

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

ALINI DE ALMEIDA

PRÁTICAS DE DOCÊNCIA EM ARTE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CRICIÚMA

2012

ALINI DE ALMEIDA

PRÁTICAS DE DOCÊNCIA EM ARTE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciada no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador(a): Prof. (a) Ma. Édina Regina Baumer

CRICIÚMA

2012

ALINI DE ALMEIDA

PRÁTICAS DE DOCÊNCIA EM ARTE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciada, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Arte e Educação.

Criciúma, 27 de novembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Édina Regina Baumer - Mestre - (UNESC) - Orientador

Prof.^a Camila Rocha de Freitas -Especialista - (UNESC)

Prof.^a Isabel Cristina Marcilio Duarte - Especialista - (UNESC)

Dedico este trabalho a minha família em especial a meu esposo Honivaldo, a minha orientadora Édina Regina Baumer, e as minhas amigas Angela Cristina e Nádia que acompanharam minha jornada e compartilharam angústias, alegrias e conquistas. Dedico também a todos os educadores que se preocupam em oportunizar aos alunos aprendizagens significativas.

AGRADECIMENTOS

Neste momento agradeço a Deus por ter colocado pessoas abençoadas para me ajudar a superar os obstáculos percorridos durante esta trajetória. A meus pais, José e Terezinha que me estenderam a mão nos momentos em que precisei. Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos que sempre me motivaram e deram forças para seguir em frente e em especial a meu esposo Honivaldo pela paciência, dedicação e compreensão nos momentos bons e ruins.

Agradeço aos professores que contribuíram para minha formação e em especial a minha Professora Orientadora Édina Regina Baumer, que dedicou seu tempo e seu conhecimento para ampliar meu olhar, propondo momentos de aprendizagem significativa a cada orientação, mostrando o real significado de ser professor.

As instituições de ensino e as professoras de Arte do ensino médio da rede estadual de Araranguá que me receberam e se dispuseram a contribuir para a pesquisa realizada.

As minhas patroas Idesia e Maria e colegas de trabalho: Hugo Daniel, Jucilene, Gilberto e Luan que sempre estiveram presentes na minha trajetória.

Aos meus colegas que conviveram comigo no campus da UNESC durante esses quatro anos de estudo em especial as minhas amigas Angela Cristina e Nádia que sempre caminharam ao meu lado, compartilhando tristezas e alegrias.

A todos um muito obrigada!

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na linha Educação e Arte do Curso de Artes Visuais – Licenciatura com o seguinte problema: de acordo com relatos de experiências dos professores de arte do ensino médio na rede estadual de Araranguá - SC, que estratégias podem viabilizar a aprendizagem significativa na área da arte? Tendo como objetivo investigar o que é significativo ao ensino/aprendizado em arte, foram realizados levantamentos bibliográficos sobre assuntos pertinentes à pesquisa como: um breve histórico sobre o ensino da arte; pensando em aprendizagem significativa; sobre práticas de ensino voltadas para alunos do ensino médio e orientações para uma aprendizagem significativa em arte, questões essas prescritas nos documentos norteadores da educação brasileira. Na construção deste referencial teórico cito autores estudiosos da área como: Ferraz e Fusari (1993), Libâneo (1995), Pillotto (2008), Rampinelli (2008), Schramm (2001) e documentos norteadores da educação como PCNEM (2000), OCEM (2006) e PCSC (1998). O estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa, de natureza básica e envolve uma pesquisa de campo por meio de entrevistas de pauta com os professores de arte da rede estadual de Araranguá para a coleta de dados, resultando na análise na qual pude perceber que as práticas de ensino deixam a desejar quanto à aprendizagem significativa por serem fragmentadas e superficiais. Diante deste resultado e dos estudos teóricos desenvolvidos concluo que os professores necessitam de um processo de formação continuada que os incentive na constante transformação de seus conhecimentos para então ousarem em estratégias didáticas e possibilitarem experiências bem sucedidas para motivar o aluno na constante busca do conhecimento de forma significativa.

Palavras-chave: Ensino da arte. Aprendizagem significativa. Ensino médio. Docência.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
SC	Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE: PENSANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	12
2.1 EDUCAÇÃO E O ENSINO DA ARTE.....	13
2.1.1 A tendência pedagógica tradicional e o ensino da arte.....	15
2.1.2 A tendência pedagógica escola nova e o ensino da arte	16
2.1.3 A tendência pedagógica tecnicista e o ensino da arte	17
2.1.4 Críticas e mudanças.....	19
2.1.5 Pedagogia crítico-social dos conteúdos e o ensino da arte	19
3 PRÁTICAS DE ENSINO: PENSANDO EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	21
4 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORIENTAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ARTE.....	25
5 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ARTE NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE ARARANGUÁ - SC.....	28
5.1 SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	28
5.2 AS PROFESSORAS CONHECEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES?.....	30
5.3 A PREOCUPAÇÃO EM POSSIBILITAR APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	31
5.4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VINCULADOS A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	32
6 PROJETO DE CURSO	35
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE(S).....	42

1 INTRODUÇÃO

O ensino da arte tende a promover o conhecimento sensível e estético por meio de seus códigos, canais e contextos, esses citados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que devem estar juntos para desenvolverem momentos de ensino e aprendizado significativos. O ensino da arte não tem a intenção de formar artistas, mas de possibilitar um novo olhar para as obras de arte e manifestações artísticas permitindo a formação de um novo conceito de estética que vai além do belo, podendo despertar no aluno um novo olhar para o mundo, gerando novas interpretações perante a sociedade a qual está inserido.

Ao longo deste estudo, práticas do ensino da arte serão discutidas com objetivo de investigar o que vem dando sentido ao ensino e ao aprendizado em arte, de acordo com relatos dos professores do ensino médio na rede estadual de Araranguá, buscando diagnosticar o que atualmente está dando significado a esse processo. O resultado da pesquisa pode ajudar a encontrar possíveis estratégias didáticas que possam viabilizar o aprendizado mais significativo em arte, para o ensino médio.

Os momentos de reflexão, fruição, imaginação e criação são elementos hoje pensados durante a formação de professores, indispensáveis na abordagem dos conteúdos de arte dando um novo significado para as aulas. Assim garantem o desenvolvimento sensível e crítico dos alunos e promovem a formação cultural dos mesmos. Algum tempo atrás esses elementos não eram enfatizados nas aulas de arte, era o fazer pelo fazer, o professor conduzia o processo de ensino com práticas e técnicas sem a preocupação de oportunizar mais sentido ao aprendizado dos alunos.

Percebendo que a pesquisa científica se constitui no processo de construção do conhecimento, pretende-se buscar caminhos que levem a reflexão sobre práticas docentes no ensino da arte e para isso desenvolvo um levantamento bibliográfico apontando textos sobre a formação de professores, que mostram algumas possibilidades para tornar as aulas de arte mais significativas.

Nesse sentido, esta pesquisa segue a linha de pesquisa Educação e Arte do Curso de Artes Visuais - Licenciatura e é composta pelo seguinte problema: De acordo com relatos de experiências dos professores de arte do ensino médio na rede estadual de Araranguá - SC, que estratégias podem viabilizar a aprendizagem

significativa na área da arte?

O problema que constitui o foco da pesquisa norteia-se com outras indagações necessárias como: o que dizem os documentos norteadores da educação brasileira sobre a aprendizagem significativa em arte e como o professor se organiza para atuar em suas aulas de arte?

A pesquisa se caracteriza como qualitativa partindo do princípio em que “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG 2002, p. 53). Constitui-se em uma pesquisa de natureza básica, pois segundo Silva e Menezes (2001, p. 20) “a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”. Busquei dialogar com os professores de arte, para coletar dados e analisar o que vem dando significado ao ensino/aprendizado em arte na visão dos mesmos.

Compreendendo a coleta de dados como pesquisa de campo realizada de forma individual com alguns professores, utilizei como recurso um gravador para registrar as entrevistas de pautas que, segundo Gil (1999, p. 120) possui

certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. [...] Esta preferência por um desenvolvimento mais flexível da entrevista pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado.

Acerca dos objetivos, a pesquisa foi exploratória, entendendo que “envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão” (SILVA E MENEZES, 2001, p. 21) visando assim procedimentos técnicos de caráter bibliográfico e de levantamento para fundamentar e conduzir a pesquisa, definido por Gil (apud SILVA E MENDES, 2001, p. 21) como:

pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. [...] Levantamento: quando a pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

Esta pesquisa não tem por foco estabelecer uma única resposta, mas de dar ênfase a pontos positivos que vem dando significado ao ensino da arte no ensino médio na rede estadual de Araranguá. Abordei no decorrer da pesquisa subsídios teóricos que sustentam as indagações e hipóteses nela levantadas,

contribuindo para a formação do conhecimento científico. Início trazendo um breve histórico do ensino da arte, pensando a aprendizagem significativa e para isso trago as ideias de Rampinelli (2008), Schramm (2001), Ferraz e Fusari (1993), Rosa (2005) e Libâneo (1995). Em seguida falo sobre práticas de ensino para alunos do ensino médio segundo Pillotto (2008) e Barbosa (2007).

Posteriormente apresento algumas orientações para uma aprendizagem significativa em artes presentes nos documentos norteadores da educação brasileira como: PCSC (1998), PCNEM (2000) e OCEM (2006). A análise de dados traz a aprendizagem significativa em arte no ensino médio da cidade de Araranguá na perspectiva dos professores entrevistados, relacionando-a com as idéias de Pillotto (2008), Volpato (2005) e Meira (2003). Como consequência, apresento um projeto de curso, propondo a troca de experiências e construção do conhecimento.

2 HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE: PENSANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A partir do interesse pela aprendizagem significativa, busco conhecer brevemente a história do ensino da arte na educação brasileira. No entanto faço necessário inicialmente falar um pouco sobre aprendizagem e aprendizagem significativa.

A sociedade é fruto do desenvolvimento humano, que por meio da troca de saberes entre sujeitos possibilita uma aprendizagem responsável pela constante transformação do mundo e a formação das pessoas. Segundo Rego (2002, p. 71) “o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia de desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”.

O aprendizado inicia desde criança: o choro, as repetições de gestos, os primeiros passos, as primeiras palavras são resultados de uma necessidade do desenvolvimento humano para adaptar-se à sociedade em que vive.

Não bastando apenas a adaptação com o meio social, o sujeito deve sempre ser incentivado a aprender para além das necessidades físicas, para ter um bom desenvolvimento cognitivo e construir o conhecimento de forma significativa.

Segundo Rampinelli (2008, p. 69) para:

desenvolver uma seqüência de aquisição de conhecimento de forma significativa, é fundamental que se considere as experiências e realidades já vivenciadas, e a partir delas, sejam apresentados novos conceitos, que poderão então ser assimilados e interligados na estrutura cognitiva dos sujeitos que se apresentam.

Rampinelli (2008) defende a ideia de que para compreender o desconhecido é preciso fazer relações com o já conhecido e assim constituir uma aprendizagem significativa e essa ideia vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais que afirmam que “conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola” (BRASIL, 1998, p. 72).

A escola é um meio ambiente que deve oferecer desafios e motivar o aluno a querer aprender de forma significativa. Em seu dia a dia, “é preciso que se possibilite circunstâncias favoráveis, meios facilitadores e situações enriquecedoras, que permitam que o aluno estabeleça o conhecimento que lhe é apresentado”

(RAMPINELLI, 2008, p. 21).

A relação entre professor e aluno, a realidade comunitária e o currículo, além das experiências de ensino/aprendizagem, são fatores que interferem na construção do conhecimento dos pertencentes a esse meio e na autonomia do aluno em querer aprender.

Se a aprendizagem for uma experiência bem-sucedida, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender. Se, ao contrário, for uma experiência mal sucedida, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária à aprendizagem se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse. (BRASIL, 1998, p. 73).

Essa zona de desinteresse pode levar os alunos a uma aprendizagem mecânica tida para alguns autores como “sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (AUSUBEL 1968 apud MOREIRA; MASINI, 1982, p. 9). Uma aprendizagem que não estabelece relações com o que já se conhece, torna-se um processo de memorização que tende a ser esquecido com o passar do tempo, por ser armazenado de forma arbitrária. Diante dessas informações pergunto sobre o que vem se pensando ao longo da história do ensino da arte na educação brasileira, para contribuir no aprendizado dos alunos, de forma significativa?

2.1 EDUCAÇÃO E O ENSINO DA ARTE

O ensino da arte se constitui num importante trabalho educativo que procura construir o conhecimento por meio de estímulos dos sentidos, contribuindo para a formação da personalidade do sujeito, sem ter a preocupação de formar artistas e sim “capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo à sua volta, fortalecendo processos de identidade e cidadania” (BRASIL, 2006, p.183).

A arte na educação propicia uma relação mais consciente do ser humano no mundo, contribuindo na formação de sujeitos mais críticos, que atuarão na transformação da sociedade, buscando a igualdade de participação e compreensão. Contribui também para promover a estética do aluno e sua participação na sociedade.

Hernández (2007) cita as regras estabelecidas pelas instituições de ensino como uma das responsáveis pelo desinteresse do aluno e professor ao jogo

de ensinar e aprender. O autor defende a ideia de que o ensino deve fugir às regras que constituem o ambiente escolar e impedem os professores de construírem novos meios de interação com os alunos. É preciso que os professores realizem uma busca constante de métodos pedagógicos, para inovar suas práticas de ensino, e motivar os alunos a uma aprendizagem significativa. “Isso pressupõe ultrapassar os limites do que parece aceitável, de modo que possamos repensar e transgredir, para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 17).

Vivemos em um mundo em constante transformação em que não cabem mais as regras estabelecidas nas práticas de ensino das tendências pedagógicas tradicionais, tão pouco, a livre expressão do fazer defendido nas tendências pedagógicas da escola nova, que ainda são muito utilizadas na atualidade. De acordo com Schramm (2001, p. 30-31),

Todas essas pedagogias sobrevivem ainda hoje no sistema de ensino [...]. Conseqüentemente, os profissionais que atuam hoje no mercado de trabalho têm aí as bases de sua formação. Sendo assim, o ensino-aprendizagem da arte está intimamente ligado a essas pedagogias que fazem parte da história do ensino no Brasil, estando respaldadas na conjuntura social e política brasileira.

Devemos reconhecer que as tendências pedagógicas fizeram parte da história da educação do Brasil e são responsáveis pela educação que temos hoje. Para Ferraz e Fusari (1993, p. 28), “as mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes”. As práticas de ensino foram mudando de acordo com a transformação da sociedade.

Todo professor deve conhecer as tendências pedagógicas que nortearam e norteiam as práticas de ensino na educação brasileira, para refletir sobre sua própria prática. Assim, “ao analisar as tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando o ensino-aprendizagem da arte, teremos condições de escolher qual a prática educativa mais adequada como caminho a seguir neste novo milênio” (SCHRAMM, 2001, p. 21). Nessa direção, para contribuição no estudo necessário, citado acima, seguem em subcapítulos, algumas tendências que influenciaram o ensino da arte na perspectiva das autoras: Maria Cristina da Rosa (2005), Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Resende e Fusari (1993), Marilene de Lima Körting Schramm (2001), Libâneo (1995) e dos documentos

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) que discutem as características que marcaram as práticas do ensino da arte a cada tendência.

2.1.1 A tendência pedagógica tradicional e o ensino da arte

Nas pedagogias tradicionais, do início do século XX, visava-se o ensino da arte como uma apropriação de técnicas de desenho e gráficos, as quais foram estabelecidas pelos europeus através da Academia Imperial de Belas Artes implantada no Rio de Janeiro em 1816.

Segundo Schramm (2001, p. 26),

[...] o professor, elemento principal desse processo, transmite o acervo de informações aos seus alunos. Estes são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social.

A base para aprendizagem era o desenho, realizavam-se estudos geométricos e decorativos, onde os alunos repetiam moldes prontos com a finalidade de preparar-se para o mercado de trabalho. Segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 30),

[...] os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinha por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral.

Além do desenho passaram a fazer parte do currículo escolar tradicional, as matérias de música, canto orfeônico e trabalhos manuais a partir dos anos de 1930 sendo que as práticas pedagógicas continuavam na perspectiva de estabelecer modelos prontos a serem seguidos. O conhecimento era centrado no professor e não havia a preocupação de conceder uma experiência significativa aos alunos, como afirmam Ferraz e Fusari (1993, p. 30-31): “ainda nesse momento, o ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na “transmissão” de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais”. A ideia de aprendizagem significativa se opõe a essa tendência, no que cita Rampinelli (2008) no capítulo anterior.

2.1.2 A tendência pedagógica escola nova e o ensino da arte

A tendência escola nova, surge no Brasil a partir de 1930 e centra-se especificamente no aluno. Para Rosa (2005, p. 35) “os escolanovistas partem de uma visão de conhecimento acentuadamente imanente, isto é, a criança já nasce dotada, a escola é responsável por possibilitar formas de exteriorizar seus dotes”. Nesse período surgiram escolinhas de arte que disponibilizavam uma diversidade de materiais, com os quais desenvolviam-se trabalhos manuais para estimular o aluno a criar e despertar os dotes que acreditava-se estarem adormecidos. Essas escolinhas ajudaram a fortalecer o ensino da arte dentro da sala de aula, devido ao incentivo a criação com livre expressão.

Segundo Schramm (2001, p. 28), “a pedagogia escolanovista rompe com as “cópias de modelos”, e parte para a criatividade e a livre-expressão”. O aluno passa a ser o foco dessa tendência e o estímulo a criatividade do aluno é o principal objetivo desse período.

Nesse momento a criança deixa de ser um adulto em miniatura – conceito estabelecido na pedagogia tradicional – e adquire capacidade de ampliar suas próprias características, tornando-se “um ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao “aprender fazendo”, saberiam fazê-lo, também, cooperativamente na sociedade” (FERRAZ E FUSARI, 1993, p. 32). Rosa (2005, p. 37) discorda dessa teoria de aprender fazendo quando afirma que “um fazer sem reflexão não contribui necessariamente para o aprendizado em arte”.

No fazer artístico, nas aulas de arte, preponderava a livre expressão focando no desenvolvimento da criatividade sem a preocupação de adquirir conhecimento. O aluno era sujeito a práticas nas quais aprendia com suas descobertas, sendo livre para decidir o que queria fazer. Mas essa pedagogia perde sua força com a ditadura de Getúlio Vargas. Essa tendência teve seus pontos positivos e negativos citados pelas OCEM (2006, p. 173):

Se a proposta da escola nova é reconhecida pela ênfase nos aspectos afetivo e psicológico do aluno, é criticada por desconsiderar o contexto sociocultural e político. A concepção “espontaneísta” do conhecimento que floresceu no seio dessa tendência, típica também do experimentalismo das vanguardas artísticas, é criticada por recusar o saber sistematizado e o acesso à tradição artística a fim de preservar a “inocência” criativa das crianças.

Com a intenção de preservar o processo criativo do aluno deixou-se de ampliar o conhecimento e o repertório cultural do mesmo ao desvincular a experimentação e o processo de criação do contexto sócio cultural.

2.1.3 A tendência pedagógica tecnicista e o ensino da arte

A tendência tecnicista, por sua vez, surge no Brasil a partir de 1960 e também está presente em algumas instituições de ensino até hoje. Deixa o professor e o aluno em uma posição secundária trazendo, segundo Ferraz e Fusari (1993, p.32) “o sistema técnico de organização da aula e do curso” como prioridade.

A educação tecnicista no ensino da arte passa a ser norteadada por livros didáticos desvinculados às diversidades culturais que constituem o nosso país. Produzidos por um sistema capitalista foram pensados para a preparação de trabalhadores. Segundo Libâneo (1995, p. 29),

a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

A livre expressão – que permitia ao aluno escolher o que queria fazer – não era coerente com a organização da aula e do curso, defendida pelos tecnicistas cujo objetivo era pensar em uma didática capaz de ensinar técnicas e assim desenvolver habilidades e mão de obra qualificada para o trabalho.

Os livros didáticos surgem então como a grande solução para os problemas criados pela livre expressão, na concepção da pedagogia tecnicista, pois, além de definirem os conteúdos de arte, organizam as atividades e os demais momentos necessários na sala de aula. (ROSA, 2005, p.38).

Foi nesse período que a Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/71, inclui a disciplina de educação artística no currículo e decreta que somente pessoas habilitadas em licenciatura poderiam exercer a profissão docente na área de educação artística. Segundo Schramm (2001) e PCNEM (2000), a partir dessa determinação legal, as práticas de ensino trouxeram um viés polivalente e o ensino da arte passa a ser reconhecido como experiência de sensibilização e não como uma área do conhecimento humano.

Nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, [...] os professores deveriam atender a todas as

linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. (PCNEM, 2000, p. 47).

Estendendo-se pelas décadas de 80 e 90, a prática polivalente implantada no ensino da arte teve resultados reducionistas ao aprendizado em arte. A polivalência gerou fragmentação dos conteúdos de arte dificultando o aprendizado.

Aduz-se a isto o fato de que, nos primórdios da formação de professor, os documentos oficiais propunham um currículo polivalente, ou seja, composto por conteúdos pertinentes às distintas “linguagens”, artísticas sem, no entanto, prever métodos que possibilitassem a inter-relação entre tais conteúdos. (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

E para enfrentar os problemas gerados nesse período foram organizadas, a partir de 1982, as associações de arte educadores espalhadas em todo o país. “Compostas por professores licenciados, educadores e artistas atuando em artes plásticas, música teatro e dança” (PCNEM, 2000, p. 47), os grupos lutaram para fortalecer a arte enquanto conhecimento equiparado aos demais conhecimentos humanos presentes na escola básica. Também viabilizaram discussões para inserção das diversas linguagens artísticas, desde a pré-escola até a universidade, com profissionais preparados para a função.

Por meio da incessante luta das associações de arte educadores, foi instituído então, como obrigatório, o ensino da arte enquanto produtor de conhecimento, tornando-se presente nos currículos das escolas de educação básica no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ficou assim a determinação:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. [...] § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Confirma-se a importância do conhecimento artístico para a formação do sujeito, no qual se busca uma relação com a realidade local da instituição de ensino e com a realidade dos próprios alunos, deixando de prevalecer a ideia do tecnicismo.

2.1.4 Críticas e mudanças

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a educação passou por um período de críticas à sociedade elitista e provocou fortes mudanças nas práticas de ensino. A instituição de ensino volta-se então para a política-ideológica e para uma aprendizagem contextualizada questionando as reverências, nas academias e nos museus, para as elites. Nomeada de pedagogia crítica, essa tendência busca evidenciar as classes economicamente desfavorecidas e os grupos marginalizados, como os índios e negros.

A cultura da comunidade local que até então era desconhecida dentro da sala de aula passa a ser evidenciada e torna-se um veículo para o processo de ensino aprendizagem. “No ensino da Arte, a pedagogia crítica vincula-se mais diretamente aos movimentos sociais, culturais e artísticos de resistência à ditadura militar” (BRASIL, 2006, p. 173), sendo o teatro a linguagem mais atuante nesse período.

Fundamentada na teoria crítica e nas ideias freireanas, buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautados na cultura local (popular) e o repertório de saberes do estudante. Porém, à revelia de suas principais proposições teóricas e práticas, são apontados certo reducionismos, tais como a recusa das formas eruditas de arte e cultura – consideradas elitistas – e das manifestações da cultura de massa, tidas apenas como meios de alienação. (BRASIL, 2006, p. 173).

Segundo Mendes e Cunha (2001) o sistema educacional deve acompanhar as constantes transformações do mundo, portanto o ensino da arte também vem sendo pensado e revisto no decorrer dos anos. Em um país com a diversidade cultural como o Brasil, não caberia enfatizar apenas uma cultura, mas possibilitar aos alunos, conhecerem as diversas etnias presentes no país para que possam agregar valores a seu modo de pensar e agir ampliando seu olhar perante o mundo.

2.1.5 Pedagogia crítico-social dos conteúdos e o ensino da arte

Também conhecida como histórico-crítica, essa tendência pedagógica se estabeleceu no início da década de 80, com o objetivo de dar ênfase aos conteúdos e os confrontar com a realidade social.

Tendo como principal representante Lev Semenovich Vygotsky, a pedagogia crítico-social busca garantir aos alunos acesso aos conteúdos fundamentais de forma concreta. Segundo Schramm (2001, p. 34), nessa tendência,

[...] cabe ao professor escolher conteúdos mais significativos para o aluno, os quais passam a contribuir na sua formação profissional. Tudo isso visando à inserção do aluno no contexto social. Na realidade, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social.

Pode-se compreender com essa afirmação que o professor, neste caso, de arte, deve fazer uso dos conteúdos para ampliar o conhecimento do aluno buscando relações com a realidade social e possibilitar uma aprendizagem significativa. De acordo com Libâneo (1995, p. 42),

[...] aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

A pedagogia crítico-social parte da crítica das versões pedagógicas anteriores para resultar na linha filosófica predominante nas instituições de ensino da atualidade. Nela o professor e aluno partem da análise e compreensão da realidade para chegar à atribuição de novos conhecimentos. No entanto percebe-se que alguns professores em suas práticas na sala de aula, acabam incorporando tendências pedagógicas que fizeram parte de sua formação profissional sem associar-se ao contexto histórico-cultural defendido nessa tendência.

3 PRÁTICAS DE ENSINO: PENSANDO EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Até os dias de hoje, nas escolas, muitos professores continuam seguindo tendências que tornam o ensino mecanizado e entediante; são contrários a experimentarem novas experiências, um novo jeito de ensinar arte. Entretanto, segundo Pillotto (2008, p. 37),

[...] não basta mais ter o domínio conceitual, histórico e artístico da arte. É necessário uma construção permanente, na qual os conhecimentos, identidades e consciência planetária são realimentadas, no sentido de ampliar o universo do professor para outros campos do conhecimento.

Os professores precisam inovar o ensino da arte, planejar suas aulas considerando o interesse dos alunos e a sociedade na qual estão inseridos. É preciso buscar uma postura contemporânea compreendendo que o ensino e a aprendizagem ocorrem juntos no ambiente escolar. Para redimensionar o aprendizado é necessária a partilha, entre professor e aluno, de experiências, de saberes, de dúvidas e certezas, dando um novo sentido ao conhecimento adquirido.

As linguagens da arte e o contexto histórico-cultural precisam caminhar juntos, as práticas de ensino devem relacionar 'passado e presente', para conseqüentemente, ampliar a leitura de mundo dos envolvidos nesse processo de ensinar e aprender. Cultivar o aprendizado, para Pillotto "se constitui em real significado quando delegamos esforços na construção reflexiva de conhecimento." (2008, p. 37). Assim, as reflexões nas aulas de arte devem possibilitar experiências artísticas, estéticas e culturais, ampliando o olhar artístico para além do apenas fazer.

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2007, p. 23).

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998), o educador deve articular em suas práticas pedagógicas a técnica, a criatividade, a estética, o processo de vida, o passado e o futuro e conduzir tudo a uma meta que leve o aprendiz a uma rede de significações, assim como os produtores e fruidores que já vivem e percebem essa rede de significações da arte.

A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de

aprendizagem significativa. Para construir esses momentos o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim ensinando também aprende. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 129).

O brilho nos olhos do aprendiz nasce do entusiasmo do educador. O professor que tem prazer em ensinar, que preocupa-se com as necessidades e desejos dos mesmos, desperta no aluno um espírito investigador, o desejo de querer aprender e trocar experiências com a intenção de ampliar seu repertório cultural.

O desafio do educador é propor um ensino de arte significativo: partir do contexto escolar e social em que os alunos estão inseridos para conceber mudanças de valores culturais, desenvolver os sentidos e o potencial criador dos mesmos, ampliando o seu olhar para a leitura de mundo. Para obter esse processo de transformação, é preciso conhecer o perfil do aluno, neste caso alunos do ensino médio, e assim, garantir práticas capazes de promover aprendizagens significativas.

Segundo a pesquisa realizada por acadêmicos da UNESC¹, fica evidente a presença dos meios tecnológicos no cotidiano da maioria dos adolescentes. Os alunos do ensino médio usam os meios tecnológicos e as mídias predominantemente para entretenimento e com menos frequência para os estudos, pois esses mecanismos não são muito utilizados nas instituições de ensino e quando utilizados – tanto por professores quanto por alunos – servem como ferramenta de pesquisa e não como meio de produção, de criação e fruição. Os jovens acreditam que as novas tecnologias dariam mais dinamismo ao ensino aprendizagem em arte, pois a diversidade de aparelhos e programas de computador possibilita inúmeros meios para criar, exercitar a imaginação, viajar pelo mundo sem sair de casa e, conseqüentemente, gerar conhecimento.

Nessa direção as OCEM (2006, p. 178) citam as tecnologias como vertentes que discutem e até mesmo eliminam as diferenças conceituais entre arte e cultura. As abordagens tecnológicas,

¹ Alunos do ensino médio da região sul de Santa Catarina foram entrevistados por meio de veículos tecnológicos (msn, orkut, facebook...), para constituir a pesquisa *O perfil do aluno do ensino médio e as tecnologias digitais no ensino de arte*. A pesquisa foi realizada pela turma 01 na disciplina de tecnologias no ensino da arte, do curso de Artes Visuais – Licenciatura - UNESC – 2º semestre de 2011.

[...] descentralizam os saberes tradicionais do professor e dos currículos, valorizando as diversas formas de manifestações artística e estéticas ligadas ao cotidiano social e privado dos indivíduos. Valoriza-se, assim, o repertório do aluno, especialmente dos jovens em contato com as mídias, priorizando a análise dos ritos subjacentes ao modo de vestir, falar, aos gestos de cumprimento e às preferências esportivas.

A cultura e a arte vêm se desdobrando diante das tecnologias, gerando informações que se expandem para todo o universo. As linguagens contemporâneas na arte como: vídeo arte, performance e instalação são exemplos dessa explosão tecnológica atual, já que são manifestações que muitas vezes se apropriam de meios tecnológicos, para compor a produção de arte, ou para divulgá-la em várias partes do mundo, mesmo estando estática em um único espaço.

Diante de tanta informação que os meios tecnológicos nos oferecem e não podendo ser evitada, cabe ao educador apropriar-se destas tecnologias, para promover em suas práticas pedagógicas desafios que exercitem o olhar crítico dos alunos, para que os mesmos possam selecionar e qualificar a vasta gama de informações disponíveis no seu cotidiano. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 204) “Os conteúdos não devem ser abordados isoladamente, mas dentro de um contexto histórico-cultural, capaz de refletir sobre a produção humana, a leitura de mundo e a produção e participação do aluno frente ao seu espaço histórico-cultural”.

Os momentos reflexivos perante uma produção de arte consistem na apreciação estética, no qual o sujeito revela suas intuições, exercita sua inteligência e sua imaginação relacionando os conceitos e observações com experiências e etapas anteriormente vivenciadas. É preciso o envolvimento do aluno para dar evidência aos elementos visuais das imagens e dos objetos artísticos com os quais estabelece relações com sua própria vida, buscando questionamentos e possíveis respostas em um mesmo objeto.

A presente proposta entende: que o objeto artístico é portador de índice que propicia um encontro ativo entre o espectador e a obra (visual, cênica e musical); que o fruidor do objeto artístico, ao viver a experiência estética, vive também um processo de criação; que esse momento da experiência estética é absolutamente individual, mesmo quando vivido no coletivo, pois o modo de fruição é particular. Vive-se uma experiência intransferível, entretanto, ao vivê-la, tem-se a possibilidade de acesso aos bens culturais produzidos pelas diversas culturas, aprendendo os seus significados. (SANTA CATARINA, 1998, p. 187).

A apreciação estética presente na disciplina de arte permite ao aprendiz analisar elementos visuais, sonoros e cênicos dentro do contexto histórico, artístico e

cultural, sendo possível desenvolver sua percepção, imaginação criatividade e ampliar seu conhecimento. Considerando que a apreciação estética traz específica singularidade de cada experiência e mesmo na sua singularidade procura estabelecer relações a experiências anteriores, percebem-se os inúmeros caminhos dentro da linguagem da arte, para promover ações pedagógicas que contemplem significativos processos de ensino e aprendizagem.

4 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORIENTAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ARTE

Percebendo que para obter uma aprendizagem significativa é necessário relacionar novas experiências ao conhecimento existente no sujeito, indagamos sobre que orientações trazem os PCNEM (2000), a PCSC (1998) e as OCEM (2006) para as práticas pedagógicas no ensino da arte, tratando-se de aprendizagem significativa com alunos do ensino médio?

Com a intenção de formar alunos para o mundo contemporâneo, os PCNEM (2000) propõe a interatividade, a construção de significados no ensino da arte classificando-a como um conhecimento da área da linguagem.

Sendo assim é necessário instigar o aluno a perguntar, dialogar, pesquisar, debater, entre outros recursos. Defendendo a ideia do ensino da arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, procura-se refletir sobre sua história e contextos na sociedade.

Ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura. (BRASIL, 2000, p. 48).

É importante que o professor possibilite ao aluno dar continuidade ao conhecimento de arte, adquirido nos níveis anteriores de sua escolaridade partindo do que o aluno já sabe para ampliar seus saberes sobre produção, apreciação e história, expressas nas linguagens da arte.

Desenvolvendo o conhecimento estético e artístico no aluno, o ensino da arte mostra que é capaz de participar de projetos interdisciplinares, sem perder suas especificidades. Sendo assim é possível ousar contatos entre as fronteiras do conhecimento que formam o currículo disciplinar para os alunos do ensino médio “objetivando uma educação transformadora e responsável, preocupada com a formação e identidade do cidadão” (BRASIL, 2000, p. 49).

As orientações para o ensino da arte prescritas nesse documento contribuem para uma aprendizagem significativa, quando trazem enquanto linguagem, características específicas da arte como: o fazer, o apreciar e contextualizar, em um mesmo tempo afirmando possibilitar experiências que

despertam o interesse do aluno ao vivenciar, refletir, pesquisar na certeza de ampliar seu conhecimento adquirido anteriormente.

As OCEM (2006) trazem orientações mais diretas referentes à aprendizagem significativa, no entanto seguem a mesma concepção abordada nos PCNEM (2000), sustentando a ideia de classificação da arte enquanto linguagem. Assim situado, o ensino da arte hoje está muito ligado ao cotidiano e a outras formas do saber, mas destaca-se por possibilitar experiências simbólicas e estéticas, que geram um tipo particular de narrativa sobre o mundo, diferente das demais narrativas.

Essa discussão possibilita um entendimento mais acurado das relações transversais e interdisciplinares que a arte estabelece com outros campos do conhecimento e com a realidade, ao mesmo tempo em que também resgata sua identidade como forma específica de conhecimento, mediação e construção de sentido. (BRASIL, 2006, p.186).

A construção de sentido e a importância da contextualização no ensino da arte ressaltada pelos PCNEM (2000) também é citada pelas OCEM (2006) que a partir das referências históricas e da análise das relações entre arte e linguagem, discute as múltiplas possibilidades de prática docente.

Para as OCEM (2006) o que dá sentido ao ensino aprendido em arte tornando-o significativo são os códigos e os canais em seus respectivos contextos. Define os códigos como sendo os elementos e estruturas das linguagens, subdividido em: morfológico (elementos básicos das linguagens); sintaxe (modos combinatórios desses elementos) e os canais como os materiais, suportes, veículos (meios de comunicação antigos e atuais, tradicionais e tecnológicos). Todos devem estar ligados ao contexto: do aluno, do texto-obra, do professor, da escola, da comunidade do ensino médio.

O objetivo do ensino das linguagens, segundo as OCEM (2006), é desenvolver capacidades de produzir e interpretar textos, entendendo que para Oliveira (2008, p. 76), “[...] a idéia de texto, [...] não se restringe ao texto verbal; [...] podemos considerar como texto um balé, uma instalação, uma música, uma escultura. Texto é uma unidade de análise”. Por meio de ideias, valores, crenças, conhecimentos e intenções de quem produz e de quem interpreta o texto, é possível chegar a uma zona de interesse. Portanto,

[...] quanto mais o aluno e o professor conhecem, vivenciam, experienciam e compreendem seu contexto e o dos outros, as possibilidades dos códigos, as possibilidades das mídias e dos materiais, maior se torna a **ZONA DE**

INTERESSE. A isso chamamos de **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.** (BRASIL, 2006, p.180) (grifos do documento).

Um dos maiores desafios para o professor de arte, hoje, segundo as OCEM (2006) é fazer escolhas e articulações dentro do amplo campo da arte e da cultura, escolhas essas que venham possibilitar aprendizagens significativas em sua prática docente. Entendendo que o ensino da arte está presente no currículo escolar como forma particular de conhecimento para “capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo à sua volta, fortalecendo processos de identidade e cidadania” (BRASIL, 2006, p. 183) e citando como objetos de estudo na disciplina de arte, a música, a dança, o teatro e arte visual, o documento afirma que só pode-se chegar a zona de interesse do professor e aluno quando contextualizados em textos artísticos e cotidianos por meio de códigos e canais.

Para PCSC (1998) o professor de arte tem autonomia para traçar seu próprio caminho em suas práticas docentes, no entanto é preciso ter cautela e clareza sobre o que escolher, para possibilitar um ensino significativo, que segundo esse documento consiste em contemplar a produção, a fruição e a contextualização das linguagens visual, musical e cênica, já citadas anteriormente pelos PCNEM (2000) como: o fazer, o apreciar e o contextualizar.

Com uma postura interdisciplinar o professor percorre as linguagens da arte sem desprender-se da linguagem de sua formação. Propiciar um encontro entre o sujeito e o objeto de arte ou a linguagem da arte é, segundo a PCSC (1998), importante para que o mesmo entenda sua posição no contexto histórico social.

Esses documentos fundamentam concepções importantes no processo do ensino da arte como a necessidade de compreender e trabalhar a arte enquanto linguagem e a importância da contextualização perante a realidade social, das obras e manifestações artísticas. Divergem nas orientações para as práticas docentes, no qual os PCNEM (2000) e PCSC (1998) defendem o apreciar e o fazer do aluno como importante para esse processo e as OCEM (2006) defende a maneira de como é conduzida a aula, os materiais e veículos utilizados, para que o aluno aproprie-se dos elementos que compõe o objeto de arte.

5 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ARTE NO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE ARARANGUÁ - SC.

Buscando compreender práticas do ensino da arte que possibilitem uma aprendizagem significativa na formação dos alunos, foram realizadas entrevistas de pauta com os professores de arte das escolas estaduais de Araranguá - SC, para diagnosticar o entendimento, a preocupação e a didática desses profissionais referente ao tema deste estudo.

A pesquisa consiste em ver o que está sendo feito para possibilitar uma aprendizagem significativa em arte com os alunos do ensino médio da rede estadual da cidade. Como instrumento de registro utilizando um gravador, buscou-se dialogar com os professores de arte, para coletar dados e analisar o que vem dando significado ao ensino/aprendizado em arte na visão dos mesmos.

A rede estadual de Araranguá - SC distribui o total de nove professores que trabalham a disciplina de arte nas cinco instituições de ensino que tem o ensino médio regular. Dentre esses professores seis foram entrevistados, dois recusaram-se a participar da pesquisa e outro, segundo o relato da direção, trabalha na disciplina de arte, mas não tem formação nessa área e cursa a graduação em matemática; a direção alega então que esse professor não pode contribuir para a pesquisa.

5.1 SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem e o conhecimento da arte e sobre a arte significam apropriações que vão muito além de simples decodificações do objeto de estudo. Quando avançamos especificamente para o campo da arte cuja natureza é subjetiva, expressiva e complexa, as contradições e conflitos são visíveis em vozes que ecoam em dúvidas: é possível aprender arte? Essa questão é abordada no contexto das escolas, das universidades, das famílias, dos encontros e seminários nas áreas da educação, da arte e da arte na educação, causando uma certa inquietude naqueles que atuam nesse contexto. (PILLOTTO, 2008, p. 38).

Segundo Pillotto (2008) os professores buscam respostas para aquietar essa dúvida, na medida em que atribuem significado a suas práticas pedagógicas e ao aprendizado em arte. Conciliando as entrevistas a essa proposta, Cristina acredita que a aprendizagem significativa em arte consiste em ir além do fazer

artístico, de modo que o aluno possa conhecer cada movimento e compreender a história da arte. Para Geovana, a aprendizagem significativa é o modo de contextualizar conceitos de arte junto à técnica, mas a professora, em um primeiro momento, não especifica que conceitos de arte seriam esses.

A professora Francine afirma que a prática docente, para tornar a aprendizagem significativa, incide em dar oportunidade para o aluno criar:

- A partir da arte contemporânea que é o que a gente trabalha hoje, cada arte com o seu diferencial, cada artista com sua experiência. O significativo é isso de cada aluno se identificar com uma parte da arte da sua forma e não pronto.

Esse pensamento vai ao encontro das palavras de Pillotto (2008) quando assegura que o ensino da arte é um processo dialógico entre presente-passado-presente não seguindo uma linearidade na história da arte, mas buscando relações de obras e artista ao mundo contemporâneo. E cabe ao professor assumir ou não uma postura contemporânea para buscar essas relações.

Nessa perspectiva, é possível compreender o ato de aprender e conhecer arte também como processo de simbolização e reorganização dos signos que interpretamos. É desta forma que criamos ideias e para tê-las devemos ser instigados a criar. (PILLOTTO, 2008, p. 39).

Estudar os significados das cores, das formas, do belo é atribuído ao entendimento da professora Margarida como ações que possibilitam a aprendizagem significativa em arte desde que esses estudos sejam abordados nas práticas docentes de forma lúdica, para assim despertar o interesse e o envolvimento do aluno do ensino médio nas aulas de arte.

Lia associa a aprendizagem significativa como o modo de pensar e de sentir; Vani atribui o aprendizado a um resultado final e não a um processo de aprendizagem quando afirma a necessidade de objetivos prescritos no planejamento do professor e alcançados pelos alunos. O pensamento de Vani diverge com os PCNEM (2000) que afirmam ser indispensável o domínio do saber do professor para buscar ampliar o conhecimento dos alunos *de maneira contínua*, desenvolvendo a reflexão estética e as probabilidades de leitura das manifestações artísticas e culturais.

O sentido cultural da arte vai se desvelando na medida em que os alunos da escola média participam de processos de ensino e aprendizagem criativos que lhes possibilitem continuar a praticar produções e apreciações artísticas, a experimentar o domínio e a familiaridade com os códigos e expressão em linguagens da arte. (BRASIL, 2000, p. 49).

Segundo os PCNEM (2000) é nas relações socioculturais, especialmente as vividas na educação escolar, que praticamos e aprendemos saberes ao apreciar e produzir manifestações artísticas. Emoções, pensamentos elaborados, sintetizados, expressos, sensíveis, imagéticos e estéticos são exercitados a cada contato significativo com linguagens da arte.

5.2 AS PROFESSORAS CONHECEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES?

Os documentos norteadores são orientações importantes para a elaboração do currículo escolar e para orientar práticas pedagógicas significativas ao processo de ensino aprendido. Compreendendo que a sociedade necessita de constantes mudanças no currículo escolar para suprir as necessidades do mundo contemporâneo, Volpato (2005, p.78) afirma que,

[...] para pensar sobre as mudanças curriculares, pode-se partir de vários pressupostos, mas é preciso não perder de vista que a opção delineadora escolhida deve ser sempre a melhor, para atender às exigências sociais, em que o objetivo maior seja o de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. Por essa razão, o enfoque maior deve incidir sobre a necessidade de construção de um currículo significativo, que englobe multidisciplinaridade, conhecimento e cultura, que esteja fundamentado em uma educação contemporânea e que possibilite ações e transformações.

Compreendendo que os documentos norteadores são fundamentos e orientações essenciais para as elaborações e reformas do currículo escolar, como propostas e conteúdos flexíveis e articuláveis à realidade do espaço educacional, a pergunta que se faz é *qual o conhecimento dos professores de arte do ensino médio de Araranguá referente a esses documentos?*

Durante a entrevista Cristina, afirma ter entrado em contato com os PCN, porque o planejamento da aula de arte foi elaborado partindo desse documento. Geovana cita a proposta triangular de Ana Mae e PCN, que costuma consultar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio (2000) servem de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo de sua escola. Na medida em que o fazer e o apreciar artístico são acompanhados de reflexões, de trocas de ideias, de pesquisa e contextualizações históricas e socioculturais, torna-se possível transformar os conhecimentos estéticos e artísticos anteriores em compreensões mais amplas e em prazer de conviver com a arte.

Com um conhecimento superficial dos documentos, Vani e Margarida dizem que não costumam consultá-los para planejar suas aulas. Lia também afirma não ter essa leitura. Por outro lado, já foram muito estudados por Francine devido ao concurso público realizado recentemente, mas a professora não os cita como base para o planejamento de suas aulas.

Volpato (2005, p. 82) acredita que

[...] quem define a qualidade do trabalho, tanto para o ensino da Arte como para outra área, é o professor. Desde a formação universitária até os cursos de formação continuada, o perfil do professor deve ser constituído e direcionado para que este seja um contínuo pesquisador e desenvolva, também em seus alunos, o espírito de investigação.

O professor investigador deve iniciar seu processo investigativo conhecendo e interpretando as orientações direcionadas para a educação brasileira, e assim terá fundamentos para seguir em uma constante busca do conhecimento.

5.3 A PREOCUPAÇÃO EM POSSIBILITAR APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A preocupação em possibilitar uma aprendizagem significativa está presente na fala de todas as professoras entrevistadas, porém elas trazem diferentes concepções a esse termo.

Cristina se preocupa e relaciona a aprendizagem significativa com o gosto e interesse dos alunos. Já Francine diz que se preocupa e remete a fala para a avaliação, assim como Vani que determina sua preocupação em fazer com que os alunos atinjam os objetivos escritos no seu planejamento, remetendo-se a um processo final e avaliativo como forma de aprendizagem. Sobre isso Meira afirma (2003, p. 30):

Se para a experiência científica o que conta é o resultado final, na experiência estética, cada detalhe mínimo, alterações de ânimo, etapa intermediárias, ganham relevância... A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção.

Tendo como fonte o conhecimento humano, o ensino da arte tende a promover experiências estéticas importantes para o aprendizado do aluno tendo o processo, e não somente o resultado final, como o conjunto de ações passíveis a serem avaliadas.

A professora Lia não é segura em afirmar essa preocupação, mas quando imagina uma situação de aprendizagem significativa diz que poderia ser *‘modificando os materiais ou modificando o tipo de atividade dentro das possibilidades’*. Nessa perspectiva, Pillotto (2008, p.46) faz um alerta:

Quando nos encontramos no interior das instituições de educação, observamos que a seleção do material é na maioria das vezes feita aleatoriamente ou que a opção parte da realidade das instituições, ou seja, usamos o que é possível, o que se tem. Esse fato culmina na maioria das vezes com o uso inadequado de materiais e suportes, resultando em muitas ocasiões em produções danificadas e professores sem saber como lidar com tais situações.

O uso dos materiais é defendido pelas OCEM (2006) como um canal para conhecer os códigos presentes nas linguagens artísticas para relacioná-los a contextos da humanidade.

Geovana reforça que preocupa-se em contextualizar as práticas, citando os movimentos artísticos e artistas como forma de contextualização. Margarida atribui essa ideia a uma forma de contexto mais abrangente, sua preocupação é em conciliar a realidade da escola e a realidade dos alunos com os conteúdos de arte; esse pensamento vai ao encontro do que orientam as OCEM (2006) quanto a importância do contexto: do aluno, do texto-obra, do professor, da escola, da comunidade do ensino médio.

5.4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VINCULADOS A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As experiências das práticas docentes para o ensino médio – relatadas pelas professoras entrevistadas, como sendo significativas ao aprendizado dos alunos – demonstram pontos positivos e negativos para o propósito.

O breve relato de Francine quanto à experiência que acredita ter sido significativa para o aprendizado dos alunos, passa a ser desconsiderado por não trazer dados suficientes para devida análise. Já o relato de Cristina e Vani trazem pontos irrelevantes e confusos com relação ao processo de ensino aprendido: Cristina diz que propôs aos alunos um estudo sobre a música, mas pediu uma produção de vídeo dança a uma parte da turma. Sendo que para outra parte, considerados os alunos mais tímidos, pediu uma pesquisa bibliográfica sobre a história da música e aplicou questionários como método avaliativo. Portanto fica

evidente a mistura das linguagens da música e da dança sem especificar suas características e relações, e também o tratamento diferenciado da professora para os alunos, que privou os mais tímidos a participarem da produção artística que poderia ajudá-los a superar seus limites. Tal proposta diverge ao que cita Pillotto (2008, p. 50), quando diz

os alunos se desvelam e se revelam através das manifestações expressivas. Materializam em formas, movimentos, sons e repertórios do que vão se apropriando, de um universo de histórias, situações e percepções. Cabe então às instituições de educação possibilitar a ampliação desses repertórios, possibilitando aos alunos criar, compreender, imaginar e resignificar.

O pensamento de Vani também deixa a desejar ao que diz Pillotto (2008) pois apresenta enquanto prática significativa para aprendizagem, técnicas de confeccionar cartazes para expor na escola: a professora acredita ser importante os alunos apreenderem modelos de letras e posições de imagens nessas produções.

Pontos relevantes surgem nos relatos das professoras Margarida, Giovana e Lia, que citam a preocupação em relacionar os conteúdos de arte ao interesse dos alunos.

Margarida cita seu projeto '*criação de obra viva*', a qual apresentou aos alunos imagens de obras de arte de diferentes períodos históricos e os mesmos as representaram corporalmente, de acordo com seu contexto. Segundo a professora os alunos fizeram suas produções usando diferentes recursos como: música/imagem, fotografia/imagem e essa proposta converge para o que diz Pillotto (2008, p.45):

Ter clareza de que no ensino fundamental e médio os alunos continuam construindo conhecimentos e protagonizando histórias individuais e coletivas é básico para que consigamos juntos significar a arte e a experiência em arte. Tão importante quanto os conhecimentos sobre arte, as informações históricas, as produções e experiências artísticas é construir sentido naquilo que realizamos e que lemos sobre o universo e sobre nós mesmos.

A experiência relatada por Geovana vai ao encontro do que diz Pillotto (2008) quando propôs aos alunos uma releitura da obra renascentista *Monalisa* utilizando o programa de computador Paint e signos presentes no cotidiano dos adolescentes. No entanto, a professora solicita aos alunos uma pesquisa sobre esse período, mas eles não o fazem; a professora então deixa a desejar quando não instiga os alunos e faz a pesquisa, ela mesma, apresentando aos alunos na aula seguinte. Defende sua postura afirmando que acredita ser essencial a

contextualização junto ao processo criativo. A contextualização – que se refere no estudo das obras e manifestações artísticas em seu tempo e espaço de forma não linear – define-se quando o “objeto artístico é identificado no seu tempo, mas apreendido a partir de um olhar do hoje, isto é, o passado é significativo quando responde as indagações do presente e projeta o futuro” (SANTA CATARINA, 1998, p. 191).

Se o aluno não dispõe o interesse para o contexto apresentado, não será uma experiência válida para a aprendizagem significativa, pois será contida como abordagens superficiais e mecânicas.

Lia ressalta o interesse dos alunos em relação à música, sua proposta foi estudar a história da música no laboratório de informática. Os alunos fizeram a pesquisa, montaram uma apresentação de slides com imagens e textos e apresentaram aos demais colegas. Tiveram a liberdade de levar instrumentos musicais para tocarem e cantarem na sala de aula no dia da apresentação. A professora relata que a experiência foi gratificante para todos, mas não costuma usar os meios tecnológicos nas aulas de arte por não saber manuseá-los.

Penso que a ideia da música foi relevante, mas poderia ser articulada, de forma clara, com outras linguagens da arte, principalmente com a linguagem de sua formação, que acredito ser visual. Nas aulas de arte segundo PCSC (1998, p. 187)

[...] os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Isto significa dizer que o professor de arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. Entretanto, as outras linguagens enriquecem as possibilidades de criação e produção.

Desse modo o professor de arte atribui práticas interdisciplinares, sugeridas pelos documentos norteadores, consideradas importantes para ampliar o conhecimento de forma significativa.

6 PROJETO DE CURSO

Título – (RE) SIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM EM ARTE

Justificativa

O sistema de ensino brasileiro traz fundamentos e estruturas importantes para orientar as práticas docentes, por meio dos documentos norteadores. Esses documentos regem uma linha filosófica flexível à realidade de cada instituição e propõem fundamentos e ações para compor o currículo escolar de modo a viabilizar uma educação de qualidade e aprendizagens significativas.

Ao analisar as entrevistas realizadas com professores de Arte do ensino médio da rede estadual de Araranguá, percebo o quão vago é o conhecimento das mesmas sobre as reflexões e contextos presentes nos documentos norteadores. Portanto proponho um seminário para mostrar a importância de documentos como: PCNEM (2000), OCEM (2006), PCSC (1998) e despertar esse público para uma prática interdisciplinar em arte, na qual busca-se relacionar as linguagens da arte e não fragmentá-las, buscando como resultado a aprendizagem significativa.

É fundamental para o currículo docente, o conhecimento dos documentos que norteiam a educação brasileira, para assim posicionar-se diante da realidade escolar e propor uma educação de qualidade perante suas práticas docentes. É preciso ter consciência de que a educação brasileira dita normas, mas abre portas para instigar o professor a ser um pesquisador, traz orientações para mostrar possíveis caminhos pelo qual o professor pode seguir.

Ementa:

Documentos norteadores para o ensino da arte. Fundamentos para práticas docentes em arte e aprendizagens significativas.

Proposta de carga horária: 16h

Objetivos

Geral:

Possibilitar aos professores de arte do ensino médio da rede estadual de Araranguá-SC, reflexões sobre os documentos que norteiam a educação em arte no estado de Santa Catarina, para ensino médio e conscientizá-los da importância desses documentos para o planejamento das práticas docentes em função de viabilizar aprendizagens significativas.

Específicos:

- Refletir sobre os documentos norteadores no que se referem às orientações pertinentes ao ensino da arte;
- Compreender a importância das práticas docentes em arte que oportunizem o aprendizado significativo;
- Aguçar o perfil pesquisador nos professores, possibilitando tornarem-se sujeitos em constante formação.

Metodologia

Primeiro encontro (4h): Abertura do seminário com um mediador e um palestrante especialista nos documentos norteadores que estão presentes no sistema de ensino em SC. Exposição introdutória sobre esses documentos e sua importância para compor o currículo escolar.

Segundo encontro (4h): Nesse encontro será realizada uma explanação mais aprofundada sobre os PCSC (1998), PCNEM (2000) e OCEM (2006), de modo a ampliar o conhecimento dos professores referente ao assunto discutido.

Terceiro encontro (4h): Os professores participarão de experiências estéticas que os façam refletirem sobre conceitos de ensino da arte, relações entre linguagens e aprendizagens significativas.

Quarto encontro (4h): Por meio de um mediador, os professores que participaram da palestra terão espaço para discutir suas práticas e propor conceitos e autores que correspondam a práticas de ensino que viabilizem aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Orientação Curricular para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 1, 2006. p. 167- 205.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

RAMPINELLI, Gizelli. **Ensino-aprendizagem em artes:** uma análise acerca do processo de associação significativa de saberes pelas crianças das séries iniciais. 2008. 109f. TCC (graduação em Artes Visuais - Licenciatura) Área de Concentração: aprendizagem em Artes - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

SANTA CATARINA Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, (disciplinas curriculares). Florianópolis: Secretaria de Educação e do Desporto, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte.** São Paulo: FTD, 1998.

VOLPATO, Edite. Arte no ensino médio: especificidades e currículo. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Processos curriculares em arte:** da universidade ao ensino básico. Joinville, SC: Ed. da UNIVILLE, 2005. p. 77-83.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em um ensino da arte que possibilite experiências estéticas e sensíveis, despertando emoções e formando pensamentos críticos é de suma importância para formar cidadãos atuantes no mundo, porém é um grande desafio para os professores de arte em suas práticas docentes. De acordo com os relatos dos professores da rede estadual de Araranguá, foi possível investigar as estratégias utilizadas pelos mesmos, pelas quais acreditaram viabilizar aprendizagens significativas para os alunos do ensino médio na área da arte. Devido às reflexões percorridas nos fundamentos teóricos desta pesquisa entende-se que, entre essas estratégias apresentadas, poucas viabilizam aprendizagens significativas para os alunos do ensino médio da rede estadual de Araranguá, na área da arte.

Ao analisar a pesquisa realizada, percebe-se que a aprendizagem significativa é muitas vezes apresentada por autores e pesquisadores de forma indireta. Talvez por isso a aprendizagem significativa não seja evidenciada pelos professores em suas práticas docentes como um fator importante e sim como uma consequência, um resultado.

Entendendo que o aprendizado se dá em um processo no qual o aluno busca relações do conteúdo apresentado com sua realidade, com o que já conhece para então significá-lo, entendo que a prática em sala de aula, de acordo com as entrevistas realizadas, precisa ser repensada. Dentre os professores entrevistados a maioria não costuma consultar as orientações curriculares para o ensino da arte propostas pelo sistema de educação brasileiro para planejar suas aulas. Utilizam propostas e conteúdos soltos que acabam fragmentando e privando os alunos de um aprendizado significativo.

O processo de ensino aprendizado quando não se encontra vinculado à realidade e ao conhecimento presente no aluno torna-se cansativo e improdutivo tanto para o aluno quanto para o professor. Experiências bem sucedidas no ensino da arte correspondem em um constante processo de transformação do conhecimento sensível e estético. A formação cultural, novas interpretações e um novo conceito de belo são atribuídos a formação do aluno enquanto cidadão quando parte de estratégias didáticas capazes de propor aprendizagens significativas.

Os professores têm boas intenções em suas propostas e revelam pouco conhecimento e insegurança quanto às abordagens que possibilitem aprendizagens

significativas. Acredito que o incentivo para uma formação continuada, para promover professores pesquisadores, ajudaria a ampliar seus olhares para então ousarem em suas propostas e superarem suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação e diferentes conceitos da criatividade. In: ZANELLA, A. V. (org) et al. **Educação Estética e Constituição do Sujeito: reflexões em curso** / Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. 238 p. il. – (Coleção Cadernos CED: v. 12). p.23-28.

BRASIL. **Orientação Curricular para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 1, 2006. p. 167- 205.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993. Col. Magistério 2º grau. Série formação do professor.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. P orto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 79-114.

- MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria da David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. Relações entre “Linguagens”. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008. p. 75-97
- PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A Arte e seu ensino na contemporaneidade. In: MACOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó, SC: Argos, 2008. p. 35-53.
- RAMPINELLI, Gizelli. **Ensino-aprendizagem em artes: uma análise acerca do processo de associação significativa de saberes pelas crianças das séries iniciais**. 2008. 109f. TCC (graduação em Artes Visuais - Licenciatura) Área de Concentração: aprendizagem em Artes - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: Diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.
- SANTA CATARINA Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, (disciplinas curriculares)**. Florianópolis: Secretaria de Educação e do Desporto, 1998.
- SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. Aas tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Orgs). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univalle, 2001. V.1, p.20-35.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3ªed. Ver. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.
- VOLPATO, Edite. Arte no ensino médio: especificidades e currículo. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico**. Joinville, SC: Ed. da UNIVILLE, 2005. p. 77-83.

APÉNDICE(S)

APÊNDICE – A: Autorização dirigida a instituição de ensino.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

SOLICITAÇÃO

Eu, Alini de Almeida acadêmica da oitava fase do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da UNESC, venho por meio desta, solicitar sua autorização para frequentar o espaço de seu estabelecimento com o objetivo de realizar a pesquisa de campo, integrante do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado, Práticas de Docência em Arte: aprendizagem significativa. Os participantes, nesta pesquisa, serão os professores de artes do ensino médio da rede estadual de Araranguá, os quais terão a oportunidade de inserir-se ou não no estudo. Em caso afirmativo os mesmos estarão autorizando a análise e a divulgação dos dados coletados, que serão apresentados em forma de pseudônimos, assim como o nome do estabelecimento, se esse for o desejo.

De qualquer forma, agradeço a colaboração do estabelecimento em participar da pesquisa que se constitui em produção acadêmica de conhecimento e pretende contribuir para o fortalecimento da educação.

.....

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo a acadêmica Alini de Almeida a convidar os professores de artes que atuam o ensino médio nesta instituição para participarem da pesquisa de campo do seu TCC.

- () O estabelecimento pode ser citado com o nome real.
() O estabelecimento deve ser citado com pseudônimo ou similares.

Assinatura do diretor

CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2012

APENDICE B: – Autorização dirigida aos professores de arte do ensino médio.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CONVITE

Eu, Alini de Almeida acadêmica da oitava fase do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da UNESC, venho por meio deste, convidá-lo para participar da pesquisa de campo, integrante do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado, Práticas de Docência em Arte: aprendizagem significativa. Os participantes, nesta pesquisa, serão os professores de artes do ensino médio da rede estadual de Araranguá, os quais terão a oportunidade de inserir-se ou não no estudo. Em caso afirmativo você estará autorizando a análise e a divulgação dos dados coletados, que serão apresentados em forma de pseudônimos, se esse for o seu desejo.

De qualquer forma, agradeço sua colaboração em participar da pesquisa que se constitui em produção acadêmica de conhecimento e pretende contribuir para o fortalecimento da educação.

.....

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo a acadêmica Alini de Almeida a analisar e divulgar os dados coletados na pesquisa de campo do seu TCC, utilizando pseudônimos ou similares.

Assinatura do participante

CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2012