

**GISLENE DOS SANTOS SALA**

**ARTE NO ESPAÇO EDUCATIVO ESCOLAR: RELAÇÃO  
ENTRE OBRIGATORIEDADE E RECONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira

**CRICIÚMA  
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G373a Sala, Gislene dos Santos.  
Arte no espaço educativo escolar : relação entre  
obrigatoriedade e reconhecimento / Gislene do Santos Sala  
orientador: Antonio Serafim Pereira. – Criciúma,  
SC : Ed. do Autor, 2013.  
109 p. : il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul  
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Criciúma, 2013.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Ensino da arte – Currículos.  
I. Título.

**GISLENE DOS SANTOS SALA**

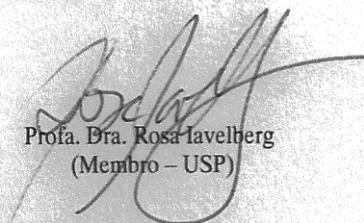
**ARTE NO ESPAÇO EDUCATIVO ESCOLAR: RELAÇÃO  
ENTRE OBRIGATORIEDADE E RECONHECIMENTO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 27 de março de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira  
(Orientador – UNESC)



Prof. Dra. Rosa Iavelberg  
(Membro – USP)

Prof. Dra. Giani Rabelo  
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
Coordenador do PPGE-UNESC

Gislene dos Santos Sala  
Mestranda

Dedico este texto às minhas duas sobrinhas:  
através de sua inocência e simplicidade,  
tornam meus dias mais significativos...

## MOMENTO DE AGRADECER

O mestrado foi um momento maravilhoso, no qual tive a oportunidade de vivenciar, aprender e crescer. Assim, agradecer implica lembrar todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, com a tecedura deste texto, demonstrando uma preocupação carinhosa com aquilo que delimito como objetivo de vida.

Primeiramente, agradecer a Deus, guia e protetor, por ter me concedido a vida e me permitido aproveitar todos os momentos desta pesquisa.

À CAPES, por ter me concedido a bolsa integral, sem a qual nunca teria realizado este sonho.

Ao Prof. Dr. Antonio, por sua paciência e sábias orientações, mas, principalmente, por acreditar em minha proposta de pesquisa. Agradeço também por sua amizade e pela troca de experiências.

Aos Professores Gladir Cabral, Rosa Iavelberg e Giani Rabelo, por, em meio a todas as suas funções e responsabilidades, terem aceitado participar de minha banca, com o objetivo de qualificar a pesquisa e contribuir para o re-pensar acerca do ensino de Arte na escola.

A todos os professores do PPGE UNESC, que me acolheram em seu programa e transformaram este local de conhecimento em uma casa repleta de afetividades.

À minha família, pelo amor incondicional que me é atribuído, compreendendo minha ausência física em função das obrigações da pesquisa. A meus pais, por todo incentivo e apoio, acreditando que eu seria capaz de realizar este sonho. Eles me ensinaram grandes lições, dentre elas a humildade e nunca desistir do que sonhamos, apesar das barreiras encontradas. A meus irmãos e cunhado, por estarem sempre dispostos a abrir mão de seus próprios compromissos para me ajudar a resolver os problemas diários.

Às minhas amigas Cida, Josi, Vanessa e Irone, grandes companheiras, cúmplices e conselheiras na construção de meus sonhos, sempre transformando meus momentos de carências e tristezas em risos e alegrias. Obrigada, minhas amigas! Que nossa amizade ultrapasse as barreiras da distância e do tempo.

A todos os amigos que me acolheram em Criciúma e convivem comigo diariamente, Andressa, Elizandra, Carol e, em especial, ao grupo religioso RHEMA. Mudar de cidade, deixar família e velhos amigos não é uma decisão fácil, porém, a convivência com vocês tornou esta transformação menos dolorosa.

Também não posso esquecer os amigos de minha terra natal, Carina, Mirão e tantos outros que gostaria de citar, por saberem reconhecer o valor de uma amizade. A todos aqueles que acompanharam meu crescimento e estiveram sempre ao meu lado, preocupados com minha felicidade, meus singelos agradecimentos.

De um modo muito especial, agradeço a todas as pessoas envolvidas nessa pesquisa, professores, professoras de Arte e gestores, por aceitaram minha presença em seu cotidiano, me percebendo não como avaliadora, mas como uma oportunidade de qualificar o ensino da Arte por elas oferecido.

“Não é possível conhecer um país sem conhecer e compreender a sua Arte.” (Ana Mae Barbosa)

## RESUMO

O presente trabalho descreve as reflexões desenvolvidas em torno da Arte na escola: concepções, legislação, obrigatoriedade e reconhecimento. Os dados empíricos foram buscados na Rede Municipal de Educação de Criciúma (SC), na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Jorge da Cunha Carneiro e da EMEIEF Oswaldo Hülse, através de questionários e entrevistas realizados com professores do 6º ao 9º ano da disciplina de Arte e das demais disciplinas, além gestoras das duas unidades escolares. O problema da pesquisa concentra-se em perceber quais são as implicações para o ensino da Arte na Educação Básica a partir do movimento que dá ênfase à sua obrigatoriedade. Outras questões fortaleceram esta discussão: As obrigatoriedades no ensino da Arte garantem seu reconhecimento? Qual é a compreensão que gestores e professores têm sobre o ensino de Arte nas escolas? Em que medida o movimento pela obrigatoriedade e o movimento pela compreensão do ensino da Arte estão articulados? As considerações finais do trabalho apontam que, embora se percebam práticas orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e pelos projetos político pedagógicos das Escolas, ainda persistem atividades e objetivos desvinculados dos propósitos que a Arte pretende alcançar e calcados em abordagens que, se esperava, tivessem sido superadas. Reforça a ideia de pesquisa sobre o ensino de Arte, enaltecendo a reflexão crítica face à ênfase de sua obrigatoriedade e propõe a ampliação desse estudo para outras escolas da rede e/ou pesquisas que acompanhem a prática pedagógica do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Obrigatoriedade. Implicações. Reconhecimento.

## RESUMEN

El presente trabajo describe las reflexiones desarrolladas alrededor del Arte en la escuela: concepciones, legislación, obligatoriedad y reconocimiento. Los datos empíricos fue buscado en la Red Municipal de Educación de Criciúma (SC), en la Escuela Municipal de Educación Infantil y Enseñanza Fundamental (EMEIEF) Jorge da Cunha Carneiro e da EMEIEF Oswaldo Hülse, através de encuestas y entrevistas realizados con profesores del 6º al 9º año, tanto de la asignatura de Arte cuanto de las demás, y con los gestores de las dos unidades escolares. El problema de la búsqueda se concentra en percibir cuales son las implicaciones para la enseñanza de Arte en la Educación Básica a partir del movimiento que da énfasis a su obligatoriedad. Otras cuestiones fortalecerán esta discusión: ¿Las obligatoriedades en la enseñanza de Arte garanten su reconocimiento? ¿Cuál es la comprensión que los gestores y profesores tienen sobre la enseñanza de Arte en las escuelas? ¿En qué medida el movimiento por la obligatoriedad y el movimiento por la comprensión de la enseñanza del arte están articulados? Las consideraciones finales de este trabajo apuntan que, aunque se perciban pláticas orientadas por los Parámetros Curriculares Nacionales de Arte y por los proyectos político pedagógicos en las Escuelas, todavía persisten actividades y objetivos desvinculados de los propósitos que el Arte pretende alcanzar y calcados en abordajes que, se esperaba, tuviesen sido superadas. Refuerza la idea de búsqueda alrededor de la enseñanza de Arte, enalteciendo la reflexión crítica frente al énfasis de su obligatoriedad y propone la ampliación de ese estudio para otras escuelas de la red y/o búsquedas que acompañen la plática pedagógica del profesor en clase.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Arte. Obligatoriedad. Implicaciones. Reconocimiento.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÃO**

Quadro 1 - .....	44
------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Justificativa dos professores sobre a valorização da Arte na Escola.....	97
Tabela 2 - Número de atribuições de n. 1 pelos professores às disciplinas.....	100
Tabela 3 - Indicações relativas à metodologia presentes no PPP das Escolas pesquisadas.....	104
Tabela 4 - Indicações relativas à obrigatoriedade da disciplina de Arte na percepção dos demais professores.....	107
Tabela 5 - Indicações relativas à visão sobre o ensino de Arte desenvolvido nas Escolas EMC e EMH.....	116
Tabela 6 - Indicações relativas ao conhecimento presentes no PPP das Escolas pesquisadas.....	122
Tabela 7 - Indicações sobre a contribuição da disciplina de Arte para a formação dos alunos.....	124
Tabela 8 - Indicações relativas ao Conhecimento presentes nos PPPs das Escolas pesquisadas.....	126

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNCO</b>	Conselho Nacional de Canto Orfeônico
<b>EAB</b>	Escolinhas de Arte do Brasil
<b>EMC</b>	Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro
<b>EMEIEF</b>	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
<b>EMH</b>	Escola Municipal Oswaldo Hulse
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PCC</b>	Proposta Curricular de Criciúma
<b>PCSC</b>	Proposta Curricular de Santa Catarina
<b>PMC</b>	Prefeitura Municipal de Criciúma
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEF</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>UNESC</b>	Universidade do Extremo Sul Catarinense
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CONTRAPONTO COM TRABALHOS QUE SE APROXIMAM DO OBJETO DE ESTUDO PRETENDIDO.....	22
3 O MOVIMENTO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA ARTE, SUA CONSTITUIÇÃO E FUNDAMENTOS.....	29
4 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE.....	40
4.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE ENSINO.....	44
4.2 CONCEPÇÃO ESCOLANOVISTA.....	48
4.3 CONCEPÇÃO TECNICISTA.....	50
4.4 CONCEPÇÃO PROGRESSISTA.....	53
4.4.1 O ensino da Arte como conhecimento ou concepção sociointeracionista e a abordagem triangular como decorrência do movimento das pedagogias progressistas ou críticas.....	54
5 IMPLICAÇÕES DA OBRIGATORIEDADE NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	61
5.1 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ARTE.....	62
5.2 ARTE E CURRÍCULO.....	67
5.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE.....	73
6 METODOLOGIA.....	81
6.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	86
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	91
7.1 QUEM SÃO OS PESQUISADOS?.....	91
7.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE INFERENCIAL E INTERPRETATIVA.....	92
7.2.1 Categoria ensino de Arte.....	93
7.2.2 Categoria obrigatoriedade.....	106
7.2.3 Categoria visão.....	115
7.2.4 Categoria contribuição da Arte.....	123
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS .....	150
APÊNDICES.....	157

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	158
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA PELAS GESTORAS DAS ESCOLAS.....	159
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA DOS PROFESSORES.....	160
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES DE ARTE.....	161
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ARTE.....	163
APÊNDICE F – QUADRO REFERENTE AO NÚMERO CLASSIFICATIVO ATRIBUÍDO ÀS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PELOS DE MAIS PROFESSORES DA ESCOLA.	165



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a refletir sobre as questões envolvidas pelo ensino da Arte na escola, concepções, legislação, implicações e reconhecimento. Para isso, o problema de pesquisa busca perceber quais são as implicações para o ensino da Arte na Educação Básica, a partir do movimento que dá ênfase à sua obrigatoriedade. Outras questões ainda corroboram para o delineamento desta investigação: As obrigatoriedades no ensino da Arte garantem seu reconhecimento? Qual é a compreensão que gestores e professores têm sobre o ensino de Arte nas escolas? Em que medida o movimento pela obrigatoriedade e o movimento pela compreensão do ensino da Arte estão articulados?

