

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ALINE MARTINEZ DELALÍBERA

**O ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: PANORAMA DO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP**

**FRANCA
2017**

ALINE MARTINEZ DELALÍBERA

**O ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: PANORAMA DO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Desenvolvimento Social.

Orientador: Prof Dr. Felipe Ziotti Narita
Co-orientação: Profa. Dra. Célia M. David

FRANCA

2017

Delalibera, Aline Martinez.

O ensino de arte contemporânea na educação de jovens e adultos : panorama do ensino fundamental e médio no município de Franca/SP / Aline Martinez Delalibera. –Franca : [s.n.], 2017. 98 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Felipe Ziotti Narita

1. Educação de adultos. 2. Arte na educação. 3. Políticas públicas.
I. Título.

CDD – 374.981

ALINE MARTINEZ DELALÍBERA

**O ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: PANORAMA DO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

1º Examinador: _____

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Danilo Seithi Kato

Franca, 27 de março de 2017.

Dedico aos amores da minha vida, Santi e Tatá.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, fiel escudeiro, Santiago, que por muitas vezes questionou e trouxe dúvidas e soluções para a minha pesquisa, quantos dias e noites conversamos sobre a temática, pesquisamos autores, planejamos aulas e passeios juntos. Sem ele com certeza não estaria escrevendo esta dissertação. Ao meu filho, Otávio – Tatá, que foi crescendo na minha barriga durante as aulas, quanto sono e fome este menino me fez passar. Quantas vezes ele mamou e dormiu enquanto minhas mãos digitavam ou enquanto lia para escrever. Aos meus pais, Adão e Alzira, que sempre me apoiaram e mesmo longe se preocuparam e fizeram de tudo para ajudar a terminar o mestrado. Em especial a minha mãe que passou uns dias conosco cuidando do Tatá para que eu terminasse a escrita. À minha sogra, Marlene, que também sempre me apoiou, ajudou a cuidar do Tatá e fez inúmeros almoços e jantas para que pudéssemos nos dedicar aos estudos. Aos meus irmãos Gustavo e Evandro e cunhadas Bia, Andréia e Raquel que também estavam prontos para ajudar. Aos professores das disciplinas em especial: Vânia, Genaro e Tatiana, pelas conversas e contribuições para a minha pesquisa. Vocês com certeza foram fundamentais. Ao meu orientador Felipe, pela paciência e liberdade com que conduziu as orientações, sempre me deixando livre para escolher os autores com os quais me identificava. Aos amigos do mestrado, formamos uma rede de apoio e amizade que iremos levar para a vida toda. Ao Felipe Dadonas, amigo que ganhei trabalhando na Prefeitura de Franca, obrigada por me ajudar a tabular os conteúdos dos livros didáticos da disciplina de Arte. À Célia Gaia e Sheila Melo, excelentes professoras e amigas que fizeram as revisões da dissertação. Enfim a todos que de maneira direta ou indireta fizeram parte deste momento tão importante em nossas vidas.

*O importante na arte não é buscar, é
poder encontrar. (**Pablo Picasso**)*

DELALÍBERA, Aline Martinez. **O ensino de Arte Contemporânea na Educação de Jovens e Adultos**: panorama do Ensino Fundamental e Médio no município de Franca/SP. 98 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - área de concentração: Desenvolvimento Social e linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar práticas críticas e condizentes com o perfil dos alunos no ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, analisa materiais didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de Franca-SP e as diversas legislações que fundamentam a disciplina de Arte como integrante do currículo escolar e toma por base os preceitos da pedagogia histórico-crítica para a proposição das práticas. Discutem-se também quais são os conteúdos previstos e as práticas desenvolvidas junto aos alunos dessa modalidade, que envolvem a arte contemporânea que, como manifestação produzida para além da contemplação, considera a participação do público, visto que as obras podem ser tocadas, deslocadas, cheiradas, degustadas, manipuladas, vestidas e até desmaterializadas. Esse aspecto implica uma mudança de postura do público, pois convida o espectador a refletir sobre seu papel ativo diante do entendimento e da compreensão das ideias, mensagens e códigos estéticos do material artístico. Assim, articulando a dimensão do ensino ao tema da apreciação estética, a pesquisa indica contextos de aprendizagem e faz reflexões sobre a arte contemporânea e suas diversas formas de expressão no currículo escolar da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. arte-educação. arte contemporânea.

DELALÍBERA, Aline Martinez. **The teaching of Contemporary Art in the Education of Young and Adults**: overview of Elementary and Middle School in the city of Franca / SP. 2017. 98 pg. Dissertation (Masters in Planning and Analysis of Public Policies – concentration area Social Development and research line: Politic and Education Management) School of Human and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017.

ABSTRACT

The objective of this work is to present practices in the teaching of Art in the Education of Youths and Adults critical and in keeping with the profile of the students. Therefore, it analyzes didactic materials used in the Education of Young and Adults (Educação de Jovens e Adultos – EJA) of the municipal network of Franca-SP and on the laws that base the Art classroom as part of the school curriculum and is based on the precepts of historical-critical pedagogy, for the proposition of practices. It is also discussed what contents are foreseen and the developed practices carried out with EJA students, involving Contemporary art that, as a manifestation produced not only for contemplation, considers the participation of the public, as they can be touched, displaced, smelled, tasted, manipulated, dressed and even dematerialized. This aspect implies a change of behavior of the public, as it is invited to think about its active role in the understanding and comprehension of ideas, messages and aesthetic codes of artistic material. In order to articulate the dimension of teaching to the theme of aesthetic appreciation of contemporary art, the research indicates contexts of learning and thinking of contemporary art and its various forms of expression in the school curriculum.

Keywords: Education of Young and Adults. art education. contemporary art.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	15
1.1 Histórico do Ensino de Arte no Brasil	15
1.2 O ensino de Arte Contemporânea.....	27
CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ARTE	36
2.1 Contextos histórico e político da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio de Linguagens e Códigos e suas tecnologias – disciplina de Arte	36
2.2 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental da disciplina de Arte de 5ª a 8ª séries	43
2.3 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Linguagens e Códigos e suas tecnologias – disciplina de Arte	52
CAPÍTULO 3 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO MUNICIPAL E APRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMBASADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	68
3.1 Apresentação e análise dos materiais didáticos	68
3.2 Experiência à luz da Pedagogia Histórico-Crítica	81
3.3 Relato e experiência.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	92

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da experiência da pesquisadora como professora no ensino de arte na escola pública básica, principalmente com jovens e adultos, vivência esta que lhe permitiu ter clareza sobre o desconhecimento generalizado, por parte dos alunos, sobre os conteúdos da Arte Contemporânea. A observação de materiais didáticos e documentos da rede pública de ensino deixa evidente que os planos de aula focavam e ainda focam atividades de desenho livre ou pintura, sem que para isso haja a devida contextualização crítica, compreendida como uma maneira de apresentação das manifestações artísticas buscando a participação dos alunos por meio da produção de reflexões sobre os contextos históricos, sociais e artísticos.

Por outro ângulo, observa-se que os alunos demonstram preconceito em relação às manifestações artísticas de seu tempo, como fica evidente na situação que se relata a seguir. Um grupo, que estava participando de um festival de arte na cidade de Franca, apresentou uma performance com os artistas nus na praça central. Essa atuação provocou revolta, deixando claro que os espectadores não compreenderam a manifestação, chegando ao ponto de classificar o ato como falta de respeito e chamar a polícia. Essa reação despertou a curiosidade de entender o porquê de tais manifestações de arte, que possuem uma relação próxima com o tempo e espaço do aluno, terem sido tão incompreendidas. Diante desse contexto, deduz-se que o contato com obras produzidas no momento atual é imprescindível para promover um desenvolvimento estético, artístico e crítico, voltado para efetiva construção da identidade e a participação por meio de uma prática cidadã.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual o objeto de estudo é o ensino de Arte Contemporânea na Educação de Jovens e Adultos no município de Franca/SP. Para tanto, faz-se uma revisão bibliográfica da temática, destacando-se os trabalhos de Ana Mae Barbosa (“1978”; “1984”; “2003”; “2009”), autora que é referência para pensar o ensino de arte no Brasil e possui vasta bibliografia sobre a história do ensino da arte no país. A pesquisa abarca também as obras de Anne Cauquelin (2005) e Michel Archer (2008) que são referências para a conceituação da Arte Contemporânea; os estudos de Maria Heloisa Fusari e Maria Felisminda Ferraz

(2001) que também abordam as metodologias do ensino de arte; a obra de Arthur Efland (2008) que realiza uma discussão sobre o ensino de arte contemporânea.

Além dessas referências, é realizada uma análise documental dos instrumentos normativos que regulam o ensino de arte no Brasil, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L. 9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio; a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª séries. Analisam-se também os livros didáticos adotados pela rede municipal de ensino de Franca na Educação de Jovens e Adultos para a disciplina de Arte, a fim de investigar se ou quais conteúdos de arte contemporânea estão presentes nos mesmos.

Para o alcance do propósito almejado, a pesquisa segue duas direções correlacionadas. Primeiramente, realiza-se uma análise de como as políticas públicas educacionais em arte, expressas na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio, tratam da Arte Contemporânea. Em um segundo momento, busca-se analisar os conteúdos da arte previstos nos materiais didáticos adotados na EJA e relatar experiências que envolvem a arte contemporânea, embasadas na “Pedagogia Histórico-Crítica” desenvolvida por Demerval Saviani (“2006”; “2013”; “2014”).

Assim, no primeiro capítulo, faz-se um levantamento histórico sobre o ensino de Arte no Brasil, mostrando como a visão da arte, como conteúdo e disciplina escolar, evoluiu. O capítulo apresenta também os aspectos legais que envolvem a sua definição como disciplina do currículo. Após esse percurso histórico, a Arte Contemporânea é conceituada e reflete-se sobre como são trabalhadas as manifestações contemporâneas na sala de aula.

No segundo capítulo, analisa-se a Proposta Curricular para a EJA e também os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) 5ª a 8ª séries e Ensino Médio que, além de influenciarem a prática docente em sala de aula na disciplina de Arte, são a base para a construção de materiais didáticos. Faz-se também uma análise dos conteúdos previstos para a disciplina de arte em todas as

categorias: artes visuais, teatro, dança e música, focando nos objetivos e sugestões para o desenvolvimento do conteúdo da Arte Contemporânea.

Por fim, no terceiro capítulo, analisam-se os livros didáticos utilizados na rede municipal de Franca, a fim de verificar se os conteúdos de arte contemporânea são indicados para a prática com os alunos da EJA. Apresentam-se, a seguir, práticas pedagógicas, realizadas no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos no município de Franca que abordam o ensino da Arte Contemporânea e tomam por base a Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa destaca a importância de se compreender que a escola formal tem a função de intervir na formação dos alunos, pois um de seus papéis fundamentais é possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade, garantindo o desenvolvimento da pessoa, além de preparar para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, conforme versa o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que entende a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

Dentro dessa perspectiva educacional, Dermeval Saviani (2013) afirma que a natureza do trabalho educativo compreende, de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pela espécie humana e, de outro, desenvolver formas mais adequadas de atingir estes objetivos.

Sendo a arte uma atividade humana, ligada à expressão estética e cultural, ela desempenha um importante papel na compreensão das diversas sociedades em diferentes momentos. Ana Mae Barbosa (2009) afirma que a arte possibilita o desenvolvimento da percepção e da imaginação, a apreensão da realidade, o desenvolvimento da capacidade crítica, permitindo uma análise dessa realidade percebida que pela criatividade que pode ser modificada. A autora considera que a Arte na Educação é importante tanto como desenvolvimento pessoal quanto cultural.

Assim, durante as aulas deve-se buscar o desenvolvimento cultural dos alunos por meio da arte, para que a construção crítica da realidade, através da liberdade pessoal, seja efetiva. As produções da Arte Contemporânea auxiliam neste sentido, já que não buscam a passividade da contemplação pelo espectador, e sim, a participação desse público dentro ou fora dos museus e galerias.

Conforme Anne Cauquelin (2005), a arte está presente em toda parte, em todos os lugares, em todos os ramos de atividades, principalmente nas produções contemporâneas, o que explica a importância de abordá-la nas aulas. A escola necessita facilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, assim como, possibilitar a construção da identidade e o pleno desenvolvimento humano e participação social.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe como papel da escola a difusão do saber objetivo produzido historicamente pela sociedade, em que o professor possui o papel de mediador crítico, possibilitando o acesso ao conhecimento sistematizado, histórica e socialmente construído. Nessa construção do conhecimento, há a necessidade de se incentivar o protagonismo que, segundo Saviani (1991, p.41), possibilita “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”. Segundo Gasparin (2002), este método de ensino vai estimular o professor a ter iniciativa e a favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sempre valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses e os ritmos do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, sem deixar de desenvolver a apresentação lógica dos conhecimentos sistematizados.

Neste sentido, a EJA contribui para que o conhecimento seja difundido a todas as parcelas dos cidadãos, não apenas às crianças e aos adolescentes que estão matriculados na rede regular de ensino. A Constituição Federal de 1988 cita como dever do Estado e da família, a oferta de ensino gratuito a todos que não tiveram acesso na idade própria, porém a nomenclatura – Educação de Jovens e Adultos - surgiu somente a partir do ano de 1997 com o Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação que aborda a questão da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo". Esse parecer define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.

A heterogeneidade em relação à idade é uma marca forte dos cursos de jovens e adultos, visto que, nessa modalidade, os grupos são constituídos por alunos com diferentes idades, diversificados culturalmente, com profissões e anseios

variados. No entanto, é possível dividi-los em dois grupos. Um deles é formado por alunos que possuem mais de 30 anos, a maioria com filhos e netos, afastados da escola há muito tempo e que busca geralmente aumentar a sua qualificação para o mercado de trabalho. O outro grupo é constituído de adolescentes e jovens acima de 16 anos, muitos expulsos do sistema regular de ensino, para os quais a escola se torna elemento central de sociabilização. Mais especificamente, os alunos da EJA no município de Franca são jovens e adultos que saíram da escola em razão da necessidade de trabalhar, na grande maioria, pois a secretaria municipal de educação realizava todo início de semestre a aplicação de questionários para compreender quem era o aluno que estava matriculado na EJA. É comum as salas de aulas serem compostas por uma diversidade de alunos: adolescentes, jovens, adultos e idosos, todos eles com histórias de vida muito diferentes.

A Proposta Curricular para Jovens e Adultos, elaborada pelo MEC em 2002, afirma que:

O que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida. O trabalhador adulto, não sendo uma criança, não volta para a escola para “retomar uma trajetória escolar interrompida”, mas para reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos nessa sua etapa da vida, em condições diferentes das existentes no momento em que ele interrompeu seus estudos (BRASIL 2002a, p.95).

Segundo Sonia Carbonell Alvares (2012), a presença desta diversidade em sala de aula se torna terreno fértil para as situações de ensino e aprendizagem.

A diversidade de gerações, de experiências de vida, de valores, de tradições culturais, de maneiras de falar e de visões de mundo são aspectos que somam e podem gerar estratégias fecundas se forem trabalhados positivamente e se as desigualdades não forem transformadas em desigualdades pelo professor da EJA (ALVARES, 2012, p.88).

Portanto, o ensino de arte para os alunos da EJA precisa respeitar essa diversidade e apresentar um panorama da cultura da sociedade atual, além de

proporcionar que os alunos realizem leituras e tenham opinião acerca das manifestações artísticas da atualidade.

CAPÍTULO 1 ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Neste capítulo, apresenta-se a história do ensino da arte no Brasil, ressaltando a visão que a mesma teve em cada período. Aspectos legais sobre a introdução da arte nas escolas como disciplina também são relatados. Realiza-se também um levantamento sobre os conteúdos trabalhados na disciplina, focando a arte contemporânea e a sua relevância para a formação dos indivíduos.

1.1 Histórico do Ensino de Arte no Brasil

O papel que a escola exerce em nossa sociedade capitalista influencia diretamente as relações sociais, as relações trabalhistas e até familiares. Entender os princípios e propósitos do ensino regular nos dá subsídios para compreender muitas ações que um ensino seriado e fragmentado proporciona às nossas gerações:

Durante séculos, a educação formal esteve disponível apenas para uma minoria que dispunha de tempo e dinheiro para dedicar-se aos estudos. Antes da invenção da imprensa, em 1454, os livros eram laboriosamente copiados a mão, sendo, portanto, escassos e caros. A leitura não era uma atividade necessária nem mesmo útil na rotina diária de muitas pessoas. Para a vasta maioria da população, crescer significava aprender, por meio da imitação, os mesmos hábitos sociais e experiências práticas de trabalho dos mais velhos. Desde muito pequenas, as crianças começavam a trabalhar auxiliando nas atividades domésticas, rurais e manuais e, quando chegavam à metade da adolescência, já haviam adquirido um alto nível de conhecimento acerca da terra ou da produção de um ofício (GIDDENS, 2005, p. 396).

Segundo Giddens (2005), a pré-modernidade trouxe algumas alterações no ensino dos países que se industrializavam. Inicialmente, a população passa a ser alfabetizada no mínimo, em um nível básico a fim de atender às novas exigências do mercado. A maioria da população adquire a consciência de que necessita de conhecimentos específicos para pertencer à sociedade, pois grande parte das informações, com que as pessoas têm contato após a infância, ocorre através de

leituras em livros, revistas e jornais. Por isso, passar pelo ensino formal passa a ser obrigatório a todos.

A industrialização e a expansão das cidades contribuíram para o processo do desenvolvimento do sistema educacional. Segundo Giddens (2005, p.396), “até as primeiras décadas do século XIX, a maioria da população não tinha acesso a nenhum tipo de educação escolar”. Após a expansão da economia industrial, criou-se uma demanda para um ensino especializado a fim de formar mão de obra instruída e hábil:

[...] Em uma sociedade moderna, as pessoas precisam munir-se de habilidades básicas – como ler, escrever e calcular -, além de um conhecimento geral sobre o seu ambiente físico, social e econômico; mas é também importante que elas saibam como aprender, para que estejam aptas a dominarem novas modalidades de informações, às vezes bastantes técnicas (GIDDENS, 2005, p. 396).

