessem manifestar mais alguma opinião sobre o assunto. As três opiniões que mais apareceram foram: A necessidade de um professor especialista, com 14,3% (10 respostas), seguida de opinião de que a Arte é realmente importante dentro da escola e na vida do aluno, com 11,4% (8 respostas), e da necessidade e interesse por cursos de capacitação, com 10% (7 respostas), como mostra a Tabela 27:

Tabela 27: Opinião livre dos professores participantes sobre o assunto da pesquisa

Categoria	f	%
necessidade do professor especialista	10	14,3%
arte é importante	8	11,4%
necessidade de capacitação	7	10%
frases de incentivo	3	4,3%
a pesquisa é importante	2	2,9%
gostaria de receber devolutiva	2	2,9%
as crianças não gostam de arte	1	1,4%
falta investimento público	1	1,4%
necessidade de uma sala de arte	1	1,4%
não	16	22,9%
s/r	19	27,1%
TOTAL	70	100%

Fonte: Pesquisa de Campo n=70

Novamente, nas opiniões finais, os professores concordaram que a Arte é importante na escola, mas deixam clara a necessidade da presença, ou pelo menos da orientação de um especialista.

O PCN de Arte aponta para a necessidade de formação do professor para que a Arte seja consolidada como parte constitutiva do currículo:

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdo específico e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno. (PCN 1997b, p. 51)

Concordamos com o PCN ao acreditarmos que, sem preparo dos professores polivalentes e orientação adequada dada por um especialista, dificilmente a Arte será integrada ao currículo de forma completa e desejável.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte no Brasil sempre foi visto como complemento da educação da elite. Desde a vinda da Missão Francesa, a Arte fez parte da formação cultural das moças de famílias tradicionais e das pessoas socialmente diferenciadas.

Pintar, bordar, costurar, tocar piano... esses atributos identificaram uma moça culta e bem instruída durante muito tempo em nosso país. Para os meninos, o desenho geométrico e o uso perfeito da perspectiva preparavam o jovem para carreiras tradicionais, como a engenharia e a arquitetura.

A vinda da arte moderna para o Brasil, com a Semana de 22, aliada às ideias da escola nova, trouxe consigo a livre expressão, a criatividade, a valorização do processo de criação sobre o produto final. O expressionismo, levado às últimas consequências na Arte/Educação, não permitia nenhum tipo de influência externa no processo criativo. A criatividade infantil era aceita, em sua íntegra, como pura, sem nenhuma “contaminação”, porém sem orientação, sem reflexão, sem construção, sem progresso.

Em contrapartida, a ditadura militar dos anos 60 limitou a arte a cópia e o artista a simples executor. A arte como manifestação do pensamento não poderia interessar aos que aqui comandavam. Os artistas “pensantes” foram prontamente exilados. Na escola, o ensino de Arte tomou dois caminhos: nas escolas progressistas, uma arte puramente expressionista, sem nenhum conteúdo ou reflexão, com aulas voltadas às atividades livres, sem valor acadêmico. Nas escolas tradicionais, um ensino de Arte reduzido ao tecnicismo da ditadura, numa extrema preocupação com o desenho geométrico e o desenho de observação, enfim, a técnica pela técnica. A criatividade ficou restrita ao ensino das letras góticas, da construção de arcos e ovais, às barras decorativas, minuciosamente elaboradas a partir de modelos e executadas por meio de um padrão de repetição e técnica, cuja valorização também ganhou espaço nos trabalhos artesanais dos anos 70. Pinturas em gesso, confecção de caixas, colares, mosaicos... As atividades artesanais tomaram conta do espaço de construção do conhecimento, pretendido pela LDB 5692/71.

Hoje, com a democratização do ensino e a busca de um ensino de qualidade para todos, a pergunta que se apresenta é: por que ensinar Arte na escola? O que realmente a Arte desenvolve?

Fazer arte, conhecer arte, conversar com a arte... desenvolvimento do senso estético, da harmonia, perceber o mundo a sua volta. Essas são algumas das funções da Arte na escola hoje. Muito além de uma simples atividade, a construção da cultura e do conhecimento se dá ao longo da vida, numa integração lenta e cotidiana da Arte com a vida do estudante.