A fim de responder estas questões, a pesquisa percorre alguns caminhos. O referencial teórico é dividido em quatro capítulos, partindo do contraponto realizado com três pesquisas selecionadas pelo critério de aproximação/distanciamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>; o segundo capítulo trata do movimento da obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica; o terceiro capítulo discute as concepções pedagógicas para o ensino de Arte e o quarto capítulo aponta as implicações da obrigatoriedade para o ensino de Arte na educação básica. Por fim, o trabalho é fechado com as análises, as quais foram realizadas a partir da análise de conteúdo e tomaram as orientações de Bardin (2004) como referência, e as considerações finais do trabalho.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>.

Diante desta breve apresentação, é importante justificar e apresentar o caminho que levou à construção do objeto de investigação, visto que a motivação para cursar o Mestrado em Educação não foi o apresentado, mas o levantamento inicial acerca do objeto de estudo que intencionava dar continuidade à pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso da licenciatura em Artes Visuais, no ano 2009, quando a pesquisadora obteve sua formação. Este trabalho tratava-se de um estudo de caso realizado na Escola de Educação Básica Abel Esteves de Aguiar, localizada em Praia Grande (SC), de funcionamento em tempo integral. Possuía, como objetivo, investigar se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF), de 1997, e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), de 1998, estavam contemplados na prática pedagógica dos docentes que lecionavam as disciplinas de Dança, Música e Teatro, integrantes da matriz curricular diversificada, bem como a disciplina de Arte, da matriz curricular comum.

A partir da amostra de seis professores<sup>2</sup> que lecionam as disciplinas citadas, verificou-se que apenas dois conheciam profundamente as proposições dos documentos norteadores da educação para a linguagem que lecionam. Concluiu-se, então, que a formação desses profissionais, para um trabalho significativo nas linguagens da Arte, era insuficiente.

A nova proposta de pesquisa para o mestrado objetivava perceber quais os benefícios das disciplinas diversificadas da Escola mencionada, no que se referem à Arte, para a formação dos alunos.

---

<sup>2</sup> São considerados por professores, nessa pesquisa, os dois gêneros (masculino e feminino).

Partindo de suas vozes, intencionava-se compreender como o ensino da Arte as alcançava no processo de reflexão sobre a importância da Arte na infância e para seu desenvolvimento cognoscitivo.

Com o propósito de verificar o que havia sido produzido no meio acadêmico sobre o tema, foi utilizado como recurso o banco de teses da CAPES. A partir da palavra-chave, em sua expressão exata, “escola em tempo integral”, o sítio resgatou 34 (trinta e quatro) dissertações de Mestrado na área da Educação, as quais descreviam o processo de implantação do programa nas escolas que aderiram a essa organização curricular. Entretanto, não foram encontradas publicações que relatassem sobre o ensino de Arte nessas instituições.

Em meio a essa construção, a partir das leituras realizadas para a temática proposta, deparou-se com outra questão que envolve o Ensino de Arte, de acordo com a abordagem feita pelo Boletim Arte na Escola, nº 57, cujo texto discute o ensino da Música na Escola Básica, a partir da Lei nº 11.769/2008 (FERNANDES, 2012). Deste modo, a música deixa de ser somente um problema pedagógico, passando a ser também uma questão política pela defesa de que é importante para a formação dos alunos<sup>3</sup>, permitindo que conheçam um pouco mais sobre a diversidade cultural do Brasil e as peculiaridades da região em que residem. Sabe-se que o referido Boletim enfatiza a questão da Música na Escola, porém, deu margem a outras indagações relacionadas ao termo obrigatoriedade no que diz respeito ao Ensino da Arte.

Todavia, não é somente o movimento da obrigatoriedade da música que deve ser observado nas instâncias escolares, pois há, ainda, outras disposições oficiais postas à escola com o propósito de

---

<sup>3</sup> São considerados, por alunos e educandos, os dois gêneros.

tornar significativo o conhecimento em Arte. Assim, a proposta de estudo que objetivava pesquisar as contribuições da Arte para a criança na escola em tempo integral será adiada para outra oportunidade, visto que os significados envolvidos pela obrigatoriedade para o ensino da Arte passarão a motivar este estudo.

Conforme as determinações da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o professor de Arte deve trabalhar a disciplina “especialmente em suas expressões regionais”, “promover o desenvolvimento cultural” dos alunos, trabalhar a “música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” e garantir o estudo da “cultura afro-brasileira e indígena”. Essas indicações motivam a presente pesquisa, pois, além de todas estas obrigatoriedades atribuídas à disciplina de Arte na escola, esta área do conhecimento abrange diferentes linguagens (a dança, a música, o teatro e as artes visuais), as quais devem estar presentes no cotidiano escolar.

É importante destacar que esta pesquisa não se opõe à obrigatoriedade da Música nem desacredita da importância desta linguagem para a formação dos alunos, assim como também não é contrária às outras determinações legais que foram incluídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 no tocante ao ensino de Arte. Entretanto, para Barbosa (1998), a partir de todas as pontuações, é necessário refletir sobre qual o reconhecimento que o ensino de Arte tem alcançado a partir delas. Além de ocupar um lugar no currículo escolar, é importante perceber a capacidade transformadora da Arte sobre como ela é concebida e ensinada nas escolas de Educação Básica.

Essa pesquisa é movida por dois objetivos: analisar as implicações para o Ensino da Arte, considerando seu movimento e

obrigatoriedade na Educação Básica, e contribuir para a reflexão crítica das gestoras e professores sobre o ensino de Arte, face à ênfase de sua obrigatoriedade.

Para alcançar os objetivos destacados, foi necessário delimitar os caminhos metodológicos para a sua realização. Inserida, por sua aproximação, na linha de pesquisa intitulada “Formação e Gestão em Processos Educativos”, esse estudo possui abordagem qualitativa de caráter descritivo. Tratando-se de seu delineamento, pode-se considerá-lo como documental, visto que foram utilizados os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das Escolas investigadas, em contraponto às respostas obtidas pelos instrumentos de coleta de dados. Esses instrumentos são compostos por questionários aplicados às professoras<sup>4</sup> de Arte e demais professores<sup>5</sup> e pela entrevista semi-estruturada que visava aprofundar os dados do primeiro instrumento e sanar eventuais dúvidas, sendo essas realizadas apenas com as gestoras<sup>6</sup> das Escolas e com as professoras de Arte. Os dados desta pesquisa foram buscados na Rede Municipal de Educação de Criciúma (SC) a partir de suas duas maiores escolas, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Jorge da Cunha Carneiro, localizada no bairro Brasília, e a EMEIEF Oswaldo Hülse, localizada no bairro São Francisco, com 674 alunos e 658 alunos respectivamente. Em virtude da necessidade de algumas delimitações, optou-se por escolher oito sujeitos dos professores e professoras que lecionam do 6º ao 9º ano.

---

<sup>4</sup> Refiro-me a professoras visto que a totalidades das professores de Arte são do sexo feminino.

<sup>5</sup> Quando cito professores estou me referindo aos que lecionam nas demais disciplinas, dos quais temos de ambos os sexos.

<sup>6</sup> Nas escolas investigadas, todas as gestoras também são do sexo feminino, por isso o termo gestoras.

Os documentos das Escolas, os dados levantados nos questionários e as respostas das entrevistas foram analisados pelo método de análise de conteúdo, tendo Bardin (2004) como principal referencial teórico. As perguntas dos questionários, as entrevistas e as categorias de análise foram elaboradas a partir dos objetivos específicos a que se propõe esta pesquisa, sendo eles: analisar a situação do ensino de Artes na Rede Municipal de Criciúma, compreender as implicações da obrigatoriedade das Artes para o ensino da Arte no recorte realizado na Educação Básica, descrever como a Arte se fez presente no currículo escolar da Educação Básica, na visão de gestores e professores, e identificar o nível de articulação entre a obrigatoriedade e o reconhecimento do ensino da Arte

O diálogo entre diferentes fontes e dados, chamado de triangulação, permitiu perceber a variação das respostas dos sujeitos nos diferentes instrumentos de coleta e, ainda, fazer uma comparação com os documentos construídos por eles na própria escola em que atuam, os PPPs.

No que diz respeito à fundamentação teórica da pesquisa, a proposta, inicialmente, é realizar um contraponto entre o objeto de investigação e outros estudos que se aproximam/distanciam do mesmo, o que é feito no capítulo II. A partir das dissertações levantadas no *site* da CAPES, com a palavra chave Ensino de Arte, foram selecionados três trabalhos, de Gondim (2010), Costa (2010) e Baumer (2009). Esse paralelo tem a finalidade de justificar a pesquisa, visto que corroboraram para o delineamento da mesma, demonstrando que ainda existem lacunas quanto a currículo, formação de professores, gestão e legislação

referente à Arte. Os autores deixam um convite para posteriores debates e reflexões no que tange à Arte na escola.