A escola se tornou uma peça fundamental na vida das pessoas, por oferecer qualificação e oportunidade de emprego e carreira, ampliando a mente e os horizontes e preparando as novas gerações para a participação na vida econômica:

Embora muitos professores de escolas e de universidades busquem, sobretudo, oferecer uma educação abrangente, os elaboradores de políticas e os empregadores preocupam-se com a garantia de que a educação e os programas coincidam com o perfil econômico e as demandas de emprego do país. Porém, em momentos de mudanças econômicas e técnicas aceleradas, nem sempre há um casamento perfeito entre as prioridades do sistema educacional e a disponibilidade das oportunidades profissionais (GIDDENS, 2005, p.396).

Giddens (2005) afirma que o sociólogo Basil Bernstein (1924/2000), na década de 1970, “defendeu a tese que crianças de origens diversas desenvolvem códigos diferentes, ou tipos de fala, na fase inicial da vida, as quais afetam suas experiências posteriores na escola” (GIDDENS, 2005, p. 412). A diferença se apresenta na construção e no emprego da linguagem, principalmente se forem comparadas as crianças mais pobres com as crianças mais ricas. Bernstein (1971), ao estudar o fracasso das crianças das camadas populares, chega à conclusão de

que a linguagem falada pelos alunos das classes trabalhadoras não era a linguagem utilizada pela escola.

Bernstein (*apud* GIDDENS, 2015, p.412) afirma que as crianças mais pobres, pertencentes à classe trabalhadora, possuem um “código restrito” que pode ser entendido como uma linguagem em que o discurso é vinculado ao cenário cultural em que as crianças estão inseridas. Os discursos, nesta classe, seguem normas sem a devida explicação do motivo de as seguirem, constituindo-se em falas que não seguem padrões ou formalizações. Já as crianças de classe média, desenvolvem um “código elaborado” no qual os significados das palavras possuem compreensão individualizada, possibilitando que as crianças consigam expressar ideias abstratas com maior facilidade. As crianças que possuem este desenvolvimento mais elaborado, conforme afirma Bernstein (1970), desenvolvem maiores condições de lidar com os desafios da educação acadêmica, apresentando uma melhor adaptação ao ambiente escolar.

Conforme este sociólogo, “o professor tem que ser capaz de compreender o dialeto da criança, em vez de procurar deliberadamente transformá-lo.” (BERNSTEIN *apud* GRÁCIO e STOER, 1982, p. 29). Para ele, o fracasso das crianças mais pobres advém da rejeição da experiência do aluno e da tentativa que a escola faz para transformá-la. Propõe que a escola valorize a linguagem dominada pelo aluno, mas que proporcione condições para a aprendizagem do código elaborado. Dessa forma, o ensino em relação à linguagem do aluno teria como o objetivo “preservar a estética e a dignidade inerente à sua linguagem, sua poderosa franqueza e vitalidade, mas oferecer-lhe as possibilidades inerentes à linguagem formal (código elaborado)” (BERNSTEIN, *apud* PATTO, 1986, p. 146).

Giddens (2005), ao abordar as diferenças entre as crianças entre as classes sociais, destaca que a linguagem utilizada pela escola faz com que as crianças da classe trabalhadora não se sintam parte integrante daquele local, não tendo motivação para atingir um grau satisfatório no meio acadêmico. Isso repercute fora do espaço escolar, pois o aluno passa a ter uma amostra de como será sua vida no mundo do trabalho, entendendo que deverá ser pontual e aceitar receber ordens de pessoas que estão em posição de autoridade.

Giddens (2005) comenta também que os autores Barbara Tizard e Martin Hughes (1984) chegaram a conclusões semelhantes sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças de diferentes classes sociais, resultando em desempenhos insatisfatórios na escola:

- A criança provavelmente recebe respostas limitadas às perguntas que faz em casa, logo, é provável que ela fique menos curiosa em relação ao mundo em um sentido mais amplo do que aquelas que dominam códigos elaborados.
- A criança encontrará dificuldades para responder à linguagem impassível e abstrata empregada no ensino, bem como aos apelos em relação aos princípios gerais da disciplina escolar.
- É provável que muito do que o professor disser seja incompreensível para a criança, pois ele empregará a linguagem de uma forma com a qual a criança não está acostumada. Para lidar com esse problema, a criança talvez tente traduzir a linguagem do professor para algo que lhe seja familiar- mas, nesse caso, é possível que ela deixe de compreender justamente os princípios que o professor pretende transmitir.
- Embora decorar ou repetir não sejam atividades muito difíceis para a criança, ela pode encontrar grandes dificuldades para entender distinções conceituais que envolvam generalizações e abstração. (GIDDENS, 2005, p.412).

Bourdieu (1986 *apud* GIDDENS, 2005, p.413) acrescenta o conceito de reprodução cultural, que se refere à maneira como as escolas juntamente com outras instituições contribuem para legitimar e perpetuar as desigualdades econômicas e sociais, influenciando valores, atitudes e hábitos. Segundo esse autor, a escola reforça as diferenças culturais, agindo diretamente nas oportunidades que as crianças terão ao longo de sua vida, seja facilitando ou não. O autor acredita que a escola tem como função desenvolver ou criar as disposições para a cultura, atuando como suporte de uma prática duradoura e intensa. A escola deveria compensar as desvantagens dos sujeitos que não encontram, em seu meio familiar, as práticas sociais que envolvam a arte e o convívio com outros bens culturais.

Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical, é necessária a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração.

Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição econômica- os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição desse capital por entre as classes (BOURDIEU, 2003, p. 109).

Outros aspectos que refletem no ensino de Arte no Brasil dizem respeito ao histórico da disciplina. Segundo Ana Mae Barbosa (2002) o ensino de Arte no Brasil teve início com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, organizada por artistas estrangeiros, principalmente pelos franceses, em um período em que Napoleão Bonaparte era inimigo das monarquias europeias. Portanto, a oposição política foi uma das influências na formação do preconceito contra o ensino de arte no Brasil. O preconceito de ordem estética também fez parte, já que os integrantes da Academia de Belas Artes eram neoclássicos, enquanto que a tradição no Brasil era barroco-rococó.

Em razão desta questão, Ana Mae (2002) acrescenta que o ensino na academia atingiu uma pequena e específica parcela da população brasileira, mais especificamente, a burguesia que via o contato com artistas franceses renomados uma maneira de ascender socialmente. Em contrapartida, houve um distanciamento da massa popular que viu a tradição da arte colonial ser interrompida, alimentando "(...) um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório cultural" (BARBOSA, 2002, p. 20).

As mudanças sociais ocasionadas pela abolição da escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889) influenciaram os objetivos do ensino da arte na escola secundária e primária. As ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas, iniciadas no século XIX, principalmente as republicanas, refletiram no ensino do século XX. O ensino superior tinha como modelo a metodologia da Escola Nacional de Belas Artes que também influenciou o ensino primário e secundário, ocasionando o encontro entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte. Vale ressaltar que o ensino de Arte na escola primária e secundária se resumia ao ensino de desenho.

Barbosa (2003) cita um artigo escrito por André Rebouças (1878), no qual este explicita a importância que o ensino de desenho tinha à época:

[...] O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a ideia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento. Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de uma imaginosa metáfora, vos a escreveis; tendes a ideia de uma forma nova, vos a desenhais imediatamente. É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do desenho a todas as classes da sociedade. Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, para os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o Desenho vale mais que a escrita e até mais do que as palavras (REBOUÇAS [1878] *apud* BARBOSA, 2003, p. 33).

O texto escrito por André Rebouças, que teve importante atuação política durante o período de abolição da escravidão, demonstra o quanto o desenho foi o elemento principal do ensino artístico, desde o início do século XIX e no século XX. O desenho continuaria importante por ser considerado como mais uma forma de escrita, conforme demonstrado no texto.

Com o surto industrial ocorrido no Brasil entre 1885 e 1895, a arte aplicada à indústria foi vista não apenas como técnica, mas também como capaz de trazer beleza. O ensino do desenho foi ainda mais defendido como parte do currículo das escolas. Neste período, havia uma propagação de ideias sobre o ensino para indústria, preparando o aluno para o trabalho manual, ideias estas utilizadas em países como Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha. Estas ideias eram citadas por defensores do liberalismo econômico, tal como Rui Barbosa que defendia que a "redenção econômica do país estaria estreitamente ligada à capacitação profissional dos seus cidadãos" (BARBOSA, 2002, p. 43).

Conforme cita Ana Mae Barbosa:

Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento (...). Para ele, a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular, e sua introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico, já demonstrara enorme sucesso (...) (BARBOSA, 2002, p. 45).

Conforme esta autora, a intenção de Rui Barbosa era seguir as ideias traçadas pelos Estados Unidos da América (EUA) em relação ao ensino do desenho, tendo como eixo central para suas ideias Walter Smith, teórico do movimento conhecido como Industrial Drawing Act, que influenciou a atitude em relação ao ensino, tornando o desenho conteúdo fundamental na escola secundária.

Barbosa (2002) destaca que a repercussão cultural de Rui Barbosa foi tão grande que, durante os primeiros 20 anos do século XX, seu nome foi símbolo de sabedoria tanto para o povo quanto para a burguesia, acarretando que as ideias de Walter Smith sobre a Educação Artística fossem referências para o progresso, mesmo após 30 anos de sua apresentação.

Nos pareceres de Rui Barbosa para o Ensino Primário e Secundário, a ideia do ensino de desenho com fins industriais foi reforçada e ocupou amplo destaque em suas publicações. Conforme Ana Mae Barbosa (2002), o parecer 1/10 de Rui Barbosa, dedicado à reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, o autor dedica atenção ao ensino de desenho, algo inédito até os dias de hoje, para o ensino de arte. Ainda segundo a autora, a orientação de Rui Barbosa seguia princípios liberais, já que:

A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria. Educar o "instinto da execução" para que este não fosse empecilho à objetivação da invenção era o princípio básico que repercutiu profundamente na metodologia do ensino da Arte no século XX (BARBOSA, 2002, p. 60).

Juntamente com a metodologia da Arte profissionalizante, o método de observação da natureza continuou sendo aplicado. Com a proclamação da República, os ideais positivistas embasando as decisões que seriam tomadas, pode-se notar que, no campo de uma política educacional, o liberalismo e o positivismo se posicionaram de maneiras divergentes. Neste momento, os líderes buscavam realizar mudanças radicais nas instituições a fim de consolidar o novo regime do qual faziam parte.

Segundo Ana Mae Barbosa (2002), os positivistas almejavam reorganizar o ensino da arte e também a extinção da Academia Imperial de Belas Artes. O projeto que propunham para o ensino de arte nas escolas primárias e secundárias compreendia a arte como um instrumento que educava a mente do povo, pois o aperfeiçoamento intelectual era considerado uma condição para o progresso social e político e a arte era vista como um poderoso instrumento para desenvolver o raciocínio. Entretanto, a reforma proposta por Benjamim Constant não deu à arte a importância esperada e colocou o ensino de ciência como centro no currículo. O ensino de desenho tinha como objetivo contribuir com o estudo da ciência, utilizando a cópia, principalmente de estampas, como método para o ensino primário. Já no ensino secundário, o estudo de ornatos era feito mediante a observação de modelos de gesso.

Ana Mae afirma que, após algumas mudanças. O ensino de desenho foi organizado da seguinte maneira:

Assim o primeiro ano deveria compreender: desenho a mão livre com aplicação especial ao ornato geométrico plano; o segundo ano, estudos de sólidos geométricos acompanhados dos princípios práticos de execução das sombras e ornatos em relevo; no terceiro ano, desenho linear geométrico, elementos de perspectiva prática a vista; no quarto ano, elementos de desenho geométrico ou da representação real dos corpos. (BARBOSA, 2012, p. 80).

Nota-se que a geometria estava presente nos conteúdos trabalhados em sala de aula e o desenho continuou sendo compreendido como uma forma de linguagem.

No ano de 1911, uma nova reforma educacional provocou a descentralização completa do ensino, determinando autonomia didática e administrativa, cessando a intervenção do governo na educação. A maioria dos professores era autodidata, já que não havia espaços para a formação de professores, portanto a autonomia que a escola possuía não surtiu tanto efeito. Segundo Ana Mae Barbosa (2002), no ensino de desenho não foi vista variabilidade nem flexibilidade metodológica. Até então, eram os políticos que orientavam a vida educacional. Ainda, segundo a autora:

No ensino secundário dominou o estudo dos baixos relevos nos quais, predominava “a linha reta e também folhas estilizadas” para

depois passar a “modelos de curvas e linhas caprichosas” destes aos “relevos” e por último aos “altos relevos em que se achem representados figuras e animais”. Estes exercícios preparavam o aluno para empreender a cópia de estátuas e outros procedimentos necessários a sua introdução à “Arte Maior”, À “Arte pura”, à “Arte Nobre”, praticadas na Escola de Belas Artes (BARBOSA, 2002, p.88).

Acreditava-se que, ao copiar os ornatos, o aluno iria desenvolver a capacidade imaginativa, pois o seu estudo obedecia aos princípios da evolução das artes. A partir de 1921, o estudo dos ornatos passou a ser desvalorizado. Durante uma conferência do ensino primário, foi recomendado a abolição do estudo de ornatos e modelos de cópias, e o ensino natural com mais liberdade foi entendido como a melhor opção.

A partir da Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo, houve a valorização dos elementos expressivos dos indivíduos. A pintora Anita Malfatti, foi a figura que mais se destacou em relação às inovações pensadas para o momento artístico, como professora de arte. Segundo Ana Mae Barbosa (2002), Malfatti, em seu atelier, inovou os “[...] métodos e as concepções da arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão” (BARBOSA, 2002, p.117).

A artista e o escritor Mário de Andrade foram os maiores incentivadores da arte espontânea e da valorização do desenho infantil. Neste momento, as literaturas disponíveis que versavam sobre o ensino de arte eram de teóricos como John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, que versavam sobre a importância em valorizar a livre expressão dos alunos.

Com base nos ideais da livre expressão, foram criadas as Escolinhas de Arte (EAB). A primeira experiência ocorreu no Rio de Janeiro em 1948, na biblioteca Castro Alves. Segundo Ana Mae (2012), o artista Augusto Rodrigues, após contato com a obra de Herbert Read, foi o responsável pela iniciativa em apresentar atividades para as crianças que buscavam libertá-las através do desenho, da pintura, a fim de percebê-las em seu aspecto global, sua relação com os professores e em seu comportamento. Valorizava-se um comportamento mais criativo, harmonioso e livre.

Até então os professores não possuíam formação específica. Em 1961, sob a direção técnica de Noêmia Varela, o Curso Intensivo de Arte na Educação foi criado. Até o ano de 1971, foi o único curso de especialização para professores de educação através da arte.

Durante o período de ditadura militar (1964), conforme Ana Mae (2002) muitos professores foram perseguidos, escolas experimentais fechadas, minimizando a arte nas escolas e resumindo seu ensino a desenhos de temas cívicos e religiosos.

No ano de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases reformulou a educação brasileira, tornando o ensino de artes obrigatório na escola e exigindo que o professor, para lecionar a partir da 5ª série, tivesse ensino superior, o que a maioria dos professores formados nos cursos das Escolinhas de Arte não possuía. Essa medida provocou que, a partir de 1973, surgissem nas universidades cursos de graduação em arte-educação com um currículo básico. O grande problema foi a duração destes cursos que eram de apenas dois anos e buscavam preparar um professor polivalente, apto a lecionar música, artes plásticas, teatro, dança, desenho e desenho geométrico.

É possível notar, conforme o que foi esboçado até agora, que o ensino de arte passou por diversas fases.

As concepções predominantes até os anos 1980 variam, de maneira geral, entre priorizar a técnica ou a criatividade como mero adorno cultural e a educação popular. “Seguindo os propósitos do ensino regular, a disciplina de arte foi pensada como preparação para o trabalho, principalmente na construção civil” (BERTONCINI, 2011, p.79).

Nesse sentido, os trabalhadores da construção civil ou mesmo das fábricas necessitavam compreender os desenhos dos objetos ou projetos que eles iriam produzir. As influências do academicismo europeu tornaram o ensino rígido e extremamente formal. Este contato com modelos importados também desvalorizou a arte colonial e um preconceito com o que os artistas locais produziam.

A partir da segunda metade dos anos de 1980, Elliott Eisner e os irmãos Brent Wilson e Marjorie Wilson (*apud* BARBOSA, 1997) defenderam que a construção do conhecimento em arte deveria ocorrer através da experimentação, da decodificação

e da informação, pois segundo essa proposta um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. Nesse período, o movimento Arte Educação foi implementado no Brasil a fim de organizar e conscientizar os professores de arte, reestruturando a educação. As ações foram realizadas através de congressos, encontros e eventos que discutiram a maneira ideal de ensinar arte na escola.

Ana Mae Barbosa (2008) acrescenta que modelos importados dos Estados Unidos em 1890 e em 1930 não alcançaram os objetivos que os educadores e intelectuais brasileiros esperavam, a reaproximação com o povo. Os procedimentos acabaram se tornando mecânicos e, em alguns casos, importaram interpretações errôneas e simplificações.

A partir dos anos de 1990, a Proposta Triangular para o Ensino da Arte, adaptada para a realidade brasileira do movimento norte-americano Discipline Based Art Education (DBAE) por Ana Mae Barbosa e implantada em projetos como o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC) e o Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe, foi a metodologia apontada como a mais adequada para o ensino contemporâneo de arte. Segundo esta proposta, o objetivo das artes visuais seria, além da produção artística, o aprendizado da leitura e interpretação da obra de arte, dos propósitos artísticos e do contexto histórico e social em que as obras estavam inseridas. Essa proposta pode ser compreendida como um processo de alfabetização através da leitura das imagens fixas, como as obras de artes plásticas e as dinâmicas, como cinema e televisão.

A complementação da proposta aconteceria através do julgamento da produção do presente com relação ao passado e a compreensão da história da arte. Segundo Ana Mae Barbosa (2009), a proposta busca o desenvolvimento cultural dos alunos através do ensino/aprendizagem em arte e não mais o desenvolvimento de uma vaga sensibilidade através da arte. O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna, em que se destaca a diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social, e não, apenas os códigos europeus e norte americanos brancos.

Michel Archer (2001) afirma que a partir da segunda metade do século XX houve nas artes uma nova maneira de compreender a relação entre arte e vida cotidiana, pois as novas formas de arte desafiavam as narrativas:

[...] o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, viriam se tornar básicas para boa parte dos anos 70. O fator fundamental foi o impacto da teoria feminista, de permanente significado (ARCHER, 2001, p.115).

Neste momento, a arte passa a se aproximar das questões filosóficas e sociais e os artistas iniciam produções mais pessoais, possibilitando que as obras assumissem a aparência de qualquer coisa. Com base neste novo contexto artístico, surgem novas maneiras de se pensar e aplicar arte nas escolas. O contexto da obra e a cultura em que ela está inserida passam a ser o objeto central do ensino, conforme Ana Mae Barbosa (2002) afirma.

Osinski (2012) apresenta um novo modo de ver o ensino que abandona, aos poucos, a valorização da espontaneidade da expressão:

Admitindo-se a influência da cultura no processo criativo, a criança começou a ser vista não apenas como um produtor espontâneo, mas como um fruidor em potencial, tendo todo o patrimônio artístico da humanidade à sua disposição. A ideia de que arte é conhecimento e de que esse conhecimento é de extrema importância para a produção e fruição artística foi aos poucos tomando corpo, a partir de meados da década de 50 (OSINSKI, 2004, p.104).

É neste momento que a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa é apresentada como a teoria que contempla a nova visão sobre o ensino, mais racional e objetivo. Possibilitando o equilíbrio entre expressão e arte como conhecimento, busca-se alfabetizar para a leitura da imagem de maneira crítica e informada, de modo que para isto é necessário passar pela experimentação, decodificação e a informação, segundo Ana Mae:

Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. [...] O que a arte na escola principalmente pretende formar é 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, 2002, p.32).

Desta maneira, a Abordagem Triangular e seus três eixos – experimentar, decodificar e informar - possibilitam ao aluno não apenas ser um conhecedor de arte, na medida em que implicam a formação estética e integral do indivíduo, revelando a importância de mostrar aos alunos a noção de sua participação ativa no processo histórico e cultural dos tempos atuais.

Segundo Ana Mae Barbosa (2002) esta proposta enfatiza a habilidade de leitura de obra e a sua interpretação. O ensino deixa de seguir uma ordem cronológica e linear para dar lugar à leitura contextualizada de obra e artista. Esta leitura das obras deve acontecer de maneira crítica, apresentando seus conceitos estéticos e semióticos. O fazer artístico é a última etapa, assim o aluno tem conteúdo para pensar na produção. Porém, infelizmente muitos educadores acabaram não compreendendo a proposta e, em muitos momentos, passaram a fazer apenas releituras das obras.

Ana Mae Barbosa, na apresentação do livro *A Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais* (2010, p. 10), cita: “Foram muitas as distorções da Abordagem Triangular, algumas mal-intencionadas com o propósito de destruir, apresentando-a como releitura e a releitura como cópia, outras por falta de conhecimento mesmo”. Porém a Abordagem Triangular é a metodologia mais atual para o ensino de arte, de maneira que os Parâmetros Curriculares e a maioria dos livros didáticos para a área são embasados nela.

1.2 O ensino de Arte Contemporânea

A arte contemporânea pode ser entendida, conforme Michael Archer (2001), como as produções artísticas produzidas a partir dos anos de 1960 que tiveram suas práticas diversificadas, modificando as categorias da arte, até então dominantes: pintura e escultura. Os artistas passaram a utilizar materiais inusitados, a desenvolver obras que discutiam a cultura de massa e a alterar a estética das produções artísticas.

Diversas implicações podem ser derivadas dessa nova configuração do campo estético. John Rajchman (2011) afirma que se trata de uma arte pós-suporte, ou seja, as manifestações de arte contemporânea são libertadas dos suportes

tradicionais (pintura/escultura), ocupando meios e espaços para além dos veículos mais tradicionais dos museus, salas de concerto, etc.

Nessa afirmação, uma alteração sociológica fundamental deve ser indicada: à medida que a arte contemporânea repensa diversas categorias e suportes materiais de difusão, a própria elaboração de seu conteúdo revela, ao lado de diversos hibridismos e diálogos com diversas linguagens (audiovisual, dança etc.), o esfumaçamento das barreiras entre alta cultura e arte comercial (típica das sociedades de massa da modernidade), situando a própria produção artística em um espaço internacionalizado (FOSTER, 2014).

Anne Cauquelin (2005a, p.127) acrescenta que os artistas pioneiros como Marcel Duchamp e Andy Warhol: “[...] abalaram o campo da atividade artística, introduziram um novo jogo, desprezando os valores tradicionais da estética, lançaram palavras de ordem, apontaram direções, até mesmo diretivas.” No entanto, afirma que o cenário que encontramos no domínio da arte, atualmente, vive em transformação. Para definir a arte contemporânea é importante que alguns critérios, sejam estabelecidos.

[...] Contudo, esses critérios não podem ser buscados apenas nos *conteúdos das obras*, em suas formas, suas composições, no emprego deste ou daquele material, também não no fato de pertencerem a este ou aquele movimento dito ou não de vanguarda. Com efeito, a esse respeito, teríamos ainda que nos defrontar com a dispersão, com a pluralidade incontável de ‘agoras’. De fato, os trabalhos que tentam justificar as obras de artistas contemporâneos são obrigados a buscar o que poderia torná-los legíveis fora da esfera artística, seja em ‘temas’ culturais, recolhidos em registros literários e filosóficos – desconstrução, simulação, vazio, ruínas, resíduos e recuperação -, seja ainda em uma sucessão temporal-classificada de ‘neo’, ‘pré’, ‘pós’, ou ‘trans’ – lógica, de evolução bem difícil de manter (CAUQUELIN, 2005a, p. 12).

Neste sentido, J. Guinsburg e Nanci Fernandes (2008) afirmam que, no final do século XIX, os valores sociais e culturais não viam mais o homem como indivíduo solitário, mas sim como povo, classe, nação, etnia. O homem coletivo surge no início do século XX, novas manifestações das ideias e das formas vão desencadear uma forma de conceber a inserção do homem no mundo. Os artistas se transformam em portadores de novas mensagens que deslocam os críticos, historiadores e o público

da arte, resultando muitas vezes em mensagens que os mesmos não sabem como captá-las nem a quem aplicá-las. Este cenário se torna recorrente em razão do desconhecimento e o pouco contato com a arte contemporânea na escola.

A História Social da Arte, segundo Jaqueline Chanda (2010), é apresentada por Karl Marx. A autora apresenta uma análise sociológica das obras de arte, abordando a formação política, econômica e social. Para Chanda, "o sujeito da questão é discutido a partir de seu contexto social, em relação às suas ideias políticas, religiosas, sociais, econômicas e científicas" (CHANDA, 2010, p.73).

Esta análise mostra que a abordagem estética e suas qualidades podem ter importância menor e o foco passa a ser no entendimento da arte enquanto produto cultural da sociedade em que está inserida. Chanda (2010) ainda apresenta que as obras de arte contemporâneas são extremamente discursivas e passíveis de discussões sociais, indicando que, na sala de aula, as crianças podem discutir as possíveis relações entre as obras de arte contemporâneas e as ideias e ideais sociais.

Ana Mae Barbosa (2010, p. 98) afirma que: "Arte/Educação é a mediação entre arte e público e ensino da Arte é compromisso com continuidade e/ou com currículo quer seja formal ou informal." Na atualidade, os arte-educadores buscam apresentar manifestações culturais para os alunos através do conhecimento de arte, incluindo a recepção crítica e a produção. Segundo a autora:

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolvendo capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2010, p. 100).

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2009) acrescenta que, através do princípio de que arte é uma das formas de produção cultural, assim como a Ciência e a Filosofia, esta necessita ser estudada na contemporaneidade, situada em seu contexto histórico, social, político e cultural. Portanto, compreender a arte como construção histórica e social implica reconhecer que, na contemporaneidade, a figura do artista assume a função de propositor de situações e desafios que provocam a sensibilidade e a inteligência do espectador, que passa a assumir o

papel de participante/reinventor, deixando de ser contemplador passivo. Dessa forma, o arte-educador assume o papel de ser o mediador das relações de aprendizagem com a imagem, alimentando diálogos sobre os sentidos da arte em nossa vida.

Como espaço de construção social e democratização dos saberes, a escola possui papel fundamental na difusão de conhecimentos artísticos, tornando-se local em que as temáticas da arte contemporânea possuem espaço para serem desenvolvidas. Entretanto, a prática escolar pode ser questionada. Segundo Marina Pereira de Menezes (2007), infelizmente as diversas práticas que são desenvolvidas nas aulas de artes privilegiam execução de tarefas técnicas, as quais os alunos executam de forma livre. Um aspecto é vivenciado: o descompasso entre o que se apresenta como arte nas escolas e o que se produz como arte atualmente.

De maneira geral, as questões relativas à arte e à história da arte que são apresentadas em sala de aula dificilmente abordam os tempos artísticos contemporâneos. Como principal consequência, a arte torna-se, nas escolas, uma produção do passado, na qual tudo é muito distante dos dias de hoje e do cotidiano dos alunos. É importante permitir que uma outra História da Arte seja conhecida, não apenas aquela europeia, elitista, vinculada a uma concepção linear e evolutiva da produção artística, tampouco uma História da Arte em que a história de vida dos artistas é relacionada a conceitos de loucura, genialidade, inspiração, talento, dom e glamour. O universo da arte exige mais do que apenas leituras de elementos formais, já que as produções artísticas permitem amplas possibilidades de leituras.

É possível perceber que as imagens do contemporâneo não se preocupam em apresentar pureza estilística ou em apresentar soluções inéditas de vanguarda, pois são resultados da intertextualidade, da citação, da cópia, da hibridação e de vários estilos. Ao mesmo tempo, cultivam o grotesco, contradizendo conceitos estruturados de beleza. Por isso, muito do que se produz hoje ou se produziu nas últimas décadas desafia a hegemonia das linguagens tradicionais (pintura, escultura e desenho), causando no espectador estranhamento, por se deparar com objetos do cotidiano legitimados como arte. Neste momento, esses objetos provocam desconforto e são realizados inúmeros julgamentos que negam sua natureza artística.

Muitas vezes pesquisas dentro do campo da arte abrangem espaços externos como cenários para a ação dos artistas, quebrando a mistificação de que uma obra de arte necessita de salas fechadas, organizadas e limpas para ser apresentada ao público. Segundo Cauquelin (2005b), as produções contemporâneas não buscam a passividade de contemplação pelo espectador, buscam a participação desse público dentro ou fora dos museus e galerias.

O artista Hélio Oiticica dizia, para ilustrar essa ideia, que “o museu é o mundo”. De acordo com essa ideia, Cauquelin afirma que:

[...] a arte contemporânea é mal apreendida pelo público, que se perde em meio aos diferentes tipos de atividade artística, mas é, contudo, incitado a considerá-la um elemento indispensável à sua integração na sociedade atual. Aonde quer que se vá, não importa o que se faça para escapar, a arte está presente em toda parte, em todos os lugares e em todos os ramos de atividade. Querendo-se ou não, a sociedade tornou-se “uma sociedade cultural”. No nível artístico, as consequências são perturbadoras quanto à confusão que se opera no espírito do público. [...] O público, confrontado com a dispersão dos locais de cultura, com a diversidade das “obras” apresentadas e seu número sempre crescente, [...] parece desorientado diante da arte contemporânea: é o mínimo que se pode dizer. [...] Pouco preparado para esse entendimento, o público parece contar com o acúmulo de suas experiências, com um certo hábito, com seu olhar “tarimbado”, e observa tudo que lhe é apresentado para tentar aplicar um julgamento estético, ou, na falta dele, poder ao menos “se encontrar” (CAUQUELIN, 2005b, p.09)

O público, ao se deslocar dentro de um espaço de exposição e perceber que a obra exposta é passível de ser tocada, deslocada, cheirada, degustada, manipulada, vestida e até desmaterializada, depara-se com outra forma de recepção da obra em que outros sentidos são vivenciados.

Portanto, no momento em que a compreensão e a significação da produção artística forem contempladas, os alunos começarão a rever seus conceitos iniciais e a entender um pouco mais, ou pelo menos, a respeitar a Arte Contemporânea como arte, além de provocar uma atitude diferente em relação à sociedade em que estão inseridos. A compreensão da arte contemporânea provoca no aluno atitudes críticas e questionadoras, tão necessárias em uma estrutura criada para que o cidadão não questione, apenas siga ordens de um superior hierárquico. Cada pessoa, através de sua história, antecedentes socioculturais, econômicos e pessoais produz sua leitura.

A Arte Contemporânea consiste em um enigma, ou é vista como tal, porque existe resistência dos professores em abordá-la em sala de aula, pelo fato de cada vez mais utilizar objetos, espaços e ações cotidianas, tornando-se muito próxima da realidade vivida, gerando questionamentos que giram em torno do que é arte e como ela acontece. Essa situação pode se transformar em um desafio para o educador construir, juntamente com seus alunos, sentidos para aquilo que é produzido e legitimado na esfera artística. A resistência pode ser a insegurança e, muitas vezes, decorrem do pouco preparo do docente para trabalhar com arte contemporânea em sala de aula.

De acordo com Archer:

Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como arte, pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material da arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte. Inversamente, parece, com frequência, que pouco se pode fazer para impedir que mesmo o resultado das atividades mais mundanas seja erroneamente compreendido como arte. Embora a pintura possa continuar sendo importante para muitos, ao lado dos artistas tradicionais há aqueles utilizam fotografia e vídeo, e outros que se engajam em atividades tão variadas como caminhadas, apertos de mão ou cultivo de plantas (ARCHER, 2001, p.IX).

Este trecho escrito por Michel Archer (2001) exemplifica a ideia geral do que é arte contemporânea. Ele apresenta a diversidade de materiais, técnicas e suportes que os artistas contemporâneos produzem. O autor cita que até o início dos anos de 1960 as obras de arte ainda se dividiam em duas categorias a pintura e a escultura, apesar de haver algumas experiências com as colagens cubistas¹, *performance*

1 O movimento artístico intitulado cubismo sintético é entendido como a segunda fase do movimento cubista, criado por Pablo Picasso a partir de 1907. O cubismo sintético ou colagens misturou elementos heterogêneos em suas obras, como recortes de jornais, revistas, pedaços de madeira, entre outros materiais. Esta fase foi uma tentativa de recompor as figuras nas obras que haviam sido decompostas durante a primeira fase do cubismo.

futuristas² e dadaístas³. Porém é a partir de 1960 que os artistas passam a experimentar outras práticas.

Ainda segundo Archer (2001) esta mudança de categorias da arte, trouxe novas formas e nomes diferentes como: Conceitual⁴, *Arte Povera*⁵, *Land*⁶, *Body*⁷ e *Performance*⁸. A partir de 1970, os artistas passaram a utilizar não apenas fotografia e filme, mas também os sons e vídeos, devido à disponibilidade de equipamentos para gravação. É nesse momento que a ideia ou o conceito passa a ser o mais importante da obra e a execução se torna um processo rotineiro e o planejamento e as decisões sobre ela são pensadas anteriormente. Giorgio Agamben define que:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, é essa relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos aderem a esta perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter o olhar fixo sobre ela (AGAMBEN, 2009, p.59).

² Em 1910, segundo Proença (2000), foi lançado o Manifesto Futurista em Milão, em que os artistas buscavam representar a expressão do movimento e não a representação de um corpo em movimento. Eles se reuniam em bares e cafés da cidade para realizar as apresentações que valorizavam o movimento.

³ Ainda segundo Proença (2000, p. 165), “durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) artistas e intelectuais de diversas nacionalidades, contrários ao envolvimento de seus países no conflito, exilaram-se em Zurique, na Suíça. Aí acabaram fundando um movimento literário que deveria expressar suas decepções com o fracasso das ciências, religião e da Filosofia, existentes até então, pois se revelaram incapazes de evitar a grande destruição que assolava toda a Europa”.

⁴ Foi um movimento artístico surgido na Europa e nos Estados Unidos a partir da década de 1970, em que o formalismo e os objetos artísticos deram lugar às ideias e aos conceitos. O movimento se destacou pelo uso de diversos meios, vídeos, textos, performances entre outros.

⁵ Foi um movimento artístico iniciado na Itália, durante a década de 1960. Ficou conhecida como uma arte pobre, ou seja, manifestações artísticas que não utilizavam produtos industrializados e sim matérias primas naturais. Foi uma manifestação intelectual artística em oposição às propostas formalistas e consumistas norte americanas.

⁶ Também conhecido como *Erth Art*, surgiu a partir de 1960 e se caracteriza por ser um tipo de arte que é produzida no meio natural, ou seja, utiliza o meio ambiente como suporte para a obra.

⁷ *Body art* é o movimento artístico surgido em meados de 1960 e se destaca pela mudança do suporte da obra artística, neste caso o próprio corpo do artista passa a ser o suporte.

⁸ É uma manifestação que pode utilizar elementos do teatro, das artes visuais, dança e música, geralmente é o próprio artista que participa das performances. Também surgiram em meados das décadas de 1960 e 1970.

Arthur D. Efland (2008) aborda a dificuldade que os professores de arte possuem com o ensino de arte contemporânea. Afirmar que nas manifestações de arte contemporânea todos os tipos de arte, eruditas e não eruditas, se tornam disponíveis para a apreciação, transformando-se em um desafio para os professores. Efland complementa que é importante um ensino de arte que enfatize “a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução” (EFLAND, 2008, p.177). Ele ainda discute a relação com a cultura de massa que influencia os professores, principalmente no que diz respeito à seleção de conteúdo para apresentar aos alunos:

[...] É possível que digam que não há tempo suficiente para ensinar tudo. No entanto, nos anos vindouros os professores serão forçados a considerar o impacto de sons e imagens para poder, simplesmente, continuar ensinando aquilo que estão acostumados a ensinar, pois as imagens na cultura cotidiana, na TV, em revistas e jornais, criam um impacto direto sobre as crianças: acabam construindo a visão da realidade delas, formando valores e crenças, e isso pode não deixar espaço psicológico para desenhar e pintar, ou mesmo espaço para imagens de qualquer tipo de cultura tradicional. As crianças de hoje estão aprendendo novos códigos visuais, mas ao mesmo tempo, elas estão cercadas de imagens do cotidiano que criam visões virtuais de uma vida boa, baseada no consumo. Elas vão precisar aprender de que maneira determinar se essa mídia representa ou não a realidade (EFLAND, 2008, p. 182).

Efland (2008) coloca como função das artes, a construção da realidade através da história cultural humana, as representações vindas da arte podem ser de mundos reais ou imaginários, em que a realidade social também pode ser diferente para cada um deles, incluindo dinheiro, propriedade, sistemas econômicos, classes sociais, gênero, grupos étnicos, governos, etc. Em relação à arte-educação afirma que:

Se a construção da realidade continua a ser a missão das artes, o propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nesta sociedade! (EFLAND, 2008, p.183).

Para Efland (2008), o ensino de arte não deve ser visto apenas como um ato de capacitar os alunos a fazerem quadros artisticamente ou para determinar se um objeto é suficientemente bom que justifique a apreciação e o seu reconhecimento, mas deve ser um instrumento para capacitar os estudantes a compreender e refletir sobre uma obra de arte.

[...] A compreensão é atingida por meio da interpretação, na qual a obra é vista em relação ao contexto em que está situada. Isso é possível porque uma obra de arte é, sempre, a respeito de alguma outra coisa além de arte! A capacidade para fazer determinações e julgamentos provavelmente não emergirá se as crianças forem deixadas sozinhas, entregues a si mesmas. Essa capacidade amadurece quando o ensino intencionalmente organiza situações que provoquem o desenvolvimento do poder da mente, incluindo imaginação, por meio da criação e da reflexão. Isso é o que de melhor a arte-educação pode prover, e é minha crença que as compreensões cultivadas por meio do estudo da arte são formas de deliberação que podem preparar as fundações para uma liberdade cultural e uma ação social (EFLAND, 2008, p.187).

Efland (2008), no trecho acima, cita o ensino de arte para as crianças, porém, é possível aplicar as suas afirmações para o ensino de arte com os adultos. Pode-se também estendê-las para a arte contemporânea, em razão das características das manifestações que demandam, do espectador, reflexões, críticas e questionamentos. Os alunos precisam do contato com as mais variadas formas de manifestações artísticas para que possam experimentar, provocar e estimular a reflexão sobre a própria vida.

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ARTE

Este capítulo aborda aspectos legais e materiais didáticos que se referem a EJA. Faz-se um estudo sobre a criação e a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente, a área de Arte que está inserida no item Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui pareceres do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, analisa também esse documento legal. O Ministério da Educação também disponibiliza materiais didáticos que podem ser utilizados como complementares em aula. No entanto, a EJA do município de Franca utiliza materiais didáticos direcionados à Educação de Jovens e Adultos, que se baseiam nos Parâmetros Curriculares Nacionais para propor os conteúdos da disciplina. O objetivo das análises é verificar se a Arte Contemporânea está prevista como conteúdo nestes documentos.

2.1 Contextos histórico e político da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio de Linguagens e Códigos e suas tecnologias – disciplina de Arte

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram lançados no ano de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental como proposta de reorientação curricular oferecida a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores e de pesquisa, enfim a todos aqueles interessados em educação dos estados e municípios brasileiros.

Segundo o próprio PCN em sua apresentação, após análise da conjuntura mundial e nacional, compreendeu-se a necessidade de uma educação voltada para a cidadania.

A partir do governo Collor (1990-1992), sob uma política neoliberal, o discurso de eficiência, eficácia e produtividade na área de educação é acrescentado e se relaciona com a economia, segundo Célia Maria David (2010).

O Brasil participou no ano de 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para todos, promovida pela UNESCO na Tailândia. Neste evento foram definidas

prioridades para a educação nos países em desenvolvimento, sendo a principal delas foi a erradicação do analfabetismo. Essas prioridades foram atreladas a políticas sociais e estas políticas foram impactadas pela globalização econômica.

Assim, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) iniciam-se os acordos firmados com o Fundo Mundial Internacional (FMI). Estes acordos vão definir metas como medidas de justiça e equalização de oportunidades, submetendo a escola às regras de mercado. Acrescentam-se também os conceitos de autonomia, gestão democrática, descentralização e avaliação. As ações do governo FHC, inicialmente, foram para o Ensino Fundamental e mesmo sendo medidas que se direcionavam às escolas, no final eram medidas de controle da ação didática do professor. Célia Maria David apresenta a reflexão de Libâneo, Oliveira e Toschi a respeito das ações governamentais para as políticas educacionais:

A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, concebida de acordo com o neoliberalismo, assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras. A descentralização nesse caso, não apareceu como resultado de maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores, universidades, professores, sindicatos, associações e outros, mas surgiram de decisão preparada desde a campanha eleitoral. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p.140 *apud* DAVID, 2010, p. 65).

Foram lançados também programas para medir os índices de desempenho quantitativo e qualitativo através de um sistema de avaliação nacional. Esse processo foi iniciado com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicado à escola básica a partir de 1990 e depois com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, que avaliava o desempenho dos alunos do Ensino Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino Fundamental apresentados em 1998 e o do Ensino Médio em 2000, foram criados com o objetivo de possibilitar um trabalho alinhado ao que foi proposto na LDBEN de 1996 e também para contemplar o artigo 26 da lei que versa o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL,1996).

Conforme a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o processo de elaboração do documento teve início com um levantamento para a análise de propostas curriculares, feito pela Fundação Carlos Chagas, em que propostas curriculares de municípios, estados e de outros países, foram verificadas. Também aconteceram encontros regionais com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais, membros dos conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos, entre outros, organizados pelas delegacias do MEC nos estados. Todos os dados levantados contribuíram para a elaboração do referencial curricular.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma forma de se conceber o currículo é compreendê-lo como formado pelas experiências escolares. Esse processo perpassa as relações sociais, propondo uma busca para a articulação de vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, de modo a contribuir para formar as identidades dos estudantes.

Ainda segundo as Diretrizes, o conjunto de conhecimentos que será selecionado pela escola a fim de ser ensinado serve como elemento para a formação ética, estética e política do aluno. Já o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação são as instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola. A transposição didática é o nome dado ao processo de transformação do conhecimento acadêmico e a segmentação dos conteúdos conforme o nível de escolaridade e a realidade da sala de aula. É importante observar que os conhecimentos produzidos nos componentes curriculares são recontextualizados de acordo com a lógica e a filosofia que preside nas instituições escolares.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210⁹, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna d) Arte e) Educação Física II – Matemática III – Ciências da Natureza IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia V – Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p.114).

Vale ressaltar que a base nacional comum, citada nas diretrizes, não havia sido feita até o ano de 2015, ano em que teve início a preparação e consulta nacional para elaborar o documento preliminar da base.

Observa-se que, na Introdução dos PCNs do Ensino Fundamental e Médio, são apresentados dados quantitativos referentes a alunos, estabelecimentos

⁹ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

escolares, matrículas, evasão, repetência, mudança de perfil dos alunos, entre outros. Estes dados possuem a função de justificar a necessidade em adotar um novo referencial e, assim, transformar a educação brasileira, através de novas orientações para os professores.

Vale ressaltar novamente que a LDBEN/96 aponta a necessidade da implementação de um currículo unificado e que versa em sobre *Dos fins da educação* princípios da liberdade, solidariedade humana, cidadania, voltados para o desenvolvimento completo do educando e sua qualificação para o trabalho. A vinculação da educação ao trabalho e as práticas sociais são enfatizadas mais uma vez na lei. Pode-se perceber claramente na introdução, principalmente dos PCNs do Ensino Médio, a preparação do aluno para o mundo do trabalho. O ensino fundamental e o ensino médio são indicados como a base de formação do trabalhador e do cidadão. Logo, observa-se um currículo carregado de valores em que ser cidadão será respeitar as diferenças do outro, dos povos e saber seus direitos e deveres, conforme afirma Mara Regina Martins Jacomeli (2007). Segundo a autora:

As diretrizes de formação de professores trazem seu currículo marcado pelo modelo de competências, o qual é responsável pela inversão de valores no que se refere aos conhecimentos que devem ser dominados pelo professor e pedagogo e, conseqüentemente, veiculados nas escolas e nos espaços educativos de forma geral. Freitas (2002) afirma que a pedagogia das competências foi incorporada de uma maneira muito perversa na reforma educativa brasileira. Essa pedagogia oficial, no dizer da autora, não se materializou no Brasil a partir dos avanços teóricos e práticos do campo da educação. Ela chegou até nós por exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial e outros. As diretrizes dessa pedagogia visam adequar a educação e a escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (JACOMELI, 2007, p.75).

Ainda segundo a autora, esses modelos de competências estão diretamente relacionados à ideia de avaliação e a partir daí foram criados os inúmeros instrumentos de avaliação do ensino básico.

Segundo o até então ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, os documentos foram elaborados “com a intenção de ampliar e aprofundar

um debate educacional que (...) dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro” (cf. BRASIL, 1998, p. 5). Segundo ele, a divulgação e a distribuição dos documentos aos professores tiveram como objetivo auxiliá-los na execução de seus trabalhos na escola.

O próprio documento afirma que os PCNs foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, além de ajudar os alunos a enfrentarem o mundo atual como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos.

Jacomeli afirma que:

Para que isso ocorra, é necessária a utilização de metodologias que priorizem a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, bem como a construção da capacidade de argumentação que capacite o estudante a controlar os resultados desse processo. As metodologias também devem desenvolver espírito crítico e a criatividade (JACOMELI, 2007, p.115).

O documento apresenta, como modelo de processo de ensino-aprendizagem, o construtivismo. Em relação aos conteúdos que devem ser valorizados pela escola, o texto propõe que, para uma aprendizagem significativa, os conteúdos devem possuir uma rede de significados.

Um apontamento muito recorrente nos PCNs é a importância de se trabalhar os temas transversais e a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, conforme Jacomeli (2007), é necessário tomar cuidado com abordagens simplistas que apresentam características únicas para todos os países.

[...] o discurso de adequação e reformulação curricular, expresso pelos PCNs acabam cumprindo com um papel de desserviço na preparação do trabalhador, diferentemente do que vem proclamando a legislação. Reafirmam também a visão liberal da escola propulsora do progresso econômico e social, pois, ao não ter as condições objetivas para se projetar na divisão internacional do trabalho como país produtor de tecnologias em larga escala, tal qual os países mais desenvolvidos economicamente, o discurso liberal do empresariado brasileiro acaba utilizando-se da antiga ideia de forjar o progresso material pela via de acesso à escola para todos os trabalhadores (JACOMELI, 2007, p. 107).

Portanto, ao adotar os mesmos modelos de educação para os países, podemos cometer erros que prejudicam a criança, o adolescente e o jovem em sua vida adulta. Conforme Hirata (1998), as competências, que são fundamentos almejados nos PCNs, são uma noção vinda de um discurso empresarial, que foi apropriado por sociólogos e economistas. Para essa autora, a discussão da competência está marcada, política e ideologicamente, por suas origens e está ausente a ideia de relação social que define a qualificação para muitos estudiosos.

Inúmeras críticas relatam a problemática dos PCNs serem construídos conforme o modelo espanhol, em que teríamos um documento descontextualizado com a realidade em nosso país. No entanto, em entrevista a dois professores no ano de 1999, o educador e escritor espanhol César Coll, que foi contratado pelo MEC para ser assessor técnico durante o processo de elaboração dos parâmetros, afirma que o documento brasileiro se difere do espanhol em razão das realidades e objetivos diferentes. No Brasil, os PCNs não são um currículo prescritivo oficial, mas sim um referencial aos professores. Na Espanha, estabelecem um nível normativo com o mínimo que deve ser ensinado em todo o país. No entanto, os documentos apresentam pontos em comum, assim como em outras propostas curriculares de outros países,

[...] na medida em que compartilham princípios psicopedagógicos, algumas opções curriculares do construtivismo e a opção por um currículo aberto e pela importância de elaborar projetos educativos nas instituições, pela consideração de diversos tipos de conteúdo, pela ênfase na autonomia dos centros para empreender adaptações que permitam atender à diversidade de interesses... Mas todos estes são princípios que estão presentes não só nos PCNs e no currículo espanhol, mas na maioria dos países que modernizaram recentemente seus currículos (COLL, 1999, on-line).

A análise que será realizada dos PCNs em arte busca apontar como a arte contemporânea é abordada nas quatro linguagens da arte, música, teatro, dança e artes visuais. Algo importante a ressaltar é que na arte contemporânea as tradições são questionadas, portanto as produções artísticas não se encaixam precisamente em uma linguagem da arte (artes visuais, música, teatro e dança), de modo que é possível haver obras que misturam uma ou mais linguagens.

2.2 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental da disciplina de Arte de 5ª a 8ª séries

Segundo o documento, os PCNs foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Já o PCN da área de Arte versa sobre dois aspectos da área: a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas. A estrutura do documento procura evidenciar aos professores orientações que se referem ao ensino e aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana.

A primeira parte do documento tem por objetivo analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte no ensino fundamental. Para isso, inicia-se com o histórico da área na educação escolar e suas correlações com a produção de arte na cultura brasileira; foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica, pedagógica e estética e ter contato com os conceitos relativos às concepções do conhecimento artístico. [...] Na segunda parte estão destacadas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de cada linguagem artística de quinta a oitava séries. Para tanto, procurou-se a especificidade de cada linguagem artística na proposição de seus objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação em continuidade aos ciclos anteriores. O documento se completa com as orientações didáticas e bibliografia (BRASIL, 2008, p. 15).

A área de Arte possui quatro modalidades artísticas: Artes Visuais - com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; Música; Teatro e Dança (estas últimas são demarcadas como uma modalidade específica).

As propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica, ligadas aos eixos da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa: contextualização, fruição e produção. Segundo o próprio documento "o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e

aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (BRASIL, 1998, p. 49).

No documento, a arte é compreendida como uma área do conhecimento que envolve a aprendizagem, tanto por meio de obras originais, reproduções e produções sobre arte, como o fazer artístico com propósito, em que a disciplina não é vista como distração, o seguinte trecho demonstra a visão sobre a disciplina:

[...] Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, video-gravar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da "seriedade" das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (BRASIL, 2008, p. 43).

O aluno deve aprender conteúdos que envolvem conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes, que abordem os três eixos da aprendizagem, sendo importante que o aluno compreenda o seu significado. O documento coloca, como exemplo, "o princípio da deformação presente na Arte Moderna, ou da simultaneidade temporal presente nos textos teatrais contemporâneos, ou da combinação de linguagens presente na Arte Contemporânea (BRASIL, 2008, p.45)". Podemos verificar que, novamente, a arte contemporânea é citada como conteúdo a ser abordado.

O documento sugere que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Coloca, como exemplo, se duas modalidades são selecionadas para serem desenvolvidas em duas das séries de um ciclo, as demais linguagens poderão ser trabalhadas de maneira interdisciplinar.

Como objetivo da Arte no Ensino Fundamental são citados os seguintes aspectos:

- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação (BRASIL, 2008,p.48).

Ao apresentar as características da seleção de conteúdos e os eixos de aprendizagem, o documento enfatiza que o objetivo é a formação do cidadão, em que o aluno irá adquirir conhecimento para situar a produção de arte. A orientação é que, durante a seleção de conteúdos, o professor leve em conta a diversidade do repertório cultural dos alunos para que os produtos da comunidade em que a escola está inserida sejam trabalhados e que se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas. Os conteúdos devem ser organizados de uma maneira que possa proporcionar o domínio do conhecimento artístico e estético, seja no momento de

criação seja durante o contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O documento enumera alguns critérios para a seleção dos conteúdos:

- conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento (BRASIL, 1998, p.51).

Também são apresentados alguns conteúdos gerais do ensino de arte:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1998, p.52).

Na segunda parte do documento, são apresentadas características, conteúdos, objetivos e critérios de avaliações em cada linguagem da arte (artes visuais, dança, música e teatro) além de algumas orientações didáticas para o ensino da arte em sala de aula. Sobre os conteúdos:

Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, os professores poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo. Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística (BRASIL, 1998, p.62).

A apresentação da linguagem de artes visuais descreve as formas de manifestações que podem ser abordadas, direcionando uma ênfase, para além das tradicionais, incluindo as modalidades que resultaram de avanços tecnológicos do século XX, como fotografia, holografia, artes gráficas, computação, performance, arte em computador, entre outras.

No momento em que o documento afirma sobre a importância de compreender os materiais, conteúdos e técnicas em diferentes momentos da história da arte, há uma menção à arte contemporânea. Também acrescenta que: “em Artes Visuais, a escola não pode separar as experiências do cotidiano do aprender individual e coletivo” (BRASIL, 1998, p.64).

Entende-se o estudante na escola como um produtor de cultura em formação. A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. Não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula. A escola também deve ter propostas de orientação para jovens que ampliem seu repertório estético e os ajudem a posicionar-se criticamente sobre questões da vida artística e social do cidadão (BRASIL, 1998, p.64).

Espera-se que o aluno do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental seja capaz de compreender a linguagem das artes visuais, expressando ideias, emoções e sensações através de trabalhos individuais e em grupo. O documento também pretende que o aluno construa, expresse-se e se comunique em artes visuais e plásticas, além de interagir com diferentes materiais, sejam eles os tradicionais (tinta, lápis, etc.) e os de multimeios (computador, cinema, fotografia, etc.).

Há igualmente uma ênfase para que o aluno desenvolva uma relação de autoconfiança com sua produção artística; respeite a diversidade dos elementos da linguagem visual; frequente e saiba utilizar fontes de documentações de arte, valorizando os modos de preservação, conservação e restauro; compreenda, analise e observe as relações que as artes visuais possuem com outras áreas do conhecimento e conheça e situe profissões e os profissionais em artes visuais.

Na linguagem da dança, o documento apresenta como fundamental que este aluno desempenhe na escola a função de educação dos corpos e do processo

criativo da dança, possibilitando aos alunos relacionar seus corpos, a dança e a sociedade. Sendo assim, a dança na escola não é encarada apenas como diversão, desprovida de conteúdo e/ou mensagens culturais, ficando restrita a festas e comemorações ou a imitações de modelos televisivos.

Os PCNs apresentam como objetivos da dança na escola, que o aluno seja capaz de:

- construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade;
- aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e sinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas;
- situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea;
- buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança (BRASIL, 1998, p.74).

Novamente o documento apresenta a importância de articular os conteúdos com a sociedade contemporânea. Porém, quando aborda os conteúdos e apresenta como exemplo estilos de dança a serem apresentados em sala de aula, observa-se que o estilo contemporâneo é suprimido, apenas o moderno é citado.

A educação musical também é apresentada como uma linguagem que necessita ser repensada. É necessário partir do conhecimento e das experiências que os jovens trazem do seu cotidiano de seu meio sociocultural. O aluno deverá aprender a explorar estruturas sonoras, contrastar e modificar ideias musicais e cita o aluno adulto. Interessante observar que esta faixa etária pela primeira vez é citada:

Quanto ao aluno adulto de terceiro e quarto ciclos (realidade de escolarização fundamental ainda existente em nosso país), a escola deve também garantir-lhe uma educação musical em que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais. A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas (BRASIL, 2008, p.80).

As novas linguagens musicais e perspectivas estéticas do século XX são citadas nos PCNs como importantes para comporem as discussões e percepções sonoras das aulas de educação musical na escola. Outro tema abordado é a Ecologia Acústica, que trabalha com a percepção dos sons do meio ambiente: o documento afirma que trabalhar esta área na escola possibilita desenvolver no aluno uma atitude crítica diante das consequências da poluição sonora para o organismo humano bem como desenvolver sensibilidade e consciência sobre o meio ambiente em que vive.

Alguns dos objetivos da educação musical apontam que o aluno deverá alcançar um progressivo desenvolvimento musical, rítmico, harmônico e melódico nos processos de interpretar, improvisar, compor e apreciar; desenvolver percepção auditiva e memória musical; pesquisar, explorar, compor, interpretar sons, desenvolvendo um senso estético crítico; fazer uso de registros sonoros, convencionais ou não; interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais; conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas; valorizar as culturas musicais, principalmente as brasileiras; e refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos e também o mercado musical (BRASIL, 2008).

A linguagem do teatro, além dos adolescentes, também cita os adultos e é uma linguagem que busca promover aos estudantes o conhecimento, a observação e a confrontação de diferentes culturas em diferentes momentos históricos em uma produção coletiva:

O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização (BRASIL, 2008, p. 88).

O teatro escolar, assim como as outras linguagens da arte, deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens, possibilitando a eles um espaço de liberdade para

se confrontar através do diálogo e representação as questões éticas de justiça e solidariedade, por exemplo, espera-se que o aluno seja capaz de:

- compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica;
- compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral;
- improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral;
- empregar vocabulário apropriado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro;
- conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea;
- conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais;
- acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de representação dramática veiculadas pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção;
- estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola;
- conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos, e sobre os profissionais da área de teatro;
- reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social (BRASIL, 2008, p. 90).

As orientações para a linguagem do teatro não apresentam a expressão arte contemporânea, como se pode verificar nas orientações das demais linguagens da arte, mas destacam que o aluno deve deverá conhecer a produção de seu tempo.

O documento também apresenta indicações didáticas para o professor. Segundo descrito existem duas tendências para o ensino de arte: uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos e a outra que desenvolve apenas atividades autoestimulantes. Dessa forma, observa-se que ambas não desenvolvem os propósitos reais do ensino de arte. Os alunos devem ser estimulados a desenvolver modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e pensar sobre a arte, exercitando a comunicação e a criação. O PCN ainda indica algumas atitudes que o professor deverá ter antes, durante e após as aulas.

Por fim, é possível verificar que a arte contemporânea, ao mesmo tempo em que suas produções não se dividem em linguagens da arte, o documento cita várias vezes essa divisão em relação ao conteúdo esperado, seja ela nas artes visuais, no teatro, na dança ou na música. Também é esperado que os alunos possam exercer atitudes criativas e críticas frente às diversas questões de seu tempo, algo que o contato com a arte contemporânea proporciona, já que é reflexo de nossa sociedade e é marcada pela liberdade de criação, por representar e propor situações e, ainda, por utilizar novas tecnologias, como vídeo, holografia, som, computador, ferramentas estas que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Fica evidente que o documento realiza orientações gerais de maneira ampla e não efetivamente delimita os conteúdos. Algo válido a ressaltar é a importância em incluir produções de arte contemporânea no planejamento das aulas de arte. Infelizmente muitos professores de arte não utilizam essa orientação dos PCNs no momento do planejamento das aulas, possivelmente em virtude do desconhecimento e desvalorização dos documentos legais que regem a legislação educacional brasileira e também por não serem conteúdos vivenciados no ambiente escolar.

A arte contemporânea consiste em um enigma ou é vista como tal porque existem resistências dos professores em abordá-la em sala de aula, pelo fato de cada vez mais utilizar objetos, espaços e ações cotidianas, tornando-se muito próxima da realidade vivida, gerando questionamentos que giram em torno do que é arte e como ela acontece. Essa situação pode se transformar em um desafio para o educador que deverá construir, juntamente com seus alunos, sentidos para aquilo que é produzido e legitimado na esfera artística.

De acordo com Archer (2001, p.IX) “quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como arte”.

A escolha por analisar os PCNs ocorreu porque são documentos em que os materiais didáticos para EJA são embasados, porém existe uma Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos que aborda o segundo segmento do Ensino Fundamental. O documento proposto pela Secretaria de Educação Fundamental do

Ministério da Educação para o currículo em Arte segue a mesma linha dos PCNs, quanto aos conteúdos propostos, principalmente a arte contemporânea, sobre os eixos de aprendizagem que é o produzir, apreciar e contextualizar, porém acrescenta a importância em considerar a história de cada aluno e a importância em realizar momentos de experiências em museus e centros culturais.

2.3 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Linguagens e Códigos e suas tecnologias – disciplina de Arte

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998, houve a reformulação do Ensino Médio no Brasil em razão da necessidade da atualização da educação brasileira.

A ideia central da mudança caracteriza o Ensino Médio como a etapa conclusiva da educação básica em que busca deixar de ser apenas a etapa de ensino organizada em função de duas frentes formativas: a pré-universitária e a profissionalizante. Aponta como críticas a função pré-universitária que se concentra na divisão disciplinar do aprendizado: seus objetivos partiam da premissa de que os conteúdos de cada disciplina eram suficientes para o prosseguimento dos estudos. Em relação ao ensino profissionalizante, critica que este se caracterizava por dar ênfase em treinamentos práticos voltados para atividades produtivas ou de serviços.

O novo Ensino Médio, conforme o documento PCN + afirma,

[...] nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.8).

Ainda segundo o documento, é importante completar a formação geral do estudante, promovendo articulação e sentido aos conteúdos apresentados. No mundo atual formar cidadãos conscientes é uma ação mais complexa do que

simplesmente ensiná-los a reproduzir dados, denominar significações ou identificar símbolos. Para tanto é importante que o aluno adquira as seguintes qualidades:

- saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
 - enfrentar problemas de diferentes naturezas;
 - participar socialmente, de forma prática e solidária;
 - ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
 - especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.
- Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam:
- comunicar-se e argumentar;
 - defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los;
 - participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos;
 - fazer escolhas e proposições;
 - tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender (BRASIL, 2002, p.09).

Para que estas mudanças possam acontecer, é importante que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas sejam revistos com a participação de toda equipe escolar, principalmente com a participação dos professores.

O documento também reafirma o caráter interdisciplinar que as disciplinas devem assumir, trabalhando ao mesmo tempo com temas afins de maneira articulada e concentrada em períodos determinados. O texto cita o conceito de estabelecimento de metas comuns, envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas em busca do desenvolvimento dos alunos e professores.

O PCNEM apresenta a disciplina de arte como uma parceira das outras disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, além das outras disciplinas que compõem o Ensino Médio. Além de o documento afirmar a importância em respeitar as especificidades de cada disciplina, expõe a necessidade dos professores de arte terem atenção às parcerias com professores de outras áreas para consolidar os propósitos da disciplina como área do conhecimento, não restringindo sua participação apenas no fazer artístico.

A arte, como conteúdo e disciplina no contexto escolar, apenas foi possível a partir da implementação de políticas públicas. O conteúdo foi inserido efetivamente na escola a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, durante o governo militar de Emílio Garrastazu Médici. A LDBEN/71 regulamentou

que o ensino de arte fosse obrigatoriamente inserido currículo dos 1º e 2º graus na disciplina de Educação Artística, mas, segundo o documento, a arte foi instituída como mera atividade, destituindo o caráter de disciplina.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o termo arte foi utilizado em seu artigo 206: “o ensino será ministrado em princípios dentre os quais a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Diante do fato da arte ser apresentada como um direito de todos e um dever do Estado, foi necessário que a nomenclatura da disciplina em Educação Artística fosse alterada para Arte. Na promulgação da LDB 9394 de 1996, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, houve uma modificação no tratamento dado à área compreendendo como objeto do conhecimento e alterando a nomenclatura de Educação Artística para Arte, de modo a possibilitar que a mesma fosse entendida como uma área do conhecimento não apenas como atividade artística.

A mudança na nomenclatura da disciplina não garantiu que a mesma sofresse a alteração em seus objetivos na escola nem que recebesse o espaço até então reivindicado por uma parte dos arte-educadores.

Saviani afirma a necessidade de que as mudanças sejam incorporadas em todas as instâncias educacionais:

[...] quando se quer mudar o ensino, guiando-se por outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria (SAVIANI, 2013b, p.120).

É possível observar que, em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: Artes Visuais – com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas

tecnologias, como arte em computador; Música; Teatro e Dança, que são demarcadas como uma modalidade específica.

As propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentadas na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica, ligadas aos eixos da Proposta Triangular, que apresenta três eixos para o ensino de arte – contextualização, fruição e produção. Segundo o próprio documento "o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (BRASIL, 1997, p. 49).

A arte também está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física. Segundo o PCN a linguagem é entendida como: "a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários da representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade" (BRASIL, 2000, p.5).

O documento também define os tipos de linguagem que se pode encontrar inseridas nas manifestações artísticas. "No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais e áudio-verbo-visuais" (BRASIL, 2000, p. 6).

Os PCNs apresentam ainda quais os propósitos da disciplina de arte no Ensino Médio, entre eles a apropriação dos saberes estéticos e culturais das produções, as apreciações artísticas. Observa-se a importância do documento como diretriz geral para que a experiência sensível e inventiva se fortaleça, assim como o exercício da cidadania e da ética, importantes para a construção da identidade artística.

As áreas artísticas também possuem destaque que a música, artes visuais, dança e teatro, conteúdos já desenvolvidos durante o ensino infantil e fundamental, devem ser continuados. Ponderam também que os saberes para outras manifestações seja ampliado; as artes audiovisuais são citadas como exemplo. Ainda acrescentam que, apesar da arte estar presente no Ensino Fundamental, em muitos casos, os alunos do Ensino Médio não tiveram contato com outras

manifestações artísticas como “cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, CD-ROM artístico, dentre outras das artes audiovisuais e informáticas” (BRASIL, 2000, p.46).

Neste sentido, podemos fazer um paralelo entre o que está proposto nos PCNs e a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, que envolve um processo sistematizado de transmissão de conhecimentos clássicos, de maneira que os alunos vão além dos conteúdos cotidianos. Segundo Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica busca:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013a, p. 20).

Segundo Saviani (2012) o saber sistematizado pela humanidade necessita ser transformado em saber escolar, a fim de possibilitar um desenvolvimento completo fazendo com que o homem se aproprie dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Apesar dos PCN não indicar conteúdos precisamente, deixa claro que os clássicos também devem ser apresentados aos alunos, porém eles servirão de base para compreender as manifestações artísticas e culturais do passado, do presente e do futuro.

Conforme já mencionado anteriormente, a Arte na escola foi inserida tardiamente, sendo obrigatória apenas no ano de 1971, no Ensino Médio. A valorização da disciplina foi menor ainda, pois muitos gestores e até mesmo educadores não a viam como uma disciplina dotada de conteúdos advindos de conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para a reflexão sobre a história artística humana e também fazeres e apreciações artísticas. Esses fatores contribuíram para que ocorresse a construção de uma história contemporânea de aprendizagem em diversas linguagens artísticas, através de estudos, discussões, mudanças de conceitos, valores e principalmente de práticas.

São apresentadas no documento as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos adolescentes, jovens e adultos na escola média, com destaque para as competências de percepção e imaginação com significado sobre a cultura através da prática em modos de fazer produtos artísticos e maneiras de fazer fruição e apreciação em cada linguagem da Arte. Várias possibilidades de articulação são esperadas, na medida em que as pesquisas, contextualizações históricas e socioculturais são desenvolvidas por meio de reflexões durante as aulas de arte.

O intuito do processo de ensino e aprendizagem em Arte é, assim, o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade. Neste âmbito, dentre as competências gerais em Arte no Ensino Médio propomos que os alunos aprendam, de modo sensível-cognitivo e predominantemente, as competências arroladas neste texto: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-os as em sua diversidade histórico-cultural (BRASIL, 2010, p.50).

É importante ressaltar que em todo o documento os três pilares da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (contextualizar, fruir e produzir) são reforçados como metodologia de trabalho para a disciplina. Também é citada a importância de desenvolver as quatro linguagens da arte: artes visuais, música, dança e teatro. O que reforça uma antiga discussão sobre a polivalência do professor de arte que, em sua formação, tem as artes visuais como destaque. Esse aspecto faz com que as outras linguagens sejam trabalhadas de maneira rasa, visto que as licenciaturas não proporcionam ao estudante o domínio das demais linguagens.

As competências propostas são:

- realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes, instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.
- apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios

culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros.

- analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens- utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender sua dimensão sócio histórica.

- valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte (BRASIL, 2010, p.51-54).

A apresentação das competências vem acompanhada de orientações específicas para as quatro linguagens da arte (música, artes visuais, dança e teatro). O processo reflexivo em cada etapa é valorizado, buscando junto ao aluno do Ensino Médio a compreensão, a análise e a reflexão sobre as práticas a serem realizadas, almejando a não criação/produção dotadas de experimentações livres e desconexas.

O documento não classifica os movimentos artísticos que os alunos deverão conhecer, limitando-se a apresentá-los da seguinte maneira:

Essa capacidade de apreciação frente a manifestações artísticas do próprio meio sociocultural dos estudantes e também às nacionais e internacionais que integram o patrimônio cultural edificado pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos estabelecem inter-relações entre as linguagens artísticas e os demais conhecimentos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 53).

O conceito de arte contemporânea é omitido, assim como seus propósitos. É importante observar aos professores o trabalho com a arte contemporânea, já que esta expressa as ideias de artistas que produzem obras ligadas ao momento político, social em que estes jovens e adultos vivem. No documento, são citadas apenas produções ligadas a vídeos, mídias, artes audiovisuais e informática: materiais que podem ser produtos da arte contemporânea.

O PCNEM apenas indica tempo para uma produção no item que trata de valorizar o trabalho de profissionais e técnicos de linguagens artísticas entre outros profissionais da categoria de músicas: “lidar criticamente com o repertório musical do século XX em suas várias vertentes, contextualizando-as e focando-as enquanto

objeto de diálogo [...]” (BRASIL, 2000, p.55). A diversidade cultural também é citada, possibilitando que outras culturas sejam conhecidas, diminuindo o preconceito ou a valorização de apenas um eixo cultural.

O documento é finalizado apresentando a importância do professor competente e estudioso mediar as dimensões socioculturais da arte para os adolescentes, jovens e adultos, na busca por um novo Ensino Médio em que a disciplina de Arte se fundamente na “experiência da sensibilidade estética, da cidadania contemporânea e da ética construtora de identidades” (BRASIL, 2000, p. 55).

O aperfeiçoamento contínuo do professor, seja na formação inicial ou na continuada, também é citado como meio para que os propósitos do ensino da Arte se concretizem:

Na escola básica, Arte, conhecimento humano sensível-cognitivo, particularmente estético e comunicacional, é presença urgente na história da aprendizagem cultural dos jovens de nosso País, humanizando-se e ajudando a humanizar o mundo contemporâneo (BRASIL, 2000, p. 56).

No ano de 2002, o Ministério de Educação publicou os cadernos de Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) para as três áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Estes documentos se tornaram complementos dos primeiros, além de surgirem como uma proposta para dar visibilidade à importância dos PCNs na atuação/formação dos atuais e futuros docentes, principalmente porque traziam em seu conteúdo esclarecimentos de dúvidas que permeavam o primeiro documento. Segundo Santos:

Tal preocupação era verificada na existência, por exemplo, de considerações gerais e introdutórias, nas quais: 1) retomavam-se, com linguagem bastante acessível, explicações sobre a importância do papel da escola e do seu projeto político-pedagógico; 2) esclareciam-se muitos dos conceitos-chave para o novo entendimento que a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96 propuseram para a Educação Básica no Brasil; e 3) explicava-se, de

forma mais clara, a reformulação proposta para o chamado novo Ensino Médio (SANTOS, 2015.p.09).

A introdução dos PCNs + deixa explícita a quem o documento se destina e ainda contém explicações didáticas de conceitos, utilizando exemplos de interdisciplinaridade e competências a fim de facilitar o entendimento para o docente. Os professores da Educação Básica passam a ser vistos como os responsáveis pelas mudanças esperadas, já que os documentos produzidos pelo MEC serviriam para orientá-los nas mudanças em sala de aula. Podemos verificar no seguinte trecho:

Este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível (BRASIL, 2002b, p.07).

O PCN+ da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, na disciplina de Arte, foi escrito por Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz e Rosa Iavelberg, grandes teóricas do ensino de Arte. Notam-se mudanças em relação ao anterior. As orientações das competências, por exemplo, não mais separam indicações para cada linguagem da arte uma vez que são direcionadas a todas as linguagens (artes visuais, música, teatro e dança). Além disso, indicações de práticas, artistas, documentários, músicas e autores também são recorrentes, ficando perceptível o caráter formativo que o documento possui.

A disciplina segue com o caráter interdisciplinar, porém as autoras afirmam que os conteúdos se articulam nas competências e habilidades, não havendo supressão dos conteúdos específicos. São apresentados três eixos que baseiam a divisão das competências e habilidades: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Na sequência, seguem sugestões

de temas e conteúdos específicos para a arte que se articulam aos eixos apresentados.

No eixo representação e comunicação, os conceitos Linguagem verbal, não verbal e digital; Signo e símbolo; Denotação e conotação; Gramática; Texto; Interlocução, significação e dialogismo; e Protagonismo vai ser a base para estruturar os conteúdos que vão possibilitar com que as competências e habilidades esperadas dos estudantes do Ensino Médio sejam desenvolvidas na disciplina de arte.

Neste eixo são colocadas como competências e habilidades as seguintes ações: utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual) em que o aluno deverá saber realizar produções artísticas nas linguagens da arte. Espera-se que o aluno domine construção e execução prática das produções artísticas em diversas categorias materiais e até virtuais, utilize recursos de mídias e tecnologias, aspectos estes citados em diversos momentos.

Outra competência destacada, a de saber ler e interpretar produções artísticas e culturais, buscando-se a observação, a percepção sensível e reflexiva, a análise crítica e atribuição de significados, também é esperada. São indicados exemplos de atividades. Outro ponto é o aluno colocar-se como protagonista da produção e recepção, em que ele terá condições de expressar ideias por meio das linguagens, articular os elementos que constituem as linguagens da arte e produzir trabalhos que utilizem diferentes meios e tecnologias. O aluno também deverá aplicar tecnologias de informações em situações relevantes a fim de integrar à arte o uso de novas tecnologias. Portanto, fica evidente o destaque que o uso de novos materiais e tecnologia em produtos da arte deve ser abordado em sala de aula.

Para o eixo investigação e compreensão, são apresentados conceitos de: análise e síntese das formas, sons, movimentos e gestos produzidos ou observados da natureza deverá ser objeto de análise estética e artística com o objetivo de proporcionar uma percepção sensível e reflexiva do universo cultural. Com o conceito de correlação, o aluno deverá estar apto a fazer “comparações de formas, expressões e conteúdos de manifestações artísticas de variadas culturas e épocas [...]” (BRASIL, 2002b, p. 188).

As autoras do documento apresentam um artista contemporâneo, Franz Krajceberg, como sugestão para desenvolver este conceito.

A busca das relações de forma, expressão, conteúdo, assunto e tema presentes na produção pessoal e em outras manifestações artísticas possibilita aos alunos fazer distinções sobre as características individuais e culturais e obter melhor conhecimento do próprio trabalho e de sua relação com a sociedade em que vivem (BRASIL, 2002, p. 188).

A identidade é outro conceito deste eixo que será desenvolvida a partir do estudo, reconhecimento e valorização da produção cultural de cada região, favorecendo a conscientização sobre o patrimônio natural e construído.

Os estudantes do ensino médio devem ter clareza de que a formação do gosto pessoal relaciona-se às experiências de vida familiar e cultural, aos meios de comunicação de massa, à escola e outros aprendizados, assim como às relações de cada um com a arte. Enfim, que o gosto pessoal é construído e está sempre em construção.

A frequência a espaços de apreciação de arte (museu, teatro, cinema, casa de espetáculos, show, feira, mostra etc.) desenvolve no estudante o hábito de participar das manifestações artísticas e culturais da própria comunidade e de outras, de âmbito nacional e internacional, valorizando-as (BRASIL, 2002b, p. 188).

A integração é um conceito que envolve a observação, a escuta e a investigação que o aluno fará, atribuindo sentido e valor às produções artísticas de lugares e épocas diferentes. Já a classificação, faz parte do desenvolvimento de uma das competências fundamentais do ensino médio.

- organização de registros artísticos e estéticos segundo as diversas linguagens e mídias, com a finalidade de subsidiar conhecimentos na área;
- organização de produções artísticas e proposições estéticas em termos de linguagens, épocas, espaços geográficos e meios socioculturais, com a finalidade de subsidiar conhecimentos na área;
- reconhecimento e valorização de diferentes formas de arte, conteúdos, expressões e estilos;
- reflexão e reconstrução crítica de significados na utilização de novos meios e multimeios (BRASIL, 2002b, p. 189).

O hipertexto envolve a experimentação em projetos que misturem signos verbais e não verbais, utilizando ambientes virtuais. Para este eixo, são apresentadas as seguintes habilidades e competências: analisar e interpretar no contexto de interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e os de ruptura; emitir juízo crítico sobre essas manifestações e identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.

O eixo contextualização sociocultural, apresenta os seguintes conceitos: cultura, a construção deste conceito envolve diversas manifestações culturais como música, dança, objetos de arte, entre outros. É importante que o aluno compreenda a função social, cultural e educativa da arte. Conceito de globalização versus localização, deve-se diferenciar os recursos tradicionais de produção e as novas tecnologias em relação à apreciação da arte. Arbitrariedade versus motivação de signos e símbolos, negociação de sentidos para o desenvolvimento deste conceito “sugere-se abordá-los em contextos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, culturais que geram diferentes sistemas simbólicos, os quais dão suporte às linguagens artísticas e explicam historicamente as opções estéticas.” (BRASIL, 2002, p. 191).

Os conceitos de significado e visão de mundo são essenciais na medida em que permitem a construção de um conhecimento e uma visão sobre as criações artísticas como expressões de percepções coletivas e individuais sobre o mundo, proporcionando um maior entendimento sobre os propósitos da arte em diferentes contextos, assim a sua interface com o meio natural e diversas áreas do conhecimento.

O desfrute (fruição) é a ideia de fruir as obras de arte em suas múltiplas linguagens. Ética e cidadania são conceitos que se apresentam com o entendimento de uma manifestação artística como direito e dever de uma educação voltada para a cidadania e o respeito ao patrimônio das culturas de diferentes regiões e épocas, objetivando construir uma consciência histórica que valorize a pluralidade cultural. O último conceito deste eixo é conhecimento: dinâmica e construção coletiva, exige um trabalho interdisciplinar.

As competências e habilidades são: usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica (expressão, comunicação e informação), nos três níveis de competência; analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e fontes de legitimação desses acordos; Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas e entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.

O documento explicita que a seleção dos conteúdos deverá ocorrer com base no Projeto Político Pedagógico de cada escola, em que será levada em conta a realidade em que a escola está inserida: para quem e como ensinar, o que avaliar, embasamento nos princípios estéticos, éticos, sociais, pedagógicos e culturais.

A aprendizagem requer tanto quantidade quanto variedade de conteúdos. Além disso, requer profundidade na abordagem dos conteúdos selecionados, de modo que estes de fato contribuam para a construção do conhecimento. Um curso de Arte cujo eixo seja constituído somente por biografias factuais de grandes artistas instaura o risco de que o aluno sempre enxergue, em qualquer obra, uma relação imediata com a vida do artista, como se a arte fosse constituída tão-somente de reflexos biográficos. Assim, os alunos dificilmente amadurecerão sua competência de opinar criticamente sobre obras artísticas ou de contextualizá-las historicamente (BRASIL, 2002b, p. 195).

Outra indicação do documento se refere à necessidade dos professores ensinarem apenas o que estudaram. Em razão das diversas condições no acesso a informações, disponibilidade de recursos e fontes materiais que os mesmos possuem para exercer a docência, os PCNs não apresentam uma lista de conteúdos:

O trabalho de seleção e organização deve privilegiar conteúdos que:

- favoreçam o desenvolvimento e o exercício das competências da área e a possibilidade de continuar aprendendo mesmo depois de completada a escolaridade básica;
- possam colaborar na produção de trabalhos de arte pelos estudantes, aproximando-os dos modos de produção e apreciação artística de distintas culturas e épocas e familiarizando-os com esses modos;

- favoreçam a compreensão da produção social e histórica da arte, identificando o produtor e o receptor de produtos artísticos como partícipes de ações socioculturais;
- possibilitem aos alunos a produção e a apreciação de trabalhos de arte, reconhecendo-se como protagonistas sensíveis, críticos, reflexivos e imaginativos nessas ações;
- representem e valorizem as manifestações artísticas e estéticas de distintos povos e culturas, de diferentes épocas e locais – incluindo sempre a contemporaneidade, a arte brasileira, e apresentando, de forma sistemática, produções artísticas de qualidade de cada um desses contextos (BRASIL, 2002b, p. 197).

Apesar de os PCNs não indicarem uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos, os conteúdos de arte contemporânea são cotados como imprescindíveis bem como apresentam exemplos utilizados para práticas em sala de aula, em sua maioria, abordaram artistas contemporâneos. Ao final do documento, são elencados alguns conteúdos para serem desenvolvidos nas quatro linguagens da arte (música, dança, teatro e artes visuais) e novamente produções de arte contemporânea são citadas. São importante as manifestações artísticas, os artistas e os profissionais da área sejam valorizadas, Ferraz e Fusari citam que:

Com relação à arte, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de produção e apreciação artística. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a pretensão de atingir-se uma verdade única. O próprio conceito da arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação (FERRAZ E FUSARI, 2001, p.18).

Proporcionar o contato com as produções de arte contemporânea possibilita ao aluno do Ensino Médio o encontro com diferentes meios expressivos, tornando-o mais criativo, sensível e perceptível frente às questões de seu cotidiano, visto que é uma produção artística heterogênea, segundo Cauquelin (2005), caracterizada pela pluralidade de manifestações criadas nos mais diversos meios, materiais, temas e espaços.

Em muitos momentos as produções da arte contemporânea chegam à escola pelos alunos, cabendo ao professor articular o conteúdo das produções com os

materiais utilizados, os procedimentos empregados, os elementos que o constituem, a poética e os conceitos, permitindo que os alunos desenvolvam entendimento sobre os conceitos da arte contemporânea. Ainda, segundo Ferraz e Fusari:

A educação através da arte, é na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao que pertence (FERRAZ, FUSARI, 2001, p.15).

O ensino de arte, principalmente de arte contemporânea, se fundamenta, enquanto construção social, histórica e cultural, orientando-se pelas noções de interculturalidade e interdisciplinaridade. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçou o papel da arte no currículo.

Após concluir a análise dos PCNs em Arte, evidencia-se que os documentos contemplam um novo paradigma para a disciplina, considerando-a uma área do conhecimento e reconhecendo seu papel no currículo, contribuindo para a valorização da mesma.

Os PCNs do Ensino Fundamental afirmam: “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 em relação ao seu lugar no mundo” (BRASIL, 1997, p.32).

No caso da arte contemporânea, a já mencionada reconfiguração de seus espaços de circulação e a nova dinâmica de tratamento de conteúdos da obra de arte implicam questões importantes para o ensino, na medida em que

Tendo em vista que a circulação da arte contemporânea só se concretiza a partir do desvendamento da produção para o público, a construção da recepção passou a ser um elemento fundamental na organização de seu universo. Na esfera restrita do mercado de arte moderna, o marchand e o crítico realizavam essa operação junto aos diretores de museus e colecionadores. No contexto atual, com as instituições artísticas funcionando como ramos da indústria cultural, voltadas para um público ampliado, este empreendimento revelou-se não apenas mais custoso, como também mais complexo. Na sociedade globalizada, essa integração gradativa da produção artística contemporânea, e da cultura de um modo geral, vem se consolidando nos países ricos a partir de um modelo de operação

que se desenvolve entre o mercado e o Estado (RAMOS, BUENO, 2001).

A estética da recepção implicada nas obras de arte contemporânea, exigindo participação e proatividade do público, coloca problemas significativos para seu ensino e devida contextualização crítica, que pode ser compreendida como o ato de apresentar as manifestações artísticas de maneira que seus propósitos e suas ideias sejam refletidos tanto no campo social e histórico quanto artístico. Este tema será desdobrado de maneira mais detida no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO MUNICIPAL E APRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMBASADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

O capítulo vai apresentar os materiais didáticos utilizados na rede municipal da Educação de Jovens e Adultos em Franca, no Ensino Fundamental e Médio. Faz-se uma verificação de como os conteúdos são distribuídos e a existência ou não de conteúdos que envolvem a arte contemporânea. Também são apresentadas algumas práticas pedagógicas realizadas com turmas do Ensino Fundamental e Média da EJA, embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando conteúdos da arte contemporânea.

3.1 Apresentação e análise dos materiais didáticos

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atualmente é voltado para a educação básica brasileira, exceto para a educação infantil. É um dos programas mais antigos de distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública, tendo sido criado em 1929.

Denise Valarini (2016), em dissertação de mestrado que aborda a questão dos materiais didáticos para a disciplina de Arte, afirma que

Na década de 1980, o Conselho Federal de Educação, através da Resolução nº 6, de novembro de 1986, reformulou o currículo das escolas de primeiro e segundos graus, determinando como matérias básicas português, estudos sociais, ciências e matemática, e eliminando a área de comunicação e expressão, na qual anteriormente eram contemplados os conteúdos de Arte. A reformulação fez constar em um parágrafo a exigência de educação artística no currículo. Para os profissionais da área de Arte, tratava-se de uma grande contradição, a Arte não ser disciplina básica na educação, mas ser “exigida”, como descrito neste parágrafo: ‘Exigem-se também Educação Física, Educação Artística [...] e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos’ (BRASIL, 1986, p.1). Em consonância com as políticas públicas, o Ministério de Educação e Cultura naquela época não realizava a distribuição dos livros didáticos de arte, já que a arte não fazia das disciplinas básicas. Todavia, os livros didáticos

de arte eram publicados mesmo assim, e amplamente divulgados nas escolas (VALARINI, 2016, p. 28).

Os materiais da disciplina de Arte passaram a ser distribuídos na rede pública a partir de 2015, inicialmente apenas para o Ensino Médio e, a partir de 2016, se estenderam para os quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I.

Os livros didáticos se tornaram um das principais fontes de consulta para os professores, muitos dos arte-educadores utilizam os livros em razão da facilidade em apresentar imagens de obras. Segundo Valarini (2016) para que os professores possam criar situações e experiências pertinentes em arte, eles necessitam de materiais de apoio e referências teóricas. Porém é necessário cautela com o uso destes materiais, pois os professores não devem ficar restritos apenas aos livros, a receber aulas prontas e aplicá-las, ou então, a ver os conteúdos como verdades que não devem ser alteradas nem questionadas.

É importante que ocorra no processo de ensino e aprendizagem e na relação entre alunos e professor, a consideração de que as particularidades tanto dos alunos quanto as regionais sejam levadas em conta no momento de ensinar.

Neste sentido, Maria Cristina Bosco, afirma sobre o ensino de arte na escola:

Os tempos contemporâneos requerem um novo olhar, mais curioso, mais ativo e ao mesmo tempo mais reflexivo que a arte e seu ensino podem proporcionar. A arte como parte do currículo escolar proporciona ao aluno a possibilidade de entrada no mundo por um viés que não é o habitual, instigando-o e provocando-o a ver com outros olhos seu aprendizado, ao mesmo tempo em que o acolhe, oferecendo-lhe o extrato do pensamento e expressão humana na forma de objeto artístico. Um ensino de arte atualizado com seu tempo proporciona ao aluno uma formação estética e acentua a visão crítica. A educação não deve prescindir de tal contribuição, mas recrutá-la como mais um contribuinte ao processo de formação do aluno (BOSCO, 2011, p.19).

Portanto, é importante que ocorram discussões, reflexões e críticas em relação ao uso do material didático que deve ser um auxiliar do professor. Rosa Lydia Teixeira Corrêa (2000) cita Chartier (1990) que classifica os livros escolares como um *objeto em circulação* que se tornam fontes de pesquisa para compreender as ideias, valores e comportamentos que almejam ser ensinados.

A autora observa:

[...] a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos de conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes à temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto em particular, vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais (CORRÊA, 2000, p.13).

Ao analisar os materiais didáticos utilizados pelas instituições escolares, podemos ter uma visão sobre elas, já que os materiais são portadores de conteúdos que fazem parte dos currículos.

Corrêa (2000) ainda afirma que, dependendo do período histórico, a análise destes materiais traduz os conhecimentos que são transmitidos, principalmente nos momentos que se tornam a única referência tanto para os professores quanto para os alunos. A autora levanta outro ponto de vista importante para refletir sobre os livros, o da produção, com o passar do tempo a relação entre mercado e escola foi se intensificando. Esta relação não se baseia apenas na veiculação de valores e formação de condutas, mas também, as possibilidades de vendas. As vantagens comerciais colocaram o livro didático como o texto impresso de maior circulação no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX.

Na compreensão de cultura escolar aqui adotada, a relação entre livro didático, comercialização e lucro, exige uma maior abrangência. Justamente porque, somadas às normas educativas e sociais, acham-se as de mercado. Elas incidem sobre critérios comerciais. Assim a organização do livro escolar, no que se refere à forma como uma parcela do conhecimento foi distribuída no interior da escola, não se deu exclusivamente por critérios pedagógicos (o que, aliás, parece ter influenciado pouco), mas sobretudo por critérios que antes de mais nada pudessem torná-lo vendável. Para isso concorrem os títulos, as ilustrações e o papel (CORRÊA, 2000, p. 22).

Diante deste cenário, é fato que a elaboração dos materiais sofre influência de fatores que não são pedagógicos, pois para serem acessíveis a um grande contingente de pessoas, eles necessitam aliar preço à qualidade de impressão e encadernação. As leis de mercado influenciam, pois as políticas dos livros conectam interesses públicos com privados, afirma Corrêa (2010).

O ministério da Educação oferece um material para ser utilizado na sala de aula na EJA, porém os cadernos não são adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Franca, que adota os livros didáticos do Programa Nacional de Livro Didático, por entender que os cadernos oferecidos pelo MEC são insuficientes para trabalhar os conteúdos necessários aos alunos do município de Franca. A análise dos livros utilizados na Educação de Jovens e Adultos do município de Franca, poderá nos apresentar o cenário do ensino de arte e quais conteúdos estão previstos, embora a maioria dos livros didáticos segue as orientações do Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Educação de Jovens e Adultos do município de Franca teve início no ano de 1965. Desde então era a equipe escolar, os professores e pedagogos, que planejavam e selecionavam os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, seguindo as orientações para os níveis de ensino. Porém, a partir de 2014, a EJA passou a adotar os livros didáticos, primeiramente para o Ensino Fundamental.

A prefeitura participou do programa *EJA-Mundo do Trabalho*, programa do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTIC) que através de parcerias com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e as Secretarias Municipais de Educação, ofereceu materiais para a Educação de Jovens e Adultos. Foram fornecidos livros didáticos para todas as disciplinas da EJA, que dialogam com o mundo do trabalho, porém em razão de problemas na reposição destes materiais a Prefeitura Municipal de Franca passou a adotar, a partir de 2016, os materiais vindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O livro adotado para o Ensino Fundamental foi *EJA moderna*, da Editora Moderna. Segundo a editora, são materiais que buscam incentivar o protagonismo social e a participação ativa dos alunos como cidadãos. Os temas são articulados com as práticas sociais da maioria dos alunos como trabalho, saúde, meio ambiente,

cidadania, participação social e pluralidade cultural. Os capítulos de todas as disciplinas iniciam com uma imagem e um texto relacionado ao tema que será abordado.

A seguir, procura-se listar os conteúdos abordados por ano, buscando destacar os de arte contemporânea, bem como verificar se houve ligação com as indicações do PCN da área. Segue exemplo de como os conteúdos estão representados no livro didático.

Livro do 6ª ano do Ensino Fundamental		
Unidade 1 - Identidade e pluralidade		
Capítulo 1: Brasil: um país multicultural		
O conceito de cultura Multiculturalidade brasileira	As heranças culturais indígenas, europeias e africanas - A arte indígena (grafismos e cerâmica) ; - bonecas de Karajá ; Corpo e a identidade cultural - As heranças europeias: Os jesuítas; O Barroco; Os artistas viajantes; A missão artística francesa. - Herança cultural africana: As religiões afro-brasileiras; o samba	
Capítulo 2: Um país em festa		
O Boi-bumbá O círio de Nazaré As festas juninas A Festa do Divino O Carnaval A Oktoberfest		
Unidade 2 - Alimentação		
Capítulo 3: Quando o alimento vira arte		
A pintura de gênero e a natureza-morta	A arte de Arcimboldo - A natureza-	O alimento como material e tema para a arte - Alimento e arte; Vik

- Um piquenique no século XIX ; A pintura de gênero	morta; arte do grotesco	Muniz; Pigmentos naturais utilizados na pintura; Os alimentos como tema para a música.
Capítulo 4: A publicidade na indústria alimentícia		
O anúncio publicitário -A arte do convencimento	O poder e o controle da publicidade - A publicidade de alimentos; Ética na publicidade infantil	

Livro do 7ª ano do Ensino Fundamental		
Unidade 1 - Moradia		
Capítulo 1: : A arte e a cidade		
A arte nas ruas antes e depois do século XX - A intervenção; O grafite; A performance e o happening. -		
Unidade 2 - Saúde e qualidade de vida		
Capítulo 2- O corpo na arte		
Representações do corpo humano nas artes visuais - O corpo: pecado e beleza; A arte renascentista; Variações da figura humana no século XX (arte moderna e o rompimento com os padrões estéticos na arte)	O corpo na dança e no teatro -O corpo na dança - O corpo “fala”	
Capítulo 3: A arte pode ser o melhor remédio		
Qualidade de vida por meio da arte - A arte pode promover os	A arte do inconsciente - O que é arte do inconsciente e os benefícios que as	O psicodrama - Desenvolvida por Jacob Levy moreno, visando técnicas teatrais como auxílio às pessoas em tratamento

exercícios de diversas habilidades	sessões de Terapia Ocupacional trazem para os pacientes com distúrbios mentais - O Museu de Imagens do Inconsciente	psicológico, permitindo entrar em contato com conflitos internos, compreendendo-os melhor; O jornal vivo e o Teatro do Oprimido
------------------------------------	--	---

Livro do 8ª ano do Ensino Fundamental			
Unidade 1 - O país			
Capítulo 1: Quando a arte e a história se encontram			
O olhar dos artistas viajantes - O registro dos europeus	A pintura histórica - A Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (A missão artística francesa, o texto dá foco para Debret - O academicismo no Brasil destacado por Pedro Américo e Vitor Meireles	Arte e nacionalismo - O Modernismo e a arte nacionalista; Semana de Arte Moderna de 1922; - O nacionalismo de Cândido Portinari	
Capítulo 2: Canções que falam do Brasil			
- O Hino Nacional Brasileiro; - A letra e a música; - O nacionalismo de Carlos Gomes e Heitor Villa-Lobos; - A Era do Rádio; - O Brasil na obra de Cazuza	- O hino – letra, melodia, ritmo; - O Brasil em obras eruditas; - A brasilidade de Villa-Lobos; - Aquarela do Brasil; - A Era do Rádio; - “Brasil”! Mostra tua cara – Cazuza		
Unidade 2 - A sociedade brasileira			
Capítulo 3: Arte e expressão			
Pinturas figurativas e	Arte e sociedade	O fotojornalismo de	Arte e censura

abstratas	A fase social de Tarsila do Amaral	Sebastião Salgado	- liberdade de expressão ; Estado Novo de Vargas , Regime Militar; - Censura no Carnaval de 1988
Capítulo 4: Arte e resistência			
O Regime Militar e a censura - A Passeata dos Cem Mil Canções de protesto - Música e censura		O teatro político - O teatro em tempos de ditadura As charges políticas - As artes gráficas	

Livro do 9ª ano do Ensino Fundamental		
Unidade 1 - Trabalho		
Capítulo 1: O artista popular e sua obra		
A arte figurativa - A arte figurativa de Manuel Eudócio e em que ele se inspira	A vida e a obra de Mestre Vitalino A Feira de Caruaru - patrimônio imaterial brasileiro	
Capítulo 2: De amador a profissional		
A formação do artista ao longo da história - Idade Média	A valorização do artista no Renascimento - O artista do Renascimento - A arte renascentista	As academias de arte - academicismo
Capítulo 3: A indústria cultural		

Revolução industrial e indústria cultural	O cinema brasileiro - O cinema nacional; - O Cinema Novo 1950	A indústria cultural e os meios de comunicação; A televisão e as telenovelas
Unidade 2: Desenvolvimento e Sustentabilidade		
Capítulo 4: A arte hoje		
A produção artística nas últimas décadas - Liberdade para criar - Arte contemporânea -As influências de Marepe (Lygia Clark e Marcel Duchamp influenciaram Marepe)	A produção artística nas últimas décadas - Mas isso é arte? - Os museus de arte contemporânea - Novas técnicas e novos materiais	

Fonte: Dados produzidos nesta pesquisa- Aline Martinez Delalibera

É possível notar que o livro didático segue as orientações contidas nos PCN, pois apresenta conteúdos que abordam o Brasil e algumas manifestações típicas e algumas manifestações regionais. O desafio seria o professor apresentar as manifestações locais e relacioná-las com as que foram apresentadas no livro.

Outro ponto interessante são os conteúdos que se relacionam com a arte contemporânea, ou seja, manifestações artísticas realizadas a partir de 1960 que são trabalhadas ao final dos semestres. A discussão aprofundada sobre arte contemporânea acontece apenas com os alunos do 9º ano no último capítulo. Nos outros anos, artistas contemporâneos como Vik Muniz, Sebastião Salgado, Cazusa, grafiteiros e performers são apresentados, porém a discussão sobre a arte contemporânea não acontece, a temática se encontra diluída nos conteúdos.

A metodologia utilizada no material segue a da Abordagem Triangular, pois apresenta os três eixos: contextualizar, fruir e produzir. As propostas do livro para os 6º, 7º, 8º e 9º anos sempre seguem o mesmo roteiro: apresentação da

contextualização histórica do tema trabalhado, apresentação das produções artísticas e proposição de atividades de leitura de imagens, textos, produção de desenhos, pinturas e esculturas. Como os materiais são voltados para os adultos, na maioria das atividades o foco são a leitura e interpretação.

Para o Ensino Médio, o livro adotado se chama *Viver, Aprender*, coleção de livros voltados à Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos pela ONG Ação Educativa em parceria com a Editora Global. Os livros são divididos em três grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos na qual se insere a disciplina de Arte.

O livro foi desenvolvido de maneira interdisciplinar, portanto os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Arte não estão separados, o volume é único para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Segundo o editor, são os objetivos da coleção *Viver e Aprender*:

- contribuir no desenvolvimento de modelos de aprendizagens voltados a participação autônoma e crítica em diversas práticas sociais de uso da linguagem para atuar e intervir na vida pública, profissional, política e cultural;
- a abordagem de temas, questões e assuntos relacionados aos interesses e necessidades educativas de pessoas jovens e adultas e das comunidades em que estão inseridos, buscando contemplar tanto aqueles referidos a contextos urbanos como os das realidades do campo no Brasil;
- a articulação entre conteúdos das diversas áreas do conhecimento, tendo em vista a aplicação prática do conteúdo escolar. (COLEÇÃO, 2017, on-line).

O material, conforme já mencionado anteriormente, é interdisciplinar, portanto nas unidades os conteúdos não estão separados por disciplinas específicas. É importante observar que na EJA do município de Franca a disciplina de Arte não é ofertada para o 3º ano do Ensino Médio. Portanto, os professores juntamente com a coordenação pedagógica, optaram por redistribuir os conteúdos das três etapas para o 1º e 2º anos do Ensino Médio,

Segue abaixo os temas e conteúdos da disciplina de Arte:

Etapa 1		
Unidade 1 - Linguagens para comunicação		
Capítulo 1: Arte, artistas e obras de arte		
- O que é arte? -Arte: em busca de um conceito	Semiótica - Lemos apenas palavras? - O ser humano como ser simbólico - arte tribal e a arte de hoje em dia como jingles, filmes, grafites	- Arte rupestre e muros grafitados de São Paulo
Capítulo 10: A arte sempre esteve presente em todas as culturas		
- Diversidade cultural - Arte em diversas regiões		
Etapa 2		
Unidade 1- Visões		
Capítulo 3: Leituras, interpretações e sentidos		
- Interpretação: Pessoas diferentes interpretam de maneiras diferentes	- Apreciação e interpretação de obras de arte; - pinturas, instalação e assemblage	- Análise formal da obra; - Análise interpretativa da obra; - Contextualização da obra; -
Capítulo 6: Vanguardas europeias		
- A plasticidade do fazer arte; - Academicismo	- Arte moderna; - Fauvismo; - Cubismo; - Expressionismo	

Capítulo 10: Brasil: dos acadêmicos aos modernos		
- O registro do Brasil ao olhar de pintores estrangeiros; - O surgimento de estilos genuinamente brasileiros	- Modernismo; - Semana de arte moderna de 1922	- Arte concreta; - Neoconcretismo - Parangolés
Etapa 3 - Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo		
Unidade 1: A caminho da modernidade		
Capítulo 8: Categorias da arte: primitiva e erudita		
- Arte nas sociedades africanas; - Primitivo e moderno: apropriações; - Os matizes da África na arte brasileira	- A arte indígena; - O traço indígena na arte moderna brasileira; - Permanências rupturas e apropriações	
Capítulo 10: Arte popular		
- O que é arte popular? - Arte popular: permanências e apropriações; - O artista popular; - Arte <i>Naïf</i>.	- A trilha da música popular brasileira; - Nossos artistas, nossa arte; - Arte: pensamento e ação; - Arte: fazer constante.	

Fonte: Dados produzidos nesta pesquisa- Aline Martinez Delalibera.

Em relação ao material do Ensino Fundamental, o *Viver, Aprender* apresenta menos conteúdo, textos menores, porém sugere mais atividades para serem feitas com os alunos, principalmente o desenho. A metodologia seguida também é a Abordagem Triangular, sempre trabalhando a contextualização, fruição e a produção.

Em relação aos conteúdos da arte contemporânea, pode-se observar que eles também estão previstos. É possível notar que acaba complementando os outros conteúdos, o que faz com que não exista uma discussão aprofundada sobre a temática. São apresentadas algumas obras de artistas contemporâneos, mas uma discussão sobre conceitos, forma e propósitos não é desenvolvida. Dessa maneira, uma premissa fundamental da arte-educação e do ensino da arte contemporânea parece negligenciada: a produção do sentido no ensino de arte contemporânea não pode ser abstraída das configurações históricas e sociológicas que constituem e tensionam os conteúdos de uma obra de arte.

Não se trata de uma história linear, tampouco de uma correlação imediata entre o conteúdo das obras e o contexto histórico-sociológico. Trata-se, antes, de uma contextualização crítica por meio da qual o material artístico e seus significados são entendidos em toda a complexidade da elaboração estética e de seu horizonte histórico de produção e de recepção. Ana Mae Barbosa (1989), nesse sentido, afirma que:

Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1989, p. 19).

A secretaria de Educação do município de Franca não obriga os professores a utilizarem estes materiais, porém no final de 2015 criou algumas ações que acabavam por pressionar o professor a utilizá-los. Desenvolveram um simulado, que seria aplicado a todos os alunos da rede, com os conteúdos trabalhados nos materiais didáticos. A proposta inicial é que uma empresa seria contratada para montar as provas, mas no final os professores se juntaram por áreas e montaram as questões que foram aplicadas no simulado. Já no final de 2016 cada escola pode

optar pelo tipo de avaliação, pois segundo análise dos professores, a primeira experiência não foi positiva, a realidade em cada escola é diferente.

A avaliação sugerida até então, no formato de simulado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desagradou muitos alunos que não tinham interesse em prestar o exame e, como a aplicação da prova tinha data e hora marcada para o início em todas as escolas, provocou muita confusão com os alunos que trabalhavam e não conseguiram chegar na hora estabelecida.

O livro do Ensino Médio, após conversas informais com os professores de arte, não é muito utilizado, pois o consideram com pouco conteúdo. Eles acabam optando por utilizar materiais produzidos por eles ou então utilizam livros de história da arte, como o da autora Graça Proença, *História da Arte*.

3.2 Experiência à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico Crítica se apresenta como uma teoria que compreende o ser humano como um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social, em que o seu diferencial como espécie é a capacidade de transformar a natureza através do trabalho. Dermeval Saviani apresenta a ideia central da metodologia, dentro dessa concepção, da seguinte maneira:

[...] serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p.56).

Dermeval Saviani, basicamente propõe que o aluno tenha acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade. O autor ainda diz que se deve pensar a educação em seu desenvolvimento histórico-objetivo e a destaca a importância em articular uma proposta pedagógica partindo do compromisso em transformar a sociedade e não mantê-la. Segundo Suze Gomes Scalcon:

A teoria pedagógica histórico-crítica, fundada na concepção dialética da realidade e da ciência, estrutura-se epistemologicamente a partir do movimento que parte da síncrese (visão empírica, caótica, desarticulada e linear) passando pela mediação da análise (abstração, apreciação, decomposição do todo em elementos menores e identificação das partes essenciais, suas relações e nexos) chegando à síntese (à realidade mesma como concreto pesado, elaborado e articulado, síntese de inúmeras relações e determinações) (SCALCON, 2003, p.134).

Ainda, segundo a autora, é a partir deste movimento que surgem alguns passos a serem percorridos pela ação didático-pedagógica para realizar o processo de transmissão assimilação do saber sistematizado, são eles: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social. Saviani explica que:

A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação se explicita por meio daqueles três momentos que [...] chamei de problematização, instrumentalização e catarse. Assinalo também que corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2008, p.142).

Segundo a abordagem da Pedagogia Histórico Crítica, Scalcon (2013) afirma que o processo educativo é visto como um trabalho pedagógico articulado, mediado pelas problematizações das práticas e apropriação dos instrumentos culturais, científicos e psicológicos para atingir a catarse. O trabalho deve propiciar a elevação do nível da consciência dos educandos, contribuindo para a função da escola, como transformadora da realidade revelando seu significado político. Saviani acrescenta que:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo a se tornarem agentes vivos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2003, p. 143).

A seguir, apresenta-se o relato dessa pesquisadora, com o objetivo de demonstrar que a concepção Histórico-Crítica pode permitir ao aluno a aquisição do conhecimento historicamente construído e, paralelamente, desenvolver a fruição em relação às obras da contemporaneidade.

3.3 Relato e experiência

Como professora da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvemos alguns projetos para trabalhar arte contemporânea com os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na prefeitura municipal de Franca, embasados na prática da Pedagogia Histórico-Crítica. A maioria dos alunos, até então, não tinham familiaridade com a temática e, em muitos momentos, demonstravam preconceito em relação às produções artísticas realizadas na atualidade. A seguir, algumas práticas realizadas.

As Bienais de Arte, que acontecem em São Paulo, são mostras nas quais as produções da arte contemporânea são foco. Para complementar o trabalho que estava sendo desenvolvido com a arte contemporânea com os alunos da EJA, iniciamos um projeto, a partir de 2012 para proporcionar aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, a experiência de visitar uma exposição de arte contemporânea.

Primeiramente realizamos um levantamento para saber a realidade dos alunos em relação à arte contemporânea, à visita de uma exposição, à ida à capital do estado de São Paulo e às Bienais de Arte. Esta primeira etapa podemos classificar como o momento da prática social.

No segundo momento, vivenciamos o que podemos classificar como problematização, pois procuramos identificar questões que precisariam ser resolvidas. Realizamos atividades de questionamentos, análise crítica, avaliação e de procura de soluções práticas para os problemas evidenciados, que, no caso, foram sobre as obras que encontraríamos na exposição. Conversamos sobre a arte contemporânea, sobre as produções, os artistas, os conceitos, os propósitos das obras. Apresentamos também a história das bienais, o contexto histórico, social político de sua criação, o papel que as bienais desempenham para o público e a arte

brasileira. Neste momento, proporcionamos a instrumentalização para que os alunos se apropriassem dos instrumentos tanto teóricos, quanto práticos para resolverem os problemas que foram detectados na fase inicial, prática social.

A preparação para a catarse, momento em que ocorre a assimilação subjetiva da estrutura da realidade, de autoconsciência, em que ocorre no aluno uma transformação interna, compreendemos que a catarse foi a ida a exposição. Realizamos um trabalho interdisciplinar com os professores de Geografia, História e Português sobre a cidade de São Paulo, sobre seus habitantes e sobre o circuito cultural existente nela. Durante a ida para São Paulo, estes professores estavam presentes realizando discussões sobre o que víamos no caminho que despertavam curiosidade ou dúvidas.

Quando os alunos chegaram à exposição, ficaram surpresos com o tamanho do local e também com a quantidade de obras, mas aos poucos foram realizando as leituras, conversando entre si, ouvindo os monitores e, ao final, já estavam discutindo sobre as obras. O que nos chamou atenção durante o processo foram os sentimentos e os sentidos que as obras causaram nos alunos, algo muito característico das produções contemporâneas, algumas obras precisavam da interação dos alunos, outras instigavam a curiosidade sobre fatos históricos, sociais e políticos e outras tinham uma abordagem estética.

Neste momento, os alunos puderam retornar ao último passo do método que é a prática social, pois após conversas e observação dos alunos pudemos perceber que os mesmos tinham articulado os conhecimentos e passaram a compreender de maneira organizada os problemas detectados na e pela prática social, pois tinham se apropriado dos conhecimentos históricos produzidos cientificamente e culturalmente.

Realizamos outras experiências com arte contemporânea com os alunos do Ensino Médio em que, ao final, os alunos produziram uma instalação artística que teve como tema as obras do artista brasileiro Hélio Oiticica, obras que trouxe grandes contribuições para o cenário artístico.

Tal experiência aconteceu com alunos do 2º colegial. Seguimos, novamente, os cinco passos para a prática pedagógica. O início se deu com a prática social em que discutimos sobre o que os alunos conheciam das obras do artista, o conceito de instalação, os propósitos das produções brasileiras durante a década de 1960.

Após rodas de conversas partimos para a problematização em que refletimos sobre quais os problemas gostaríamos de resolver. Assistimos vídeos sobre o artista e sobre instalações, contextualizamos o período socialmente, historicamente e politicamente.

A outra etapa, instrumentalização, foi o planejamento da instalação que seria feita por eles. Discutimos sobre quais obras eles queriam produzir, quais mensagens e ideias gostariam de deixar com a instalação, quais materiais seriam utilizados e passamos a organizar as etapas de produção.

Os alunos optaram por produzir obras inspiradas na instalação *Tropicália* do artista Hélio Oiticica, obras estas que iriam provocar no espectador todos os sentidos (visão, audição, tato e olfato), obras que precisariam ser manipuladas e vestidas. Os alunos prepararam todas as obras e também produziram alguns textos, que foram distribuídos aos espectadores, para contextualizar a instalação produzida.

Os processos de produção e o dia da exposição podem ser compreendidos como a catarse, pois os alunos demonstraram que compreenderam os propósitos das obras que estavam produzindo. Já no final do processo de ensino e aprendizagem ocorreu a prática social, pois os alunos demonstraram uma transformação, principalmente, em relação ao posicionamento frente às manifestações contemporâneas alterando a visão anterior. No início do projeto, muitos não compreendiam e afirmavam que as obras eram feias e sem sentido. Durante a instalação os alunos se comportaram como monitores, ajudaram o público a interagir com as obras e provocaram questionamentos sobre as obras.

Os profissionais da educação e até mesmo o próprio Saviani, afirmam sobre a dificuldade em colocar em prática os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois ela é fundamentada em uma concepção de mundo adversa à sociedade capitalista atual, o autor afirma que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto desenvolvida for a teoria que a embasa e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação [...] estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o

desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 1994, p. 245-246).

Nas práticas realizadas, buscamos, na medida do possível, seguir as orientações e a ideologia da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como as orientações para cada nível de ensino. Após estas experiências, ficou evidente que é possível aplicar a teoria da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de que a arte contemporânea seja compreendida pelos alunos e criar interesse por estas manifestações que traduzem a sociedade em que eles vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha trajetória como arte educadora para adultos, deparei em muitos momentos com situações em que tive que reverter a expectativa dos alunos que não esperavam encontrar no ensino noturno a arte como uma das disciplinas. Os alunos acreditavam que as matérias importantes eram Português, Matemática, Ciências, História, Geografia. Aos poucos pude ensiná-los o quanto a arte era importante e seus conteúdos fazem parte da vida deles, bem como ela poderia ser a porta voz de sentimentos, ideias e valores que gostariam de expressar e, ainda, o quanto ela poderia dizer sobre a nossa sociedade.

Fayga Ostrower (1998) nos traz uma reflexão sobre a importância da arte para a sociedade. Para ela, a arte é indispensável ao ser humano, considerando que a maior prova disso é o fato de todas as culturas da humanidade criarem obras de arte. Entende também que as formas de arte se tornam a única via de acesso ao mundo interior de sentimentos, reflexões e valores da vida, na medida em que se constituem como essenciais para expressá-los e comunicá-los.

Conforme análise no primeiro capítulo, a história do ensino da Arte no Brasil nos demonstra o porquê dos alunos não compreenderem a importância da disciplina. A maioria, quando na escola, apenas produz desenhos que não possuem significado para eles. No entanto, o objetivo da arte na Educação de Jovens e Adultos é estimular o aluno a encontrar prazer no ato de produzir, criar e vivenciar um trabalho artístico. O estudo dos movimentos artísticos, a história da arte, a apreciação de manifestações culturais, tanto em sala de aula quanto em idas a exposições, teatros e espetáculos musicais, contribuem para trazer o significado dos conhecimentos desenvolvidos na disciplina aos alunos.

Ensinar arte para adultos possui um significado diferente de ensinar arte para crianças, pois a maturidade e a experiência de vida dos alunos produzem leituras diferentes frente às manifestações. Fayga Ostrower revela as singularidades dos adultos em relação às crianças:

A descoberta de novas e diferentes relações que podem existir entre as coisas também amplia a visão de maturidade (vale comentar que na experiência infantil não ocorrem acasos significativos; no fundo,

nada surpreende as crianças). Aqui se evidencia um aspecto, que cabe ser entendido como sendo característico da visão adulta: a capacidade de concebermos a unidade de um todo como síntese de uma multiplicidade (ao invés da unidade primitiva das crianças, de um todo não diferenciado). Como adultos, podemos entender, e aceitar, por exemplo, o fenômeno de contrastes e opostos participarem de uma mesma relação, polaridades interligadas dinamicamente (OSTROWER, 1990, p.7).

A criança compreende, porém tem mais dificuldade para entender o acúmulo de humanidade que existe na criação artística. Já o adulto, ao ser estimulado, percebe que existem na vida múltiplas maneiras de abordar o mundo, que a humanidade se expressa de infinitas formas. A arte pode ajudá-lo a refletir sobre várias questões, chegando ao ponto de tirá-lo da visão de mundo massificada.

Sônia Carbonell Alvares (2012) compara o trabalho de um professor de arte da EJA ao de um antropólogo. Ela afirma:

[...] Ambos lidam com as singularidades que se apresentam, tentando compreendê-las a partir dos grupos culturais de seus sujeitos. O educador tece sua ação pedagógica levando em conta as experiências de vida de seus alunos, seus hábitos de pensamento, seus costumes, seus valores, seus desejos, aspectos vivos e presentes em salas de aulas (ALVARES, 2012, p. 38).

A partir desta afirmação, o trabalho com arte contemporânea se torna fundamental no trabalho com os adultos, pois as manifestações artísticas contemporâneas, em suas múltiplas manifestações e estéticas podem proporcionar uma educação inclusiva, que respeita as “[...] individualidades pessoais e as características culturais de todos os presentes na sala de aula e que compõem a nossa sociedade, de forma a propiciar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos” (RITCHER, 2008, p.105).

As políticas públicas em educação para a disciplina de arte, analisadas neste trabalho, demonstraram que os conteúdos da arte contemporânea são previstos para todos os níveis de ensino. Os materiais didáticos, conforme dito anteriormente, são baseados nestes documentos e também orientam o professor a apresentar aos alunos manifestações e artistas que produzem na atualidade. Apesar dos materiais

não serem obrigatórios, eles possuem um papel importante: estimular os professores a trabalharem com as manifestações da contemporaneidade.

As saídas culturais são uma oportunidade de contato com as manifestações artísticas contemporâneas e também um meio para que os bens culturais da cidade onde residem, ou de outros espaços culturais, sejam apropriados por eles. Sonia Carbonell Alvares (2012) também acredita nos benefícios destas ações, pois, segundo ela, muitos dos locais institucionais dificilmente seriam frequentados pelos alunos da EJA se a escola não fizesse a mediação, pelo fato de serem locais que confrontam com sua própria exclusão social.

O conhecimento da arte no mundo contemporâneo é imprescindível para sentirmo-nos protagonistas de nossa própria existência, para aproximarmos-nos de nossa humanidade. Além do mais, uma pessoa trabalhadora, de classe empobrecida, carece e necessita de oportunidades para vivenciar experiências estéticas, visitar espaços de arte, desenvolver percursos de criação pessoal, cultivados por valores estéticos e éticos, alimentados pela dimensão do sonho, pela leitura sensível e crítica de manifestações culturais, aprendizagens fundadas no sentido da vida (ALVARES, 2012, p.42).

Outro benefício de realizar saídas culturais com os jovens e adultos, principalmente visando o contato com obras de arte contemporâneas, é de transformar o olhar que os mesmos possuem sobre o mundo, possibilitando novas leituras e mudanças de atitudes em relação não apenas a arte, mas também em relação à sua condição social. O ensino de arte contemporânea favorece a quebra de um tabu vigente: o da arte ser acessível a poucos, até porque ela traz a discussão da acessibilidade.

Sonia Carbonell complementa que:

Olhar o entorno, observar o trajeto da escola ao trabalho, reconhecer os objetos artísticos da própria casa, resgatar costumes e tradições culturais são maneiras de ampliar o repertório artístico e aproximar o adulto das diversas manifestações da arte com os quais convive. Práticas de apreciação de prédios arquitetônicos, praças e monumentos da cidade ou a participação em eventos artísticos da comunidade podem desvelar o mistério que envolve talento e inspiração, levar os estudantes a perceberem que a sensibilidade se desenvolve com o tempo, o talento se cultiva, a inspiração é fruto de *insights* nascidos da experiência, no exercício e na consolidação de

fatos vividos. E também ajudá-los a entender que arte é trabalho, e não uma atividade irracional, mágica, ociosa (ALVARES, 2012, p.45).

A apreciação e a experimentação da arte contemporânea produzem o que Ana Mae Barbosa (2012) classifica como apreciação crítica. Segundo ela, o ser humano necessita conhecer para compreender as mensagens das manifestações artísticas e, assim, produzir leituras sobre a sua existência, visto que a Arte Contemporânea dialoga perfeitamente com a sociedade em que está inserida, traduzindo o que estamos vivenciando.

As manifestações da arte contemporânea são, em muitos momentos, incompreendidas, pois produzem incertezas. Para compreendê-las, é necessário que o espectador esteja livre de preconceitos, paradigmas e certezas, ele precisa interpretá-las e ter uma relação de troca com os seus propósitos.

Vale ressaltar que até no meio acadêmico as opiniões sobre a arte contemporânea diferem. Por exemplo, o autor David Thistlewood (2010), em artigo sobre arte contemporânea na educação, apresenta as diferenças entre o moderno e o contemporâneo, afirmando que o termo contemporâneo é aplicado a obras de arte que não tiveram opiniões concretas de críticos e teóricos. Segundo ele: “interpretações críticas e teóricas da arte contemporânea tornam-na paulatinamente mais acessível para diferentes frações do público, e esta propagação transforma-a em algo tangível e real para uma significativa parcela da população” (THISLEWOOD, 2010, p.115).

Essa visão não traduz os propósitos das manifestações artísticas contemporâneas, pois intensifica uma visão preconceituosa que restringe o acesso da população às manifestações artísticas, deixando de considerar que as obras de arte traduzem o cotidiano das pessoas, classificando-as como manifestações que precisam de traduções para serem compreendidas.

As experiências realizadas na EJA no município de Franca comprovam que a arte contemporânea não precisa de teoria nem de tradução, mas é essencial que os alunos sejam apresentados às manifestações para que possam formar opinião sobre as mesmas.

Por fim, os conhecimentos prévios dos adultos também são válidos e estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Ao promover a aprendizagem dos

conhecimentos legitimados pela sociedade, a escola só se torna significativa para este aluno se ele puder utilizar seus próprios saberes, produzindo novos saberes que façam sentido também na vida fora da escola, promovendo a sua formação cidadã e sua inserção no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Coletânea em português: **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- ALVARES, Sonia Carbonell. Artes Visuais na EJA. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2002. P. 145-154.
- _____. **Educação Estética na EJA**: a beleza de ensinar e aprender com os jovens e adultos. São Paulo: Telos, 2012.
- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **A imagem no Ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva/loshepe, 2009.
- _____. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, 1989.
- _____. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Primário e várias Instituições** Complementares da Instrução Pública. Obras Completas de Rui Barbosa. Vol. X. 1883, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S; STOER, S. (orgs.) **Sociologia da Educação, V. II: A construção social das práticas educativas**. Lisboa: Horizonte, 1982, p. 19-31.

_____. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. [1990, v.4]. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986, p. 129-151.

BOSCO, Maria Cristina. **O ensino da arte contemporânea**. 118f. Dissertação (mestrado). Pós-graduação Interunidades em Estética e História da Arte. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2011.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disp. em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 14 de mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2002a. Disp. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em 14 de mai 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN Ensino Médio Mais - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, MEC, 2002b. Disp.

em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 10 de abr. de 2016.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**. São Paulo: Edusp, 2003.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. Trad. Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005a.

_____. **Teorias da Arte**. Trad. Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005b.

CHAER, Ganildo; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-66, 2011.

CHANDA, Jacqueline. Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação. In: **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. Ana Mae Barbosa (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (Org.). **Trajetória da Diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade**. São Paulo: Livraria da Física, 2012. (Coleção Contextos da Ciência).

COLEÇÃO Viver, Aprender. 2017. Disponível em: <<http://www.viveraprender.org.br/colecao/>>. Acesso em: 23 maio 2017.

COLL, César. **Entrevista - César Coll- A Reforma Curricular Brasileira**. Barcelona, 2 de jun. de 1999. Entrevista concedida a Jean Lauand e Elian Alabi Lucci. Disp. em: <<http://hottopos.com/harvard1/coll.htm>>. Acesso em 23 de mai de 2016.

CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro de 2000. Disp. em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em 15 de jan.2016.

DAVID, Célia Maria. **Currículo de História - mudanças e persistências: a proposta curricular do Estado de São Paulo / 2008**. 301 fl. Tese de livre docência em Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte-educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOSTER, Hal. **O retorno do real**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de. **Artes Visuais e o Ensino Médio**: representações de professores sobre a prática pedagógica. 211 fl. Dissertação de mestrado, Universidade do Pará, Belém, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral)

GALVAO, Maria Cristina Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. In: FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa (orgs). Fundamentos de epistemologia. São Paulo: Manole, 2010, v. I, p. 377.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico- Crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (orgs). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HADDAD, Clara et al. **Linguagens e cultura**: linguagem e códigos: ensino médio: aluno. São Paulo: Global, 2013. Disponível em: <<http://www.viveraprender.org.br/colecao/ensino-medio/linguagens-e-codigos/>>. Acesso em: 23 maio 2017.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In FERRETI, Celso João et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e Temas Transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Alínea, 2007.

JUNIOR, João Alfredo Costa de Campos Melo. **Burocracia e educação**: uma análise a partir de Max Weber. Revista Pensamento Plural. Pelotas /RS, p. 147-164, 2010. Disp. em: <<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/06/07.pdf>>. Acesso em 21. Jun.2015.

MOTTA, Fernando C. Prestes; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Thomson, 2004.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAJCHMAN, John. **O pensamento na arte contemporânea**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 91, 2011.

RAMOS, José Mario Ortis; BUENO, Maria Lucia. **Cultura audiovisual e arte contemporânea**. São Paulo, Perspectiva, v. 15, n. 3, 2001.

RICTHER, Ivone. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL (orgs). **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo: SENAC, 2008.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. **Os PCN como política unificadora de um currículo nacional: impasses e desafios na trajetória da implementação de um documento-base para a educação formal no Brasil**. Disp. em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/os-pcn-como-politica-unificadora-de-um-curriculo-nacional-impasses-e-desafios-na-trajetoria-da-implementacao-de-um-documento-base-para-a.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

SAVIANI, Dermeval. _____. Desafios atuais da pedagogia histórica crítica. In: SILVA Júnior. C.A da (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, p. 243-286, 1994.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas/SP: Autores Associados, 1991.

_____. Escola E Democracia/ Ed. Comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. Disp. em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8574962198>>. Acesso em 15 out, 2014.

_____. **Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara**. GMED, Salvador, nº 5, vol. 2, 2013a. Disp. em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>> Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas/ SP: Autores Associados, 2013b.

SCALCON, Suze Gomes. **A teoria na prática e a prática na teoria:** uma experiência histórico-crítica. 200 fl. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

THISLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação, construção, des-construção, re-construção, reação dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea:** consonâncias internacionais (org). São Paulo: Cortez, 2010.

VALARINI, Denise. **Livros didáticos de ensino de arte:** avaliação e análise crítica. 99 fl. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2016.