Quem lê um quadro lê o mundo.

Ler um quadro é ler além do quadro, conversando com a obra, percebendo intencionalidades e significados. Conhecer antes de julgar, questionar antes de concluir, olhar o mundo “através” do quadro, e não confiná-lo aos limites de uma única obra. Essa é, sem dúvida, uma das principais funções da Arte na formação do ser humano. Além disso, fazer arte é vencer desafios. Uma tela em branco, os sons que se harmonizam ou o corpo que se expressa e conversa com a melodia por meio da dança são desafios que o artista vence ao exprimir sua arte.

No mundo da informação e da tecnologia, o desafio não é só ter o conhecimento, mas usá-lo para alcançar novos horizontes. Num mundo globalizado, onde as informações estão disponíveis com facilidade na internet, é importante saber utilizá-las com criatividade para a solução dos problemas e dos desafios que se apresentam.

Ser criativo é enxergar novas alternativas, novas possibilidades, desenvolver o pensamento divergente na busca de várias soluções para um único problema, seja ele de Matemática, Física, Química ou Artes. A ciência não se desenvolveria sem a criatividade e a ousadia do cientista de ir além do comum, do normal, das soluções já encontradas. Um professor não conseguiria uma boa aula, atrativa e instigante, nem estratégias de ensino diferenciadas para cada aluno, sem criatividade. A criatividade, amplamente desenvolvida no mundo das artes, permeia nosso cotidiano e a qualidade de nossa sobrevivência.

Se, num mundo elitista, a arte voltava-se apenas para a cultura da elite, num mundo democrático a arte busca suas raízes, seu passado no entendimento do presente, na construção de seu futuro. Saber quem somos, por que somos e quem são os outros ao nosso redor forma nossa consciência como cidadãos. Conhecendo a nós mesmos, poderemos conhecer o outro, a cultura do outro, num diálogo de abertura e respeito, no qual a multiculturalidade encontra espaço de convivência e renovação.

Dentro dessa perspectiva, nossa inquietação em saber se a Arte que vem sendo desenvolvida na escola tem realmente contribuído para a formação da criança gerou esta pesquisa.

Desde o princípio, a pesquisa baseou-se em minha experiência profissional, tanto como professora polivalente do ensino fundamental, quanto como professora especialista em Arte, atuando desde a pré-escola até o nível médio, em diversas escolas. Essa experiência colaborou para que tivesse uma visão mais ampla das contribuições da Arte no desenvolvimento global do aluno, já que vivenciei esse desenvolvimento no seu cotidiano, e não somente em aulas específicas.

Ao trazer à tona a preocupação com a situação da Arte nas escolas Municipais de Presidente Prudente, objetivo geral de nossa pesquisa, deparamo-nos com uma primeira característica fundamental: na Rede Municipal de Ensino, essa área fica sob a responsabilidade do professor polivalente, não havendo a presença do professor especialista em Arte.

Essa situação, aparentemente, poderia levar-nos a uma conclusão óbvia: a Arte não está sendo trabalhada nas escolas pela falta do especialista. Porém, em vez de corroborar o senso comum, a pesquisa revelou uma realidade bastante interessante, acarretando algumas considerações.

Analisando-se a política educativa municipal em relação ao ensino de Arte, nosso primeiro objetivo específico, observamos que a área de Arte faz parte do conteúdo obrigatório das escolas, uma vez que a LDB assim o determina. Essa obrigatoriedade está assegurada na matriz curricular das escolas municipais, com duas aulas semanais através do Decreto Municipal 13.489/99. Entretanto, as ações desenvolvidas pela SEDUC em relação à formação continuada dos professores sobre o ensino de Arte, ainda são insuficientes.

Em relação ao nosso segundo objetivo específico: constatar como o ensino de Arte está sendo concebido pelos professores, observamos que os professores acham importante a Arte na escola e que muitos esforçam-se para desenvolver um bom trabalho. Esses professores também se mostraram muito receptivos ao assunto e gostariam de receber ajuda, porque têm consciência de suas limitações e defasagens ocorridas durante sua formação profissional.

Entretanto, sua falta de formação é usada, muitas vezes, como desculpa para o não envolvimento com a Arte. O professor polivalente não absorveu totalmente a ideia da Arte como parte integrante do desenvolvimento do aluno e a trata, muitas vezes, apenas como uma área obrigatória por lei. É comum ouvirmos dos professores a frase: “não posso dar aula de Arte porque não sou especialista”. Mas o professor polivalente também não é especialista em Português, Matemática ou Ciências. Ironicamente, o

professor se acha preparado para trabalhar com as matérias aceitas por ele como “difíceis” e não se sente preparado para trabalhar com uma aula tida como “fácil” ou “menos importante”. Interessante notar que, também para a equipe gestora, somente nessa hora a Arte deixa de ser apenas um momento de relaxamento e prazer para ter um conteúdo próprio, importante, não dominado pelo professor, para o qual a presença do especialista seria fundamental.

Outra observação é que o professor não percebe a sua verdadeira função dentro da aula de Arte e passa a acreditar que a qualidade e o resultado da aula dependem exclusivamente da sua habilidade ou do seu talento artístico. O professor não se vê como mediador ou incentivador, mas como exemplo a ser copiado pelos alunos.

Esta visão, ainda muito presente entre os professores, liga excessivamente a aula de Arte ao artesanato e ao artesanato reprodutivo, sem criatividade, no qual o aluno apenas obedece passos de execução pré determinados, para a confecção de cartões, caixas, presentes, etc. Daí a ideia do professor de que se ele não souber fazer perfeitamente, o aluno também não o saberá.

Outra atitude bastante comum é a do professor que não deixa o aluno fazer para que não fique “feito” ou “torto”. O professor recorta, monta, traz pronto e entrega para o aluno. Em muitas escolas, a lembrança referente a uma data comemorativa resulta num trabalho feito pelo professor e entregue à família sem nenhum objetivo pedagógico efetivo. O professor não está preocupado com o aprendizado do aluno, mas sim com a beleza do presente. Estranhamente, o mesmo professor que “recorta pelo aluno” para que não fique torto, fica indignado se alguém, em casa, faz a lição pelo aluno porque ele não é capaz de fazê-la. A tão famosa “mão de gato” não é aceita nas tarefas, mas é praticada pelo próprio professor no presente para as mães ou no enfeite de Natal.

Dentro da realidade analisada em nossa pesquisa, percebemos uma sensível diferença entre as escolas onde a equipe gestora (diretor e orientador) valoriza a Arte e aquelas em que isso não acontece. O espaço ocupado pela Arte como uma oportunidade de desenvolvimento do estudante é muito diferente de acordo com o apoio dado pela equipe gestora. Também observamos, em relação a essa equipe, que a qualidade da aula de Arte fica subordinada à vontade do professor, e os gestores aceitam, com naturalidade, que apenas os professores mais interessados realizem um bom trabalho, e que os outros se limitem aos desenhos mimeografados e ao artesanato tradicional.

Quanto às expectativas e dificuldades dos professores em relação ao ensino de Arte, nosso terceiro e último objetivo específico, identificamos o reflexo direto de uma formação defasada em relação a essa área durante a formação profissional desses professores. A queixa de que não se sentem preparados para desenvolver um trabalho com Arte é constante e a necessidade da orientação de um especialista mostra-se clara.

Uma última observação importante mereceu nossa atenção durante a pesquisa. Quando perguntamos sobre a atitude do professor em permitir ou não que o aluno desenhe e pinte sem observar fielmente as formas e cores da natureza, deparamo-nos com uma questão ainda não respondida pelos educadores: qual o espaço que a Arte efetivamente ocupa dentro do cotidiano escolar?

É claro que a orientação de um especialista é de fundamental importância, como já dissemos durante toda a pesquisa, mas será que só a presença do especialista garante que a Arte tenha espaço no desenvolvimento do aluno? De que adianta a presença de um especialista, se durante toda a semana o professor polivalente não permite que o aluno seja criativo? Na aula de Arte, a ousadia é exigência; mas, durante as outras aulas, o elefante verde é sumariamente banido. Com o professor especialista, estudamos Tarsila e Portinari; mas, com o professor polivalente, a casinha deve ter chaminé e o céu é sempre azul. Para o professor polivalente, a criatividade do aluno é incentivada na solução dos problemas matemáticos; mas, quando se trata de Arte, o aluno elogiado é aquele que segue a beleza ideal do Renascimento.

Será que o problema estará resolvido se a direção da escola enxergar o professor de Arte apenas como o “fazedor de festa”, “decorador da escola” ou “único responsável pelos presentinhos”, para que o professor polivalente fique livre dessa preocupação?

Se o professor de Arte passar o tempo todo preocupado em “ensaiar musiquinhas” e “fazer presentinhos”, terá tempo de desenvolver objetivos específicos e conteúdos próprios da sua área?

Como contribuição de nossa pesquisa para a melhoria do ensino de Arte em Presidente Prudente, consideramos que:

1. Se não for adotado o sistema de contratação de professores especialistas para o ensino de Arte e Música, que, pelo menos, um especialista seja contratado para a orientação nesta área dentro SEDUC.
2. Que um especialista em Arte oriente a aquisição do material distribuído nas escolas, para que a qualidade também seja levada em conta além do preço.

3. Que haja investimento na formação dos professores polivalentes, dentro e fora das HTPC, para que compreendam as novas propostas para o ensino de Arte, a relação da área dentro do espaço escolar e a sua função como motivador da criatividade e não só como exemplo a ser seguido.
4. Finalmente, consideramos a importância do investimento em formação também para os orientadores pedagógicos e diretores, para que as expectativas depositadas sobre o trabalho do professor de Arte não sejam apenas as de realização e decoração de festas escolares, mas sim de um trabalho que atenda às orientações da nova legislação para o ensino de Arte.

Quanto ao nosso objetivo principal: Analisar a situação do ensino de Arte nas Escola Municipais de Presidente Prudente, concluímos que a área foi incluída na matriz curricular do município de acordo com a nova LDB. Porém, a valorização da Arte na escola pelos professores e equipe gestora ainda não está totalmente clara, sendo vista ora como um momento de lazer, ora como um conteúdo difícil de ser trabalhado. A noção clara da importância da Arte na escola e da função do professor de Arte, por parte dos demais professores e da equipe gestora, é fundamental para que essa área de conhecimento possa contribuir para a melhoria da educação de nossas crianças e jovens.

A nova proposta de ensino de Arte, desenvolvida a partir da LDB9394/96, propõe que a Arte na escola seja muito mais do que um simples momento de lazer. A nova legislação propõe que o ensino de Arte na escola possa desenvolver no aluno a capacidade de questionar a realidade através do pensamento lógico, desenvolver a capacidade de análise crítica, criatividade e intuição e a formação da identidade nacional através do conhecimento da sua própria cultura e da cultura mundial, (PCN, 1997b, p.9) conforme já discutimos no item 4.1 sobre a legislação para o ensino de Arte. Esses objetivos, muito mais amplos do que os até então pretendidos, são fatores que contribuem para a formação do cidadão consciente, crítico e capaz de interferir na realidade que o cerca.

Nossa conclusão é a de que a Arte na escola não será valorizada apenas por uma lei que a torne obrigatória. A Arte na escola só será valorizada se o professor polivalente, ainda que não seja responsável direto por essa aula, tenha formação suficiente sobre o assunto para agir em harmonia com o professor especialista. A Arte na escola será valorizada se a direção tiver consciência de que a Arte é importante para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos e que ela não é menos importante do que Português e Matemática, mas contribui com elas em relação de

igualdade. Finalmente, a aula de Arte só será valorizada se deixar de ser vista pelos próprios alunos como uma aula de passatempo, de relaxamento sem importância, e que a escola compreenda que, dentro dela, assim como na vida, um assunto importante não precisa ser chato, e que o sério pode ser muito divertido.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, Knox Art Gallery. Disponível em <<http://www.albrightknox.org>> Acesso em: 26 jan.2011.

ARANHA, Maria Lúcia. A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando,. Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna. 1995.

ARAÚJO, Waldilena Silva Campos **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ARGAN, Giulio C; FAGIOLO, Maurizio. **Guia de história da arte**. Tradução M.F.Azevedo. 2. ed. Lisboa: Estampa. 1994

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos, **Teoria e prática da Educação Artística**. 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, cap. 1, p. 13-25.

BATISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

BLAUTH, Lurdi. Arte e ensino: uma possível educação estética. **Rev. Em aberto**, Brasília,v.21, n.77, p.41-49, jun. 2007

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa e educação**. Porto: Porto, 1994

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 01 jan. 2010.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> . Acesso em: 30/03/2009

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 25/03/2011

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997b. v. 6: Arte

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997c. v. 7: Educação Física

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília. 1998. v. 1: Introdução

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação**. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br>> . Acesso em 03 março 2011.

BRASIL, Secretaria de educação básica; Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental; Coordenação geral do ensino fundamental. **Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais** – Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 02/03/2011

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 4/2008**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2011

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2011

BRASIL, Ministério da Educação. **CONAE, 2010, Conferência Nacional de Educação, Documento final**. Disponível em : < <http://conae.mec.gov.br/>> acesso em: 26 dez.2010

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº4 /2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em: 15 jun. 2011

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 3. ed. SP: Ática. 1995.

CGFA, site. Disponível em < <http://cgfa.acropolisinc.com>> Acesso em: 9 jan. 2011.

CERVO, Armonado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino . **Metodologia científica**. 3ª edição. SP: McGraw-Hill do Brasil, 1983.)

CURY, C.R.J, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. nº2, p. 4-17, mai/jun/jul/ag, 1996.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In Barbosa, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. Parte IV, Cap. 2, p.318-345.

XV ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Coleção Didática e Prática de Ensino. Livro 1- Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, 2010.

ESTEBAN, M. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F.R e. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. cap. 1. p. 15-30.

FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual**. RJ: Jorge Zahar, 2006

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília,: Liber Livro Editora, 2008.

FRÓES, Oswaldo; CAMPOS, Odécio. Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, Câmara do ensino de 1º e 2º graus - **Regimento e administração escolar**. São Paulo: Dinâmica Educacional, 1981.

FUSARI, Maria F.R e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral. 16. ed. RJ: LTC. 1999.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca...** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GUGGENHEIM. Site do Guggenheim Museum. Disponível em: <<http://www.guggenheim.org>> Acesso em: 27. Jan.2011

HAUTECOEUR, Louis. **História geral da arte. Tomo I. Da Magia à Religião**. Tradução: Paulo Machado. SP: Difusão européia do livro, 1962.

HODGE, Susie. **Claude Monet**. Tradução: Maria da Anunciação Rodrigues. SP: Ática, 2004

HUYGHE, René. **O poder da imagem**. SP: Martins Fontes, 1986.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991

LEICHT, Hermann. **História universal da arte**. Trad. Guttom Hanssen. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

LEITE, Y.U.F; DI GIORGI, C.A. Qualidade na /da escola pública. In: GUIMARÃES, C.M; DI GIORGE, C.A; MENIN, M.S.S.(org) **Os professores frente ao cotidiano escolar: Múltiplos caminhos**. Mimeo. 27 p. 2009.(Versão encaminhada para edição de livro)

LOSADA, Terezinha. **A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte**. RJ: Mauad X FAPERJ, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade Marconi; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª ed. SP: Atlas, 2005)

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, cap. 4, p. 49-60.

MEC, Ministério da Educação. **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro**- Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009

MEC, Portal, **Notícias**, 08/04/2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2011

OCDE, **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLTRAMARI, Daniel Castro. **A disciplina de Arte na escola pública: A constituição dos sujeitos professores de Artes Visuais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

PAIVA, Vanilde. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Ed Loyola, 1987.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. cap. 2. p. 31-55.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. cap. 6. p. 113-134.

PENSADORES, os. **A República – Platão**. Trad. Enrico Corvisieri. SP. Editora Nova Cultura, 1997.

PEREGRINO, Yara Rosas; SANTANA, Arão Paranaguá. Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. cap. 5. p. 97-112.

PEREGRINO, Yara Rosas R. Dançando na escola: a conquista de espaço para a arte do movimento. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. cap. 7. p. 135-162.

PICASAWEB, Álbuns da Web do Picasa. Disponível em:
<<https://picasaweb.google.com/115871992806465696340/DiasDasMaes>> Acesso em 14 set.2011.

PROENÇA, GRAÇA. **História da arte**. 16 ed. SP: Ática. 2000

READ, Herbert. **O sentido da arte**. Tradução: E. Jacy Monteiro. 3. ed. SP: Ibrasa. 1976

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, cap. 7, p. 85-91.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza, Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, cap. 5, p. 63-82.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1980.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SÁ, Raquel Mello Salimeno de. **O ensino da Arte na educação municipal de Uberlândia: Potencialidade e silenciamentos no campo do multiculturalismo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 184, de 27 -12- 2002**. Disponível em < <http://lise.edunet.sp.gov.br/>> Acesso em: 15 fev. 2011

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Resolução SE - 83, de 25-11-2008** - Disponível em <http://www.derpp.com.br/35_res83_08.htm>. Acesso em:30/03/2011

SOUZY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In Barbosa, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. Parte I, Cap2, p.40-51.

SPIRITO, Profª Dra. Carmen Alcaide, La formación estética para una educación em valores. In: HEREDERO,Eladio Sebastián;BRIS,Mario Matín (coord.). **Formación Del ciudadano en un mundo global: Una mirada desde los contextos español y brasileño**. Universidad de Alcalá, 2009, Cap 2.3, p.123-134

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da pré história ao pós-moderno**. Tradução Angela Lobo de Andrade. 11. ed. RJ: Ediouro, 2004.

TATE, britânicos e internacionais de arte contemporânea. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk>> Acesso em: 9 jan. 2011.

TEIXEIRA, Olga S.; CORDEIRO, Rubério Q. **Educação Jesuíta: Objetivo, Metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil Colônia**. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. Anais. Revista de Humanidades. UFRN. Caicó, RN, v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais. Acesso em: 05/12/2010

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para um reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, cap. 2, p. 27-34.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil – introdução histórica**. Brasília: Liber livro editora, 2007.

WGA, Site Web Gallery of Art. Disponível em: <<http://www.wga.hu>> Acesso em 10 jan. 2011.

WITCOMBE, Christopher: banco de dados. **Mulheres na pré-história**. Disponível em: <<http://witcombe.sbc.edu>> Acesso em: 10 jan. 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Quadro de referência para a construção do instrumento de coleta de dados com os professores das escolas municipais de Presidente Prudente, participantes da pesquisa.

Matriz metodológica de construção do questionário para PROFESSORES		
Objetivo geral: Analisar a situação atual do ensino da Arte nas escolas municipais do 1º ao 5º ano de Presidente Prudente , em relação ao trabalho docente.		
objetivos específicos	variável	questões
• Analisar as políticas educativas municipais em relação ao ensino da Arte, especificamente na orientação dada aos professores pela equipe gestora municipal.	_ caracterização dos professores _ delimitar o universo da pesquisa	1) Nome da escola 2) Série em que leciona 3) Sexo: () masc () fem 4) Idade 5) Cursou magistério no ensino médio? () sim () não 6) Ano de formatura 7) Cursou Pedagogia? () sim () não () cursando 8) Nome da faculdade 9) Ano de formatura 10) Possui outra graduação? () sim () não Qual? Ano da formatura 11) Possui Pós-Graduação ou Mestrado? Qual? 12) Ano em que começou a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

	15) Para você, quais são os conteúdos que fazem parte da aula de Arte? 20) Você prevê um horário específico para a aula de Arte na sua Programação Semanal? 21) Com que frequência você consegue dar aula de Arte? () semanalmente () quinzenalmente () raramente () só em datas comemorativas () outros 22) Como você escolhe os conteúdos trabalhados em Arte? Pode assinalar mais de uma opção. () conversando com os colegas () buscando em livros () buscando na internet () consultando os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) () usando sua própria experiência () outros 23) Você já leu o volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trata do ensino de Arte? () sim () não Se já leu, o que achou das orientações trazidas por ele? 28) A escola possui material específico para a aula de Arte? Quais? 29) O material disponível é suficiente? 30) Você pede material de Arte para os alunos?
--	--

_ orientações recebidas
 _ incentivo do governo
 _ legislação

• Constatar como o ensino de Arte está sendo concebido pelos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Presidente Prudente.	_ memória dos professores _ identificar a experiência como aluno em Arte	13) Quando você ainda era aluno(a) do Ensino Fundamental ou Médio, você tinha aula de Arte? () sim () não 14) Você se lembra do que mais gostava de fazer na aula de Arte?
	_ ideia dos professores sobre arte _ importância da arte na escola _ atuação do prof com os alunos _ atuação do prof em Arte	26) Conte uma atividade de arte que você realizou com seus alunos e que achou interessante. 27) Cite outras atividades, que você realiza com seus alunos e que fazem parte do conteúdo de Arte.
• Identificar as expectativas e dificuldades dos professores em relação ao ensino da disciplina Arte.	_ importância da Arte na escola _ visão do professor da Arte como parte do cotidiano _ opinião pessoal sobre o assunto Arte	31) Na sua opinião, a Arte é importante na escola? Por quê? 32) Se a aula de Arte fosse dada por um professor especialista, você acha que precisaria continuar trabalhando com Arte nas outras aulas ou isso ficaria somente a cargo dele? 35) Gostaria de fazer mais algum comentário sobre o assunto tratado nesta pesquisa?

	16) No seu curso de Magistério ou de Pedagogia, havia uma disciplina específica sobre Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte? 17) Você já participou de algum curso de formação contínua sobre Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte? 18) Quem ofereceu esse curso de formação contínua? () Estado () Prefeitura () outro 19) O que foi tratado nesse curso? 24) Durante o ano passado até hoje, o ensino de Arte foi discutido em alguma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ? () sim () não 25) O que foi tratado nessa HTPC sobre Arte? 33) Você acha difícil trabalhar com Arte na escola? () sim () não Por quê? 34) Você se sente preparado para trabalhar com Arte nas suas aulas?() sim () não Por quê?
--	---

Apêndice B – Questionário aplicado aos professores

- 1) Nome da escola _____
- 2) Série em que leciona _____
- 3) Sexo: () masc () fem
- 4) Idade: _____

- 5) Cursou magistério no ensino médio? () sim () não
- 6) Ano de formatura _____
- 7) Cursou Pedagogia? () sim () não () cursando
- 8) Nome da faculdade _____
- 9) Ano de formatura _____
- 10) Possui outra graduação? () sim () não
Qual? _____
Ano da formatura _____
- 11) Possui Pós-Graduação ou Mestrado?
Qual? _____

- 12) Ano em que começou a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental
_____.

- 13) Quando você ainda era aluno(a) do Ensino Fundamental ou Médio, você tinha aula de Arte?
() sim () não

- 14) Você se lembra do que mais gostava de fazer na aula de Arte?

- 15) Para você, quais são os conteúdos que fazem parte da aula de Arte?

16) No seu curso de Magistério ou de Pedagogia, havia uma disciplina específica sobre Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte?

No Magistério - ☐ sim ☐ não ☐ não fiz Magistério

Na Pedagogia - ☐ sim ☐ não

17) Você já participou de algum curso de formação contínua sobre Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte? ☐ sim ☐ não

18) Quem ofereceu esse curso de formação contínua?

☐ Estado ☐ Prefeitura

☐ outro _____

19) O que foi tratado nesse curso?

20) Você prevê um horário específico para a aula de Arte na sua Programação Semanal?

☐ Não ☐ Sim – horário _____

☐ dia da semana _____

21) Com que frequência você consegue dar aula de Arte?

☐ semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ raramente ☐ só em datas comemorativas

☐ outros _____

22) Como você escolhe os conteúdos trabalhados em Arte? Pode assinalar mais de uma opção.

- () conversando com os colegas
- () buscando em livros
- () buscando na internet
- () consultando os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN)
- () usando sua própria experiência
- () outros _____

23) Você já leu o volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trata do ensino de Arte?

- () sim () não

Se já leu, o que achou das orientações trazidas por ele?

24) Durante o ano passado até hoje, o ensino de Arte foi discutido em alguma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ?

- () sim () não

25) O que foi tratado nessa HTPC sobre Arte?

26) Conte uma atividade de arte que você realizou com seus alunos e que achou interessante.

27) Cite outras atividades, que você realiza com seus alunos e que fazem parte do conteúdo de Arte.

28) Você orienta seus alunos para sempre desenharem e pintarem seguindo as formas e as cores da realidade? Por quê?

29) A escola possui material específico para a aula de Arte? Quais?

30) O material disponível é suficiente?

31) Você pede material de Arte para os alunos?

32) Na sua opinião, a Arte é importante na escola? Por quê?

33) Se a aula de Arte fosse dada por um professor especialista, você acha que precisaria continuar trabalhando com Arte nas outras aulas ou isso ficaria somente a cargo dele?

34) Você acha difícil trabalhar com Arte na escola?

() sim () não

Por quê?

35) Você se sente preparado para trabalhar com Arte nas suas aulas?

() sim () não

Por quê?

36) Gostaria de fazer mais algum comentário sobre o assunto tratado nesta pesquisa?

Apêndice C – Quadro de referência para a construção do instrumento de coleta de dados com os orientadores pedagógicos das escolas municipais de Presidente Prudente, participantes da pesquisa.

Matriz metodológica de construção da entrevista semi-estruturada com COORDENADORES

Objetivo geral: Analisar a situação atual do ensino da Arte nas escolas municipais do 1º ao 5º ano de Presidente Prudente, em relação ao trabalho docente.		
objetivos específicos	variável	questões
• Analisar as políticas educativas municipais em relação ao ensino da Arte, especificamente na orientação dada aos professores pela equipe gestora municipal.	_ caracterização da equipe gestora _ delimitar o universo da pesquisa	1. Nome do coordenador 2. Nome da escola 3. Qual a sua graduação? 4. Há quanto tempo na coordenação?
	_ orientações recebidas _ incentivo do governo _ legislação	5. A escola possui uma cópia completa dos PCN? 6. Os professores consultam o PCN no momento do planejamento? 7. Sabemos que a Arte faz parte da grade curricular obrigatória, mas existe um controle por parte da coordenação para que todas as disciplinas sejam dadas e não só Português e Matemática? De que maneira isso é feito? 8. A Seduc orienta você para orientar seus professores sobre o ensino de Arte? 9. A Seduc ou o Governo Federal enviam material de Arte para o aluno ou para a escola? Qual? 10. Esse material pode ser usado pelos professores livremente?

• Constatar como o ensino de Arte está sendo concebido pelos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Presidente Prudente.	_ ideia dos professores sobre arte _ importância da arte na escola _ atuação do prof com os alunos _ atuação do prof em Arte	11. Você acha importante o ensino de Arte na escola? 12. Os seus professores acham importante a Arte na escola? 13. Os seus professores valorizam a Arte como disciplina ou apenas nas datas comemorativas?
• Identificar as expectativas e dificuldades dos professores em relação ao ensino da disciplina Arte.	_ visão do coordenador da Arte como parte do cotidiano	14. Se a aula de Arte fosse dada por um professor especialista, você acha que o professor de classe precisaria continuar trabalhando com Arte nas outras aulas ou isso ficaria restrito a aula de Arte?
	_ formação contínua	15. Durante o ano passado até hoje, o ensino de Arte foi discutido em alguma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ? O que foi tratado?

Apêndice D – Roteiro de entrevista com os orientadores pedagógicos

1. Nome do coordenador
2. Nome da escola
3. Qual a sua graduação?
4. Há quanto tempo na coordenação?
5. A escola possui uma cópia completa dos PCN?
6. Os professores consultam o PCN no momento do planejamento?
7. Sabemos que a Arte faz parte da grade curricular obrigatória, mas existe um controle por parte da coordenação para que todas as disciplinas sejam dadas e não só Português e Matemática? De que maneira isso é feito?
8. A Seduc orienta você para orientar seus professores sobre o ensino de Arte?
9. A Seduc ou o Governo Federal enviam material de Arte para o aluno ou para a escola? Qual?
10. Esse material pode ser usado pelos professores livremente?
11. Você acha importante o ensino de Arte na escola?
12. Os seus professores acham importante a Arte na escola?
13. Os seus professores valorizam a Arte como disciplina ou apenas nas datas comemorativas?
14. Se a aula de Arte fosse dada por um professor especialista, você acha que o professor de classe precisaria continuar trabalhando com Arte nas outras aulas ou isso ficaria restrito a aula de Arte?
15. Durante o ano passado até hoje, o ensino de Arte foi discutido em alguma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ? O que foi tratado?