No capítulo III, pontua-se o movimento da obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica, elencando sua constituição e fundamentos ao longo de toda a construção e reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A primeira incidência legal referente à Arte na legislação deu-se através de uma de suas linguagens, o Canto Orfeônico, em 1931; após isso, em 1961, a Arte foi inserida no currículo, mas acabou sendo retirada com o golpe militar de 1964. Em 1971, iniciaram-se as movimentações na legislação com o objetivo de democratizar a educação; a Arte, então, retornou ao currículo, porém, não como disciplina, mas como atividade educativa. Os problemas que surgiram em torno da polivalência gerada por esta última alteração da LDB, levaram os arte-educadores a mobilizarem-se e organizarem-se politicamente em prol do ensino da Arte na escola. Foi desta forma que conseguiu-se, em 1996, a inclusão da disciplina no currículo, não mais caracterizada como atividade educativa, mas como componente curricular obrigatório.

O capítulo IV traz as concepções pedagógicas para o ensino de Arte, sem ter intenção de julgá-las, mas de analisá-las dentro do tempo no qual foram elaboradas e, assim, perceber quais delas ainda estão presentes na prática pedagógica dos professores da área de Arte e de que maneira configuram-se na prática pedagógica destes profissionais. Assim, construiu-se este capítulo pontuando, separadamente, os pressupostos teóricos de cada concepção, sendo elas a tradicional, a escolanovista, a tecnicista e a progressista; vale ressaltar que, nesta última concepção, a Arte passa a ser reconhecida como

conhecimento e propostas de ensino são elaboradas a fim de qualificar o ensino da Arte desenvolvido nas escolas de educação básica. Dentre as propostas que foram elaboradas, a presente pesquisa optou por destacar a Abordagem Triangular, pois também é a partir das movimentações em torno dessa concepção que os Parâmetros Curriculares para o ensino de Arte são elaborados, despertando discussões e validando um ensino-aprendizagem em Arte a partir de quatro linguagens, de maneira interdisciplinar, e não polivalente.

O capítulo V aborda as implicações da obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica, buscando repensar o movimento pela inserção da Arte na escola e destacando suas implicações, encontros, desencontros e contradições. Com o levantamento bibliográfico, a questão que mais se evidencia entre a legislação e o cotidiano escolar é a falta de coerência entre ambos. Outras questões também contribuem para a marginalização da disciplina de Arte na escola: a democratização do acesso à Arte, a formação inadequada e insuficiente dos professores, a hierarquia curricular<sup>7</sup> e o reconhecimento da importância da disciplina para a formação dos alunos.

Portanto, além de pretender contribuir para a reflexão crítica das gestoras e professores sobre o ensino de Arte, face à ênfase de sua obrigatoriedade, a pesquisa sugere a ampliação desse estudo para outras escolas da rede e/ou pesquisas que acompanhem a prática pedagógica do professor em sala de aula, como também sugere investigar o perfil do profissional que as Universidades têm formado e a articulação existente entre a Universidade e a realidade do cotidiano escolar.

---

<sup>7</sup> O termo hierarquia curricular refere-se à maneira como as disciplinas curriculares são valorizadas pela sociedade, ou seja, enaltecendo o valor de umas em detrimento de outras.

## **2 CONTRAPONTO COM TRABALHOS QUE SE APROXIMAM DO OBJETO DE ESTUDO PRETENDIDO**

Durante o processo de definição do problema de estudo, viu-se a necessidade de situar o trabalho no contexto das recentes investigações científicas realizadas na área da Arte na Educação. Buscando as pesquisas efetivadas no período entre 2009 e 2010, publicadas no banco de teses da CAPES, a partir da palavra-chave “ensino de Arte”, chegou-se ao número de 74 (setenta e quatro) dissertações e 16 (dezesesseis) teses no período citado, de onde foram pinçados três trabalhos, selecionados pelo critério de aproximação/distanciamento da problematização, a saber: quais as implicações para o ensino da Arte na educação básica, a partir do movimento que dá ênfase à obrigatoriedade?

Dos estudos que vinculam-se ao objeto de pesquisa, foram selecionados os de Gondim (2010), Costa (2010) e Baumer (2009).

A dissertação de Gondim (2010), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, intitulada “O Ensino da Arte e Sua Gestão: O Caso de Escolas Públicas, Particulares e *Waldorfs*”, é um estudo de caso qualitativo, desenvolvido em seis escolas, sendo duas públicas, duas particulares e duas cooperativadas. A coleta de dados valeu-se da observação em sala de aula e nos demais espaços escolares, além de uma entrevista semiestruturada que foi realizada pela autora com os professores e coordenadores pedagógicos, visando captar a gestão do ensino da Arte na sala de aula e no ambiente escolar como um todo. Suas conclusões apontam que, nas escolas *waldorfs*, há maior consciência sobre a importância da Arte no desenvolvimento da sensibilidade, no autoconhecimento e na descoberta

das potencialidades dos alunos. Nessas escolas há uma gestão compartilhada entre coordenadores e professores visando discutir o currículo escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino da Arte. Nas escolas particulares e públicas, identificou-se que reconhecem a importância do ensino de Arte, entretanto, suas observações não evidenciaram ações que fortalecessem a disciplina nas perspectivas pedagógicas atuais.

A pesquisa de Costa (2010), “Ensino da Música em Pauta: Contextos e Dilemas na Educação Básica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, buscou compreender as tendências e concepções da música ao longo da história, tendo em vista as transformações políticas e sociais ocorridas em diferentes épocas e, também, a atual situação da disciplina nas escolas. Para isso, utilizou-se das pesquisas bibliográfica e documental, por meio das quais foi possível registrar dados do movimento em prol da obrigatoriedade da música na educação, no decorrer da história.

A obrigatoriedade da música no ensino escolar, como aconteceu com o canto orfeônico<sup>8</sup>, em 1931, e, recentemente, em 2008, apresenta lacunas em suas perspectivas pedagógicas e não garante qualidade para a disciplina. Para o autor, a efetividade da legislação exige formação adequada do professor, recursos materiais e locais apropriados para o desenvolvimento das atividades na área.

Na pesquisa intitulada “O Ensino da Arte na Educação Básica: As Proposições da LDB 9.394/96”, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense

---

<sup>8</sup> O Canto Orfeônico é uma disciplina incluída no currículo das escolas brasileiras a partir da influência de Villa-Lobos.

(UNESCO), Baumer (2009) buscou identificar o sentido da aula de Arte na educação básica, a partir da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte referentes ao ensino fundamental, os quais definem o desenvolvimento cultural dos alunos como objetivo da disciplina. Utilizando-se da análise documental, a autora conclui que há necessidade de formação cultural para os professores da área de Arte, uma vez que, no curso pesquisado, não há uma formação aprofundada no que diz respeito às outras linguagens da Arte, enfatizando-se apenas as Artes Visuais. Segundo a autora (2009), as diferentes expressões que compõem a Arte devem constituir-se em conteúdos curriculares desta disciplina na Educação Básica.

Nesse particular, pode-se dizer que os autores em apreço abordam questões distintas, porém, nota-se que há uma temática central em comum: a preocupação com a valorização do espaço dedicado à Arte nas escolas brasileiras de educação básica.

As pesquisas aproximam-se desse estudo utilizando várias determinações metodológicas, mas, principalmente, tendo como base a fonte documental fornecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, e pelos PCNs de Arte, que também alicerçam este trabalho.

O Ensino da Arte e Sua Gestão: O Caso de Escolas Públicas, Particulares e *Waldorfs* é uma das pesquisas que merecem destaque nos dois últimos anos, por sua inovação ao abordar a importância da gestão, não apenas pelos diretores de uma instituição de ensino, mas, também, pelo trabalho pedagógico das disciplinas do currículo, como no caso específico do trabalho desenvolvido pela disciplina de Arte.

Como metodologia para desenvolver sua pesquisa sobre gestão e ensino da Arte, Gondim (2010) utilizou um estudo de caso múltiplo com duas fontes de evidência: a observação direta e a série sistemática de entrevistas. Na amostra não-probabilística, seus sujeitos são integrantes de seis escolas: duas escolas públicas de Brasília (DF), sendo uma escola parque e uma escola básica selecionada por seu número de matrículas, duas escolas particulares tradicionais, também do Distrito Federal, e duas escolas de São Paulo que adotam a pedagogia *waldorf*, sendo essas últimas modelos para o ensino de Arte. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados pela autora são variados, envolvendo observação das aulas de Arte, visitas relatadas no diário de campo, coleta de materiais como fotografias, *folders*, textos informativos e livros, observações assistemáticas, entrevistas e outras formas de coletas com coordenadoras e professoras de Arte do Ensino Fundamental II, consideradas por ela como gestoras do desenvolvimento curricular.

Gondim (2010) aproxima-se desta investigação por buscar compreender o ensino de Arte a partir da história da disciplina e analisar o contexto do ensino da Arte na sala de aula e na escola como um todo. Assemelha-se ao objeto de estudo do presente trabalho quando procura reconhecer o contexto da gestão e do ensino de Arte nas escolas pesquisadas; contudo, sua investigação foi realizada em escolas de redes de ensino diferentes, enquanto esta pesquisa centra-se em escolas públicas do Município de Criciúma (SC).

Diferentemente de Gondim (2010), os estudos de Costa (2010) e Baumer (2009) abordam as políticas para o ensino da Arte no Brasil a partir de leis e decretos, porém, principalmente, a partir da LDB

nº 9.394/96. Costa (2010) enfatiza as questões envolvidas especificamente pela música na escola e Baumer (2010), além de investigar o conceito de cultura inserido no texto da LDB, procura compreender o que esse documento determina para a disciplina de Arte.

Baumer (2009) aponta, ainda, a deficiência do curso de Artes Visuais da instituição que analisou em relação ao que demanda a LDB atual e suas diretrizes no sentido de um ensino pautado no desenvolvimento cultural do aluno. Pela discussão que desenvolve, oferece subsídios para que se possa pensar a problemática do ensino da Arte na perspectiva das suas diferentes modalidades.

O estudo de Costa (2010) traça a trajetória histórica da música nas escolas públicas mediante análise da legislação para compreender as tendências e concepções do ensino na área. Seus dados são tomados como referência para o presente estudo porque suas conclusões contribuem para que se possa analisar a hipótese de que o movimento da obrigatoriedade na área precisa estar articulado ao movimento do seu reconhecimento do ponto de vista teórico e prático.

A linguagem musical é uma das modalidades que se fizeram presentes na escola desde tempos passados, com um espaço exclusivo no currículo escolar, ao contrário das outras linguagens que não possuem uma história assídua nos aparatos da escola, mas são trabalhadas como componentes da disciplina de Arte ou como atividades extraclasse. Assim, Costa (2010) deixa uma sugestão a partir de suas afirmações em relação à música: citando superficialmente as questões que são envolvidas pelas outras linguagens, oferece indicações para que esse estudo se debruce em torno das outras linguagens no contexto da Arte-educação.

Costa (2010) também cita a necessidade da formação continuada para que os professores possam trabalhar com outras linguagens. Baumer (2009), por sua vez, vai além dessa formação ao questionar, em sua pesquisa, sobre quais linguagens devem estar presentes na escola, já que todas têm suas especificidades e potencialidades para a formação do aluno e, portanto, as aulas de Arte não podem privilegiar apenas uma delas. Em suas conclusões, a autora aponta a formação cultural como uma alternativa para o professor garantir um ensino de Arte significativo e qualificado, sustentado com propriedade, a partir de diferentes linguagens.

Essa formação cultural possibilitaria, ao professor, uma experiência com as diferentes linguagens artísticas, o que não é possível garantir na graduação, principalmente em se tratando da região de Criciúma (SC), onde essa formação dá-se especificamente em apenas em uma linguagem, as Artes Visuais. Nas palavras de Baumer (2009, p. 83):

Especificamente na área de Arte, o professor tem essa autonomia e incentivo, de acordo com as sugestões dos PCNs. A dificuldade, neste caso, é não ter recebido em sua formação subsídios para desenvolver um trabalho com as diversas linguagens artísticas em sala de aula.

De fato, a interlocução com as pesquisas favoreceu o delineamento do objeto de estudo desta pesquisa, além de auxiliar na compreensão sobre como a Arte apresenta-se no campo das investigações científicas da atualidade; ressalta-se que as pesquisas apontaram lacunas nesta área do conhecimento em relação às

proposições na Educação Básica, sendo necessários novos estudos com o propósito de corroborar a qualidade do ensino de Arte.

### **3 O MOVIMENTO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA ARTE, SUA CONSTITUIÇÃO E FUNDAMENTOS**

Ao longo da trajetória do ensino da Arte na educação básica, pode-se observar algumas normatizações que incluem a disciplina ou a suspendem do currículo. Assim, neste capítulo, busca-se compreender o movimento que norteia a obrigatoriedade para a disciplina de Arte, desde 1930 até sua consolidação com a última reformulação da LDB, em 1996. Embora se possa perceber a presença da Arte em momentos anteriores, seu ensino não era previsto por decretos ou leis e, sim, defendido por manifestações isoladas fora do contexto escolar. Por tal motivo, realiza-se este recorte para uma melhor discussão do problema de pesquisa e apenas situam-se os momentos anteriores, com a finalidade de seguir uma ordem cronológica.

Sabe-se que a Arte acompanha a vida do homem desde os primórdios da história até a atualidade, como uma maneira de o ser humano expressar seus sentimentos, anseios, necessidades e uma forma possível de comunicação. Com o passar dos tempos, a linguagem, a escrita e os modos de vida foram sendo descobertos e aprimorados, e, assim a Arte foi encontrando um espaço mais amplo para manifestar-se, estando presente em todo o desenvolvimento da humanidade, desde as técnicas mais peculiares dos tempos primitivos até outras formas de manifestações mais avançadas e tecnológicas, como as presentes na atual geração.

Buscando o percurso do ensino de Arte na história da educação brasileira, suas primeiras manifestações são encontradas no período da colonização do Brasil, através dos jesuítas, cuja metodologia era utilizada para “educar” os povos indígenas, ensinando, além de

mandamentos e dogmas religiosos, os valores da cultura européia. Segundo Ferraz e Fusari (2009), as crianças eram seduzidas pelos jesuítas, que utilizavam diferentes linguagens artísticas (a música, o canto coral e o teatro) como instrumentos para atraí-las, ou seja, a Arte constituía-se em uma estratégia de catequização, configurando-se como artefato técnico-metodológico. A partir desses princípios, é possível perceber que a preocupação com o desenvolvimento estético das crianças nas linguagens artísticas trabalhadas pelos jesuítas não era programada, além de praticamente inexistente, visto que a Arte era utilizada como um recurso metodológico para a apreensão dos conceitos religiosos que os jesuítas pretendiam ensinar.

Em momentos posteriores da história da Arte no Brasil, foram encontradas manifestações nas oficinas de artesãos e na Academia de Belas Artes, cujo objetivo era realizar cópias do natural e desenvolver técnicas neoclássicas trazidas por artistas europeus.

A apresentação da utilização da Arte e sua manifestação no ensino formal e não formal merece destaque para o início desta discussão, visto que a reconstrução do caminho percorrido pela Arte na história da educação privilegia a compreensão dos significados que a ela foram agregados e materializados.

Segundo Altasi (2012), a legislação brasileira permite perceber a relevância dessa disciplina para o ensino. Embora, como destacado anteriormente, haja a presença da Arte na educação formal e não formal, ela só foi regulamentada através de decretos e leis a partir do final do século XIX. Mesmo não sendo nomeadas como Arte ou Educação Artística, disciplinas que têm relação direta com a Arte, como

desenho, trabalhos manuais e música foram evidenciadas na legislação e, conseqüentemente, no currículo das escolas.

Parafraseando Aranha (2006), dentre estas disciplinas, a primeira a ser legitimada no currículo escolar foi a música, cuja incidência legal foi sancionada, inicialmente, durante o chamado Governo Provisório, que, através do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispunha sobre a reorganização do ensino secundário e instituiu o ensino de Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais. Este Decreto foi elaborado a partir da reforma Francisco Campos, a qual repercutiu após a década de 30, e, além de modernizar o ensino secundário em todo o território brasileiro, referia-se também ao regime universitário e à organização das universidades, sobre a criação do conselho nacional de educação e também ao ensino comercial. O artigo 2º do mesmo Decreto (BRASIL, 1931) previa: “o ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar”; em seu artigo 3º, dispunha sobre as disciplinas que constituiriam o curso fundamental, distribuídas em cinco anos<sup>9</sup>, dentre as quais estava incluída a disciplina de Canto Orfeônico.

A institucionalização do canto orfeônico nas escolas básicas, durante o Governo de Getúlio Vargas, visava o incentivo dos valores cívicos, como bem destaca Parada (2008, p. 174-175) ao salientar que

[...] em 1931, com a Reforma Francisco Campos, o canto orfeônico passou a ser matéria obrigatória no currículo do ensino secundário. A percepção da

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

capacidade disciplinar do canto orfeônico e o projeto de transformá-lo em um mediador fundamental entre o poder público e as massas políticas estava claro na nova legislação. De acordo com as determinações legais, o núcleo do programa desta disciplina deveria ser formado pelos hinos e canções patrióticas destinadas a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica proporcionando-lhe o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação.

A inserção do canto orfeônico nas escolas brasileiras contou com a influência direta do compositor Heitor Villa Lobos. A proposta de Villa Lobos ajustava-se ao perfil do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), cuja intenção era, segundo Paglia e Schaffrath (2007, p. 1), “forjar no povo brasileiro o espírito nacionalista, patriota e ordeiro, o ensino de Canto Orfeônico baseava-se no tripé: Disciplina, civismo e educação artística”.

No dia 26 de novembro de 1942, o Decreto-Lei nº 4.993 foi sancionado e instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), medida que incentivava a expansão do movimento para outros lugares do país.

Observa-se que, na década de 30, aconteceram grandes reformas educacionais que, como afirma Zagonel (2008), foram promovidas de maneira isolada pelos estados brasileiros, mas contribuíram para o fortalecimento do ensino da música no território nacional. Após a expansão da disciplina de Canto Orfeônico pelas regiões do Brasil, sua regulamentação oficial foi realizada, conforme Dia e Lara (2012, p. 913), “por meio da Lei Orgânica do Canto Orfeônico, regulamentada pelo Decreto-Lei n. 9.494, de 22 de julho de

1946. Esse decreto estipulava as normas gerais para a efetivação do curso preparatório para a disciplina”. O ensino do canto orfeônico permaneceu no currículo brasileiro até meados dos anos 1950. Para Ferraz e Fusari (2009, p. 50), “A educação musical era obrigatória desde o jardim de infância (Educação-infantil) e seguia os rumos e orientações de experiências educativas que se desenrolaram principalmente na Europa”.

Concomitantemente com o ensino da música, Altasi (2012) informa que fortaleceu-se, no final do século XIX e início do século XX, um movimento em prol do ensino do desenho e trabalhos manuais na escola, com um caráter meramente tradicional e centrado na técnica. Inicialmente, o Decreto nº 981, de 8 de dezembro de 1890, regulamentava a inserção das disciplinas de Desenho, Elementos de Música, Trabalhos Manuais e de Agulha nas escolas primárias. Além de estipular o tempo para o desenvolvimento de atividades em cada disciplina, o Decreto também determinava os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada uma das disciplinas, sendo perceptível a diferença entre o que era ensinado para os meninos e para as meninas na disciplina de Trabalhos Manuais. Ainda de acordo com os ensinamentos de Altasi (2012, p. 03):

Para o Desenho destacavam-se: linhas retas e suas combinações, princípios de desenho de ornato, circunferências, polígonos, rosáceas estreladas, curvas tiradas do reino vegetal, caules, folhas, flores, elementos de perspectiva, desenho de figura, desenho de máquinas simples, de desenho topográfico, desenho do natural, desenho de paisagem. Para Música constavam cânticos escolares aprendidos de oitava, conhecimento e leitura de notas, compassos, claves, exercícios de solfejo, cânticos a uníssono e em coro. Para os

Trabalhos Manuais (meninos) deveriam trabalhar com papel, dobrado, figuras geométricas, recortes, trabalhos com fitas, algarismos, cartonagem, caixas, estojos, carteiras, revestidos com desenhos coloridos, trabalhos de madeira, aplainar, serrar, torneados, molduras, exercícios de lima e torno para ferro, serrar, perfurar, aplainar, ajustar, tornear. Para os Trabalhos de Agulha (meninas) deveriam trabalhar com exercícios froebelianos, dobrado, tecido, trançado, elementos de modelagem, tricô em lã e em linha, crochê, elementos de costura (ponto adiante, ponto atrás, ponto de marca), bainha, cerzido, remendos, costura simples (lenços, guardanapos, toalhas, aventais), noções de corte e fabrico de vestidos simples e enxoval de criança, roupas de homem e mulher, e bordado de roupas brancas.

As mudanças político-sociais propostas pelos liberais, por volta da década de 30, para a modernização da sociedade brasileira, via processo de industrialização, fez avançar, sobremaneira, a educação escolar. Nesse período, o desenho buscou nos ensinamentos de Rui Barbosa a possibilidade de um maior desenvolvimento econômico, enfatizando a importância da natureza para o desenvolvimento dessa habilidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (BRASIL, 1997), a disciplina de Desenho era apresentada sob três formas: Desenho Geométrico, Desenho Pedagógico e Desenho do Natural, sendo consideradas mais pelo seu aspecto natural que estético, meramente qualificando para o trabalho. Mesmo com a reforma educacional, Soares (2009, p. 33) diz que “Benjamim Constant (1890)” trouxe ideias positivistas, e a reforma código “Fernando Lobo” (1892 a 1899) manteve o desenho “no currículo, por fazer parte da seleção das provas dos candidatos ao Ensino Superior”.

Contribuindo, Ferraz e Fusari (2009) informam que, em 1961, a campanha pela escola pública conquistou seu ápice e, em 20 de dezembro desse ano, foi aprovada a Lei nº 4.024, a qual desencadeou inúmeras mudanças na educação; dentre elas, destaca-se a definição do papel do Estado na educação.

O currículo foi novamente organizado, sendo dividido entre disciplinas e práticas educativas. Assim, o ensino de Arte passou a ser realizado dentro dos moldes das práticas educativas. Para Ferraz e Fusari (2009, p. 50), “Com essa nova dimensão, a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizados e, como as demais, torna-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos dos adolescentes”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 (1ª LDB), propôs a introdução da Arte nos currículos escolares; contudo, o processo foi interrompido pelo golpe militar de 1964, o qual acarretou mudanças na organização política, social e econômica do Brasil. O acesso à educação foi ampliado, porém, a escola não estava preparada para receber alunos de origens sociais e culturais distintas e peculiares. Para atender à demanda, foi instituído um ensino com um caráter técnico, levando a educação a um processo de decadência.

Anos mais tarde, com o objetivo de “democratizar” a educação, foi realizada mais uma reforma educacional, a qual estremeceu as velhas estruturas do sistema vigente, resultando na aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, por Emílio G. Médici. A Arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas continuou a ser considerada “atividade educativa”, e não disciplina (BRASIL, 1997).

Segundo Ferraz e Fusari (2009), “as disciplinas de Arte existentes, como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas e Educação Musical, deixam de existir e os professores têm que complementar suas formações” para atuarem nas novas determinações legais. As dificuldades foram inúmeras, principalmente no que se referia à formação dos professores para lecionarem a disciplina de Educação Artística. Esses profissionais acabavam buscando nas universidades uma formação aligeirada, polivalente e não contextualizada, mas ofertadas para qualificar a demanda necessária e capacitá-los para atuar na educação básica. De acordo com o PCNEF (1º e 2º ciclo), “Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época” (BRASIL, 1997, p. 29).

O fracasso decorrente da LDB 5692/71, em torno da polivalência, levou os arte-educadores a repensarem a concepção de ensino de Arte e a organizarem-se politicamente em prol da valorização e aprimoramento do professor. No início, essa discussão era realizada fora do ambiente escolar, por meio dos pressupostos da Escola Nova e da educação através da Arte realizada pelo movimento das escolinhas de Arte do Brasil (EAB), o qual tinha Augusto Rodrigues como elemento fundamental em sua disseminação. Bacarin (2005) ressalta que tal movimento teve como objetivo transformar a educação e a prática pedagógica dos professores da área de Arte, e com a união dessas duas esferas, educação e Arte, conseguir o respeito integral à livre-expressão da criança.

Até 1980 ainda não havia sido criado e efetivado um modelo organizacional que abrangesse todos os estados brasileiros. Sobre a última reformulação da LDB para uma nova tentativa de aprovação, e pensando como a Arte ocuparia espaço nesse documento, Barbosa (2004, p. 13) destaca que

[...] a politização dos arte-educadores começou em 1980 na semana de Arte e ensino (setembro, 15 a 19) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o país. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas pré-estabelecidos como a imobilização e o isolamento do ensino da Arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores e outros. Das discussões surgiu a necessidade de organizações associativas profissionais a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), nestes trâmites, o ensino de Arte tornara-se novamente uma polêmica nacional em torno da permanência ou não de sua obrigatoriedade. Foi graças à movimentação dos professores pela criação de diversas associações para debates, a fim de encontrar formas de qualificar a disciplina no currículo, mostrando que Arte é conhecimento e possui um campo teórico específico, que, nas palavras de Zagonel (2008, p. 54-55), em 1996, ao entrar em vigor a nova LDB, Lei nº 9.394, “o termo educação artística foi substituído por ensino de arte e essa disciplina passou a ser obrigatória no currículo”. A Lei foi aprovada no Governo de Fernando Henrique Cardoso e apontou que “o

ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Após sua aprovação como disciplina obrigatória, pela LDB 9394/1996, três novas alterações foram realizadas. Primeiramente, pensando na escola como um espaço no qual o aluno possa reconhecer-se como produtor cultural, a Lei nº 12.287, de 2010, incluiu as expressões regionais no parágrafo 2º, como segue: “O ensino da Arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá de componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O ensino da Música e a Cultura Afro-Brasileira também ganharam espaço no currículo escolar e têm suas atribuições direcionadas, principalmente, para o ensino de Arte, como pode-se observar na transcrição do documento (BRASIL, 1996, grifos nosso):

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

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se **obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**.

§ 1 O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Outros documentos importantes para o ensino da Arte foram elaborados. Embora sua adoção não seja obrigatória, eles trazem orientações para elaborar o planejamento do professor, almejando um processo de ensino-aprendizagem significativo e podem ser utilizados na fundamentação da escrita de currículos em todo o território nacional. Dentre eles, podem ser citados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (3º e 4º ciclo), em 2007, a Proposta Curricular de Santa Catarina, em 2008, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, em 1998, Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos), de 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2000, e as Propostas Curriculares Municipais.

Sintetizando, este capítulo teve como objetivo apresentar todo o movimento em torno do ensino da Arte, tanto na escola como fora dela, principalmente levantando considerações sobre as alterações na legislação. Desta forma, o próximo capítulo elenca as implicações de todo esse movimento em prol da obrigatoriedade do ensino da Arte, visando refletir sobre até que ponto essas obrigatoriedades favorecem a construção do pensamento estético na escola básica brasileira e se há articulação entre os movimentos em prol da obrigatoriedade e da valorização do ensino de Arte.

#### 4 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE

O ensino da Arte passou e tem passado por várias transformações no decorrer da história. Estas mudanças, por sua vez, decorrem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, culturais, filosóficas e estéticas, influenciando fortemente a prática pedagógica de todos os professores. Assim, Schramm (2001, p. 20) afirma que “dominar os conhecimentos históricos relacionados à arte-educação é de fundamental importância como subsídio para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem em arte”.

Nesta direção, Libâneo (2001, p. 19) destaca como os fatores externos influenciam no cotidiano escolar, afirmando que a prática pedagógica

[...] tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológico, explícita ou implicitamente.

Sabendo que o cotidiano escolar é influenciado pelas concepções pedagógicas, pode-se afirmar que estas são resultantes de um espaço/tempo, caracterizadas pela dinâmica social, e influenciam diretamente na escola, no que se refere: ao papel da instituição, a conteúdos, a métodos, à relação professor/aluno, à aprendizagem e às manifestações teóricas. Assim, partindo da reflexão realizada por Freire

(1996, p. 39), ao afirmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, sinaliza-se que o objetivo do presente estudo não é julgar as concepções pedagógicas para o ensino de Arte, mas, sim, analisá-las, buscando situar-se nas indicações teóricas que elas oferecem, permitindo observar as permanências e as mudanças dos pressupostos teórico-metodológicos que as norteiam e, acima de tudo, qualificar a educação por meio de aulas significativas e coerentes com a realidade social em que se insere o aluno. Nesta mesma direção, concordando com Zagonel (2008), pode-se ainda dizer que a introdução de uma nova concepção pedagógica não significa a exclusão total da anterior e, sim, a permanência, em maior ou menor grau, de certas características.

Acerca do tema, Libâneo (2001, p. 20) destaca que professores tendem a contradizer-se quanto aos conceitos que as concepções pedagógicas defendem em relação ao planejamento, ao ensino e à aprendizagem:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da Escola Nova. A realidade, porém, não oferece condições para instaurar a Escola Nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. Mas o drama dos professores não termina aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem às suas crenças, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo).

Com relação às dúvidas e controvérsias construídas no cotidiano escolar, esta pesquisa também objetiva apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos envolvidos pelas concepções

pedagógicas para o ensino de Arte. Compreender a influência de cada concepção pedagógica no ensino-aprendizagem em Arte e sua contextualização histórica corrobora para o reconhecimento do contexto atual em que se apresenta a disciplina na Educação Básica. Estudando as concepções com profundidade, os professores da área de Arte, além de tomarem consciência sobre as implicações de sua prática pedagógica, tornam-se críticos e reflexivos sobre os efeitos que as mesmas podem desencadear no processo formativo dos alunos.

Sendo a Arte-educação influenciada pelas concepções pedagógicas que perpassam a educação, é possível dialogar com as vertentes enfatizadas por Libâneo (2001), a liberal e a progressista, e por Saviani (2009), críticas e não-críticas.

Na pedagogia liberal, a escola tem como objetivo preparar os alunos para o desempenho de papéis sociais, ou seja, a preparação para atuar no mercado de trabalho a partir do desenvolvimento das aptidões individuais, adaptando-os às normas vigentes da sociedade de classes. Sobre o movimento liberal, Schramm (2001, p. 25) afirma que “o pensamento liberal burguês do século XVIII tem como expoente principal Rousseau (1712-1778). Na sua visão, a educação começa pelo desenvolvimento das sensações e dos pensamentos, da valorização da espontaneidade e das experiências”.

É nesse contexto que, conforme Libâneo (2001), destaca-se, inicialmente, a concepção tradicional de ensino e, após a recomposição da hegemonia da burguesia, evolui para a Escola Nova, ambas convivendo em um mesmo espaço na prática escolar. A concepção tecnicista surge em contraponto ao exagero de liberdade proporcionado pela Escola Nova e também compõe a corrente liberal.

Com a pedagogia progressista, a realidade dos alunos passa a ser levada em consideração. Segundo Libâneo (2001), essa pedagogia parte da análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação. É nesse contexto que movimentações pelos professores da área de Arte garantem sua inserção na LDB como componente curricular obrigatório, a disciplina passa a ser reconhecida como conhecimento, a imagem passa a ser contextualizada nos espaços escolares e, desta forma, a Abordagem Triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa, é trabalhada no cotidiano escolar.

Realizando uma aproximação entre as concepções enfatizadas por Libâneo (2001) e Saviani (2009), pode-se dizer que as teorias não-críticas de educação de Saviani (2009) aproximam-se da liberal de Libâneo (2001), e as críticas de Saviani (2009), das progressistas de Libâneo (2001, p. 15), visto que, no primeiro caso (não-crítica/liberal), “temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade”. No segundo grupo (crítica/progressista), Saviani (2009, p. 3) diz estarem “as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização”.

No quadro um, abaixo, apresentam-se as vertentes defendidas por Libâneo (2001) e Saviani (2009), mostrando que o primeiro dividiu as tendências de ensino em liberais e progressistas, e o segundo, em não-críticas e críticas. Assim, apesar de possuírem denominações diferenciadas, as vertentes apresentadas por eles aproximam-se.

Quadro 1 - Concepções de Ensino

CONCEPÇÕES	Libâneo (2001)		Saviani (2009)	
	Liberal	Progressista	Não-Crítica	Crítica
Tradicional	X		X	
Escola Nova	X		X	
Tecnicista	X		X	
Progressista		X		X

Fonte: Libâneo (2001) e Saviani (2009)

A seguir, são explicitadas as concepções destacadas, pontuando-se suas principais contribuições no processo de apropriação do conhecimento escolar, especialmente no que se refere ao ensino de Arte.

#### 4.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE ENSINO

As primeiras manifestações da Arte na educação brasileira aparecem através da metodologia utilizada pelos jesuítas, que se apropriavam das linguagens da Arte para pregar os dogmas da igreja para a formação religiosa, tanto dos filhos da elite como para a catequização dos povos indígenas que, além dos princípios religiosos, aprendiam valores da cultura dominante. A partir disso, Ferraz e Fusari (2009, p. 41, grifo dos autores) contribuem dizendo que, nesse período, os grupos religiosos, entre os quais prevalecem os jesuíticos, fundaram no Brasil

[...] as escolas de ler e escrever e de doutrina em vários locais. As crianças eram atraídas principalmente pelos métodos que os jesuítas utilizavam, e que faziam do conhecimento um atrativo, aproveitando a música, o canto coral, o teatro e até mesmo um grande aparato cerimonial. Os colégios criados por eles como suporte da missão tinham por finalidade a formação religiosa e eram destinados aos filhos da elite da colônia. Com relação aos nativos, eram educados nas missões e nos sistemas de “reduções” destinados à catequese.

Reis (2005, p. 85) ainda destaca que a presença das Missões Jesuíticas em terras brasileiras foi além da simples catequização ou do atendimento às necessidades de registro da coroa portuguesa, visando, principalmente, à preparação de mão de obra qualificada a fim de atender “à forte demanda por serviços especializados em obras civis indispensáveis ao processo colonizador”.

A partir das informações disponíveis na PCSC (SANTA CATARINA, 1998), sabe-se que, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, a Arte perdeu seu caráter popular e passou a possuir um novo paronama artístico-cultural. Marcada pelo neoclassicismo, a Arte foi disseminada através da Missão Artística Francesa e teve como objetivo registrar os grandes feitos da corte. Nota-se, assim, o distanciamento entre a Arte e o povo, tendo acesso a ela somente as camadas mais elevadas da sociedade.

Com a abolição do trabalho escravo (1888) e com a Proclamação da República (1889), Silva e Araújo (2007, p. 4) informam que “os liberais e positivistas provocaram grandes reformas nas

diferentes esferas da sociedade, com a pretensão de consolidar o novo regime político do Brasil, através de uma mudança radical nas instituições”.

A partir das ideias positivistas francesas e liberais americanas, no final do século XIX, o ensino da Arte passou a ser visto como uma possibilidade de preparação para o trabalho. Nesse contexto, surgiram as primeiras manifestações da concepção tradicional de ensino, tendo Rui Barbosa como um de seus propositores e defensores, destinando considerável atenção ao ensino do desenho. Conforme Soares (2009, p. 32), “Para Rui Barbosa, capacitar a massa através da educação e pelo desenho representaria a possibilidade do desenvolvimento econômico”.

Na concepção tradicional de ensino não encontra-se a disciplina de Arte no currículo e, sim, algumas outras relacionadas. Além do Desenho, também é possível perceber os Trabalhos Manuais, a Música e o Canto Orfeônico. Essas disciplinas, presentes nas primeiras décadas do século XX, primavam por um ensino voltado ao aprimoramento do conhecimento técnico e da estética neoclássica. O PCNEF (1º e 2º ciclo) informa que “O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, competia a ele transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos” que variavam de linguagem para linguagem, mas possuíam como base a reprodução de modelos neoclássicos (BRASIL, 1997, p. 24).

O produto a ser alcançado, o resultado do trabalho, era considerado o mais importante nessas disciplinas, sem haver preocupação com o desenvolvimento estético dos alunos ou com o

processo de desenvolvimento das atividades. No entender de Libâneo (2001, p. 22), “Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais”.

A metodologia utilizava-se de práticas alicerçadas em cópias e atividades de repetição, a partir da visão dos conteúdos como verdades absolutas, sem questionamentos ou problematizações, conforme explicam Ferraz e Fusari (2009, p. 47, grifo das autoras):

O ensino e aprendizagem de arte concentram-se apenas na “transmissão” de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-os da realidade social e das diferenças individuais. Os conteúdos eram percebidos e trabalhados como um fim em si mesmo. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também a memorização, habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza, mas sem deixá-los criar ou explorar estas habilidades.

Essa concepção tradicional do ensino da Arte, centrada no Desenho como disciplina obrigatória e no desenvolvimento de habilidades manuais, permaneceu até o início do século XX, quando os princípios modernistas começaram a florescer e a livre-expressão passou a ser primordial para o desenvolvimento do aluno em Arte, conforme será apresentado a seguir.

## 4.2 CONCEPÇÃO ESCOLANOVISTA

Entre os anos 1920 e 1970, o ensino brasileiro passou por reformas e o ensino de Arte foi fortemente influenciado pelos pressupostos defendidos pela semana de Arte Moderna (1922) e pelos ideais de John Dewey, difundidos no Brasil principalmente por Anísio Teixeira. Vale, pois, destacar o papel desempenhado pelos modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti na introdução das ideias da livre-expressão do ensino de Arte para as crianças, através da implantação de novos métodos e valorização de seus desenhos. Assim, segundo o PCNEF (1º e 2º ciclo), “o ensino da Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo” (BRASIL, 1997, p. 26).

O Movimento da Escola Nova, que teve sua origem na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), por volta de 1930, começou a ter suas primeiras manifestações no ensino brasileiro, sob a influência do movimento modernista. O manifesto foi publicado em 1932, mas apenas entre os anos 40 e 60 seus pressupostos tomaram maior abrangência. Esses pressupostos não foram consolidados na educação brasileira como um todo e, sim, a partir de experiências isoladas em algumas escolas do país.

Resultante de um movimento em prol da democratização da educação, o movimento defendia uma escola pública obrigatória para todas as classes sociais. Para Zagonel (2008, p. 49):

Grandes educadores participaram desse movimento, como Anísio Texeira, Fernando

de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, e começaram a defender e a buscar uma escola pública, universal e gratuita. Segundo eles, a educação deveria ser proporcionada por todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. O movimento reivindicaria uma igualdade de oportunidades.

Schramm (2001) ensina que, com a escola nova, o ensino passou a ser centrado no aluno. Marcado pela livre-expressão, ele teve a oportunidade de expressar-se e de desenvolver suas habilidades livre e naturalmente, negando a produção do conhecimento historicamente acumulado na área. Soares (2009, p. 40) corrobora, afirmando que “o conhecimento em arte perde espaço para a preocupação com a criatividade, que só aconteceria em sua liberdade, sem intervenção do professor”.

Com fortes influências da Psicanálise, Psicologia Cognitiva e Gestalt, o ensino e a aprendizagem em Arte, na concepção escolanovista, referiam-se, segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 51), “às experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual”. É importante, pois, destacar que, graças ao movimento da escola nova, o aluno passou a ser pensado como participante no processo ensino-aprendizagem e não apenas como um receptor, tal qual ocorria com a concepção tradicional, cujo foco estava no conteúdo. Segundo os PCNEF (1º e 2º ciclo):

O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão de mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com

ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, 1997, p. 26).

Na escola nova, de acordo com Zagonel (2008), a criatividade foi tão disseminada que, na maioria das vezes, tornou-se incompreendida, chegando até à banalização, a qual levou ao enfraquecimento de sua própria importância. Segundo Soares (2009), os ideais da escola nova se perderam no período do Estado Novo, pois, embora o país estivesse passando por um processo de redemocratização, os princípios escolanovistas não atendiam aos interesses políticos e econômicos defendidos pelo Governo ditatorial de Getúlio Vargas. Assim, a concepção tecnicista foi inaugurada num cenário de industrialização e desenvolvimento capitalista.

#### 4.3 CONCEPÇÃO TECNICISTA

A partir de 1960/1970, no Brasil, a concepção tecnicista manifestou-se com o intuito de seguir as mudanças ocorridas na sociedade industrial e foi aplicada na escola como forma de alcançar as novas metas econômicas, políticas e sociais colocadas a efeito pelo Governo de Getúlio Vargas e pelo Regime Militar. Nesta nova concepção, Schramm (2001, p. 29) diz que “o homem é considerado um produto do meio”. Contribuindo, Ferraz e Fusari (2009) afirmam que as disciplinas de Trabalhos Manuais, Música e Desenho deixaram de existir e a Educação Artística foi instituída no currículo escolar de 1º e

2º Grau<sup>10</sup> pela Lei nº 5.962/71. Com esta Lei, a dimensão técnica foi supervalorizada na educação; sem bases reflexivas, a disciplina de educação artística acabou caindo no exagero tecnicista.

Estas alterações no ensino, em função do desenvolvimento econômico, limitavam-se ao ensino de técnicas que valorizavam o passo a passo para a realização das atividades ou, nas palavras de Schramm (2001, p. 30), era “alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial”. Outra característica marcante na concepção tecnicista era o ensino transformado em meras atividades educativas, como bem explicam Silva e Araújo (2007, p. 10):

No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei, ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: (1) Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade.

Outro determinante na concepção é o fato de a disciplina de Educação Artística englobar as linguagens Visual, Cênica e Musical. O professor, assim, sem conhecimento específico em todas as linguagens, a partir de um ensino polivalente, busca auxílio nos livros didáticos instituídos pelo regime militar e alicerçados em técnicas, em saber fazer, carregados de passo a passo a serem reproduzidos pelos

---

<sup>10</sup> Equivalente aos Ensino Fundamental e Médio atuais.

alunos, sem contextualização. Segundo Reis (2005, p. 38), o livro didático “surge como a solução para os problemas criados pela livre expressão, pois além de definirem os conteúdos de Arte, organizavam as atividades e os demais momentos necessários na sala de aula”.

Frente a esta falta de professores para lecionar a disciplina de Educação Artística, o governo foi obrigado a resolver a situação de maneira emergencial, de modo a atender o mais rápido possível a delicada situação de demanda nas escolas. Foram criadas, então, as Licenciaturas Curtas em Educação Artística, as quais caracterizavam-se, de acordo com Silva e Araújo (2007, p. 10, grifo dos autores), como formação “polivalente, genérica e superficial, produzindo uma nova perspectiva do ensino da Arte baseada primordialmente no ‘fazer artístico’, relegando a Arte a um lugar inferior na educação escolar”.

Formados em apenas dois anos, estes profissionais recebiam conhecimentos de todas as linguagens artísticas, sendo que as universidades também encontravam-se despreparadas para proporcionar uma formação sólida para o professor. Elas ofereciam o que os PCNEF (1º e 2º ciclo) denominam de “cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais” (BRASIL, 1997, p. 29). E ainda ressaltam que

Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL, 1997, p. 29).

Todo este movimento tecnicista representou um enfraquecimento e um retrocesso para a área da Arte, mesmo com a queda dos cursos de Licenciatura Curta e a implantação dos cursos de

Licenciatura Longa, pois os currículos propunham um aprendizado generalizado de todas as linguagens artísticas, como já estavam acostumados a oferecer.

Entretanto, Zagonel (2008) diz que é preciso considerar as contribuições de todas estas manifestações destacadas pela concepção tecnicista. O ensino de Arte foi reavaliado a ponto de ter reconhecida sua importância e ser incluído na escola de educação básica. Também vale destacar que, após este período, começaram a ser realizados estudos visando um melhor desenvolvimento dos alunos em Arte, pois esta passou a ser considerada um meio de educação. Com o fracasso causado pela polivalência, os professores da área de Arte mobilizaram-se a fim de propor mudanças teórico-metodológicas. Foi neste contexto, de análise crítica da realidade social em função do ensino de Arte, que materializam-se os ideais da concepção de ensino progressista, como destacado a seguir.

#### 4.4 CONCEPÇÃO PROGRESSISTA

Retomando Schramm (2001), a concepção Progressista, no Brasil, foi resultante do movimento dos professores diante dos rumos que a educação estava tomando a partir do modelo tecnicista. Tendo como base as angústias e questionamentos sobre a escola pública e sua real contribuição para a sociedade, mobilizaram-se novas propostas a fim de redimensionar a educação. Soares (2009) colabora, afirmando que, em busca de um ensino menos classificatório e que valorizasse a cultura popular, foram firmando-se as ideias da concepção progressista,

almejando conquistar espaço no cenário pedagógico. Sobre essa concepção, Libâneo (2001) destaca que ela parte da análise crítica das realidades sociais, encarando a educação como meio de transformação sociopolítica, apresentando-se a partir de três vertentes: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

O ensino de Arte, nesta tendência, é pautado por transformações. Após a mobilização dos professores da área de Arte e a inclusão da disciplina no currículo, passaram a florescer novos questionamentos em torno dos pressupostos teóricos e metodológicos que envolveriam a disciplina. Assim, novas propostas de ensino foram elaboradas com a finalidade de tornar significativa a disciplina de Arte e possibilitando que ela viesse a contribuir com os conhecimentos que a envolvem, no interesse da formação do aluno.

#### **4.4.1 O ensino da Arte como conhecimento ou concepção sociointeracionista e a abordagem triangular como decorrência do movimento das pedagogias progressistas ou críticas**

A partir da vertente progressista ou crítica, a realidade social em que o aluno estava inserido passou a ser considerada, tendo como objetivo principal a transformação sociopolítica. Segundo Silva e Araújo (2007), a década de 1980 foi marcada pelo movimento de redemocratização do país, surgindo, assim, a partir desse cenário, as associações de arte/educadores e cursos de Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), aflorando discussões sobre o ensino de Arte e as novas concepções de ensino-aprendizagem em Arte no ensino básico. Nesse contexto, educadores do Brasil movimentaram-se para o repensar da

Arte na escola, incluindo-o no currículo e, assim, reconhecendo-a como conhecimento imprescindível à formação humana.

Dentre as vertentes progressistas citadas anteriormente, é válido destacar a concepção libertadora defendida por Paulo Freire. A partir de sua contribuição para a educação de jovens e adultos, Freire (1996, p. 30) defendia uma concepção de ensino que partisse da realidade do aluno, de seu cotidiano, ou, como ele mesmo diz, a partir “dos saberes socialmente construídos na prática comunitária”. Pode-se dizer que Freire, a partir de seus ideais, revolucionou a educação através de uma visão que priorizava a emancipação dos sujeitos e a valorização da experiência, a compreensão crítica da educação e da sociedade e libertação do oprimido.

Para o ensino de Arte, a contribuição de Freire (1996, p. 29) também direciona-se para “o respeito e estímulo à capacidade criadora do educando” e a promoção da cultura popular, para a qual é primordial que o aluno tenha acesso aos conhecimentos culturais necessários a uma prática social transformadora. Para Soares (2009, p. 45), “A arte e seu ensino reforçam sua importância como fonte de conhecimento e desenvolvimento das habilidades necessárias para este novo sujeito, como a sensibilidade, o pensamento crítico e a criatividade”.

Com as ideias de Freire, a escola passou a ser pensada como um espaço de transformação sociocultural e, a partir desses estímulos, os professores da área de Arte mobilizaram-se com o objetivo de reavaliar suas práticas e construir uma metodologia que favorecesse o ensino. A Arte como conhecimento passou a ser debatida, a imagem foi levada para a sala de aula e novas propostas metodológicas foram elaboradas.

Esse período, década de 1980, foi marcado pelo significativo reconhecimento e inserção da disciplina de Arte no currículo escolar, não mais com a característica de atividade e, sim, como componente curricular. Entretanto, desta vez, a discussão foi além do reconhecimento da Arte como disciplina, implicando, principalmente, na discussão sobre seus pressupostos teóricos e metodológicos, com o objetivo de melhorar qualitativamente a contribuição da disciplina na formação dos sujeitos. Documentos foram elaborados com o propósito de nortear a prática pedagógica do professor e auxiliá-lo no processo de construção do conhecimento. Vale ressaltar aqui a contribuição da pesquisadora e precursora de estudos sobre ensino de arte no Brasil, Ana Mae Barbosa, com a constituição da Abordagem Triangular e a inserção da imagem no contexto escolar; segundo a autora (1998, p. 38), a proposta representa um “sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: Como se dá o conhecimento em arte?”.

A Abordagem Triangular nasceu como Metodologia Triangular e trazia uma contextualização das três disciplinas: Produção, História da Arte e Leitura. Com a má interpretação de muitos professores de área, novos estudos foram realizados e a metodologia triangular foi reelaborada, passando a chamar-se de Proposta Triangular. Segundo Barbosa (2001), metodologia referia-se à forma como o professor elabora seu planejamento e a terminologia de Proposta Triangular uma palavra desgastada na área da educação, a autora elege o termo Abordagem para intitular a concepção que passaria a nortear a prática pedagógica dos professores de Arte.

A proposta não é naturalmente brasileira, mas uma adaptação de estudos estrangeiros, realizados em países como EUA, México e Inglaterra, com o objetivo de melhorar a qualidade da Arte-educação nas escolas. Segundo Barbosa (1998), essa Proposta foi sistematizada pela influência de três abordagens epistemológicas, as *escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o movimento de Apreciação Estética aliada ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano.

Após o contato com as experiências citadas acima, a Abordagem Triangular foi sistematizada e testada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP), tendo a leitura de obras originais como atividade. De acordo com Barbosa (1998, p. 35), “De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas municipais de São Paulo, tendo como meio a reprodução de obras de Arte e visitas aos originais nos museus”. A autora (1998) ainda destaca a forte influência e contribuição de Paulo Freire com a percepção da leitura como interpretação cultural. Ressalta-se que Freire coordenava a Secretaria de Educação do Município de São Paulo quando o projeto foi iniciado.

A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae, serviu de referência para outros documentos que reconhecem a arte como conhecimento. Ela possui como premissa a interseção de três eixos: fazer artístico, apreciação da obra de arte e contextualização histórica. Nas palavras de Barbosa (2004, p. 35):

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de Arte, estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a

ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Pillar e Vieira (1992) apresentam uma breve contextualização dos eixos da proposta. Sobre o fazer artístico, as autoras entendem que ele está calcado no processo criativo e seu reconhecimento, estimulando o pensar sobre a criação visual, a leitura de imagens e a aprendizagem da história da arte. Para os autores: “É somente através do fazer que a criança e o adolescente podem descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas de seus diferentes materiais e instrumentos” (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 8).

O segundo eixo corresponde à leitura de imagem, ou seja, a desconstrução e decodificação da imagem a partir de uma infinidade de abordagens. Ler uma imagem, de acordo com Pillar e Vieira (1992, p. 9), não é responder a um questionário pronto e fechado, é “saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente”. Contribuindo, Barbosa (1998) diz que, com a leitura de imagens, é possível desenvolver a capacidade de ver e descobrir as qualidades de uma obra de arte, aprimorando sua percepção estética e sua criticidade frente às interpretações do objeto artístico.

O terceiro eixo da Abordagem Triangular é a contextualização histórica, por meio da qual é possível perceber que a obra de arte é produto de um tempo e sofre influências de todos os setores, políticos, culturais, sociais, econômicos, que operam na sociedade. Diz Barbosa (1998, p. 38): “Contextualizar é estabelecer relações, neste sentido a contextualização é porta aberta para a interdisciplinaridade”.

Com todas estas proposições, a leitura, produção e contextualização contribuem para a alfabetização estética de nossos alunos. Para isso, não basta trabalhar cada eixo isoladamente, mas é preciso promover a intersecção dos mesmos, enriquecendo o ensino de Arte na escola de forma prazerosa, consistente e crítica. Um professor consciente de sua prática, ao utilizar-se de metodologias preocupadas com o desenvolvimento de seu aluno, como a Abordagem Triangular, pode contribuir fortemente para o desenvolvimento estético.

Trabalhar as diferentes linguagens da Arte, possibilitar a experimentação do novo, a criatividade, a curiosidade, o contato com a cultura popular e erudita, a reflexão aliadas à contextualização e fruição são apenas algumas das formas possíveis de inserir o aluno no grandioso mundo da Arte.

Diante dessa movimentação em torno da LDB e da elaboração de propostas metodológicas para o ensino de Arte, deve-se reconhecer a importância da elaboração dos PCNs para o repensar do ensino de Arte no país. Sua construção gerou uma mobilização em nível nacional dos professores de Arte e, segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 57), “foram propostos como diretrizes pedagógicas e considerados um referencial importante para a educação escolar no país, por seu compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade para todos os estudantes”. Embora o documento, sozinho, não possibilitasse uma mudança na maneira de se ensinar Arte na escola, sua elaboração despertou uma discussão nacional que contribuiu para que a área de Arte ganhasse espaço na LDB 9394/96 e, como consequência qualitativa, validou uma proposta de ensino-aprendizagem embasada em quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Segundo este documento, dentre as propostas elaboradas, destacam-se “aquelas que têm se firmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte” (BRASIL, 1997, p. 31). Assim, apenas em 1996, a partir de sua elaboração, surgiram ações com foco na aprendizagem significativa, a partir dos eixos fazer, apreciar e contextualizar a produção social e histórica da Arte em sua diversidade cultural.

## **5 IMPLICAÇÕES DA OBRIGATORIEDADE NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No capítulo anterior foi realizada uma reflexão acerca do caminho percorrido pelo ensino da Arte no Brasil, da catequização jesuítica ao movimento dos educadores pela inserção da disciplina na atual LDB, através da organização dos educadores em prol da democratização do conhecimento, bem como sua legitimação nas versões posteriores. Assim, ainda sob este viés, o presente capítulo destina-se ao repensar deste movimento pela inserção da Arte na escola, suas implicações, encontros, desencontros e contradições, sob o olhar de pesquisadores sobre a Arte na escola.

Algebaile (2000), em seu artigo, questiona a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação, ressaltando as incoerências do movimento das políticas governamentais que tornam a disciplina de Arte obrigatória, pois os dispositivos legais não instituem mecanismos para sua consolidação como tal.

Contribuindo, Oltramari (2009) diz que a disciplina de Arte encontra-se em uma situação delicada, pois existem dois agravantes em torno dela a merecerem um olhar cuidadoso e reflexivo: de um lado, tem-se legislação (Lei 9.394/96) e documentos elaborados a seu favor (PCNs e as Propostas Curriculares Estaduais); em outro extremo, a disciplina de Arte sofre justamente com questões relacionadas às práticas de ensino e à falta de materiais pedagógicos. Além destas, ainda existem outras questões que corroboram o fato de a disciplina ser considerada menos importante por alunos e professores, no decorrer dos tempos na escola: a democratização do acesso à Arte, a formação

inadequada e insuficiente dos professores, hierarquia curricular solidificada no decorrer da história da educação, e, principalmente, a falta de reconhecimento da importância da disciplina na formação dos alunos, enquanto área do conhecimento, por todos os membros da comunidade escolar (pais, alunos, equipes administrativa e pedagógica, professores em geral). Através destes fatores, podem ser percebidos contradições e desencontros existentes entre as políticas para a Arte e sua prática na educação escolar.

Com o objetivo de esclarecer esta problematização, serão tratados, separadamente, os seguintes temas: acesso à Arte, currículo e formação de professores, lembrando, porém, que todos dizem respeito a seu reconhecimento e integram-se para determinar como a disciplina deve ser apresentada na escola.

## 5.1 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ARTE

Segundo Algebaile (2000), “a escola é depositária de uma expectativa de garantia de acesso ao conhecimento”. Assim, inserir a Arte na escola não caracteriza-se apenas para o desenvolvimento de certas habilidades aos alunos, mas, também, como uma forma de garantir o acesso à Arte a todas as classes sociais, ou seja, uma intenção do Estado de democratizar a própria cultura artística. Nesta direção, de acordo com o autor (2000, p. 39), “o papel social do ensino da Arte seria, então, o de formar consciências capazes de reconhecer a importância da Arte na formação humana”.

Entretanto, ao inserir-se a Arte na escola, o problema de acesso a ela fica circunscrito à dimensão escolar e é esta a discussão elaborada por Algebaile (2000). Para o autor, esta prática “reduz as possibilidades de solução ao plano de uma nova pedagogia que dê conta de construir um conhecimento sobre Arte e novos hábitos e práticas artísticas que venham garantir a apropriação do referido patrimônio artístico” (ALGEBAILLE, 2000, p. 41). Assim, não basta a intenção do Estado de democratizar a cultura artística a partir da elaboração de políticas para educação, como, por exemplo, a Lei que incluiu a Arte na escola, ou de políticas de acesso a cultura.

Neste sentido, fica somente sob responsabilidade do professor de Arte o compromisso de mediar tais conhecimentos, visto que o Governo não institui mecanismos para a sua consolidação como tal.

No decorrer da formação universitária, são cursadas inúmeras disciplinas: as de cunho didático que têm a finalidade de orientar as práticas pedagógicas, as que aprofundam a história da Arte, as que apresentam as diferentes linguagens da Arte, além de realizarem-se estágios supervisionados que proporcionam os primeiros contatos com a sala de aula. Enfim, uma seleção de disciplinas que têm o propósito de preparar o professor de Arte para atuar na Educação Básica. Os futuros professores passam quatro anos em uma universidade e têm um mínimo de disciplinas pedagógicas, as quais, muitas vezes, nem são articuladas às disciplinas específicas do campo da Arte. É uma tarefa difícil organizar todos estes conhecimentos com a finalidade de

planejar uma aula que tenha significado para os alunos<sup>11</sup>. O licenciado em Arte chega à escola somente com a concepção do fazer, sem ter uma reflexão em torno de porque fazer. Este, aliás, é um dos motivos que coloca a disciplina às margens do currículo, já que o próprio professor de Arte desconhece a contribuição da sua disciplina para a formação dos alunos; desta forma, os demais professores acabam rotulando-a como aula prática, sem conteúdo, como recurso para realizar atividades extras nas suas próprias disciplinas e como organizadora de eventos e decorações da escola.

Uma situação que contribui para que os alunos percam o interesse pelos conteúdos trabalhados na escola, como também, pela disciplina de Arte, refere-se à não valorização do conhecimento prévio, ou seja, da cultura trazida pelo aluno. Considerando esta experiência, torna-se possível estabelecer relações com o conhecimento científico e perceber a importância de tal conhecimento para sua vida, visto que um dos papéis da escola na vida do aluno é ensinar o que ele ainda não sabe, ou seja, o conhecimento novo.

Diante do exposto, Barbosa (1998, p. 13) diz que “a educação poderia ser um dos meios para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local”. Entretanto, a autora destaca que isso não acontece em virtude de a educação ser dominada pelos códigos culturais europeus e norte-americanos. Assim, a Arte apresentada é considerada a correta e o aluno,

---

<sup>11</sup> Este exemplo é dado a partir da grade curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais na UNESC, disponível em < <http://www.unesc.net/portal/capa/index/42/2476/>>.

desprovido do contato com este tipo de arte, fica às margens do processo de ensino e aprendizagem em Arte.

É relevante trazer para esta discussão a contribuição do filósofo francês Pierre Bourdieu sobre o papel de democratização atribuído às escolas. O autor defende que o simples fato de inserir todos os alunos na escola não traz a democratização da sociedade, como muitos pensaram que aconteceria, pois as chances dos alunos são desiguais e esta ação não diminui a distância entre as classes sociais. Para ele, os alunos trazem de berço uma herança denominada de capital cultural. Esta, por sua vez, é constituída através da transmissão dos gostos dos pais e torna-se um produto utilizado pelas classes dominantes para acentuar as diferenças entre as classes, visto que nem todos têm a oportunidade de acesso à Arte. Desta forma, a Arte acaba tornando-se um meio de acentuar as diferenças, enquanto a cultura transforma-se em um instrumento de dominação (BOURDIEU, 1976).

Na escola, principalmente, esta diferenciação é vivenciada pelos alunos de maneira excludente. Aqueles alunos que demonstram conhecimentos artísticos sobre determinados assuntos sobressaem-se daqueles alunos que não possuem tais conhecimentos. Esta condição coloca os alunos desprovidos dos conhecimentos discutidos em uma condição inferior, podendo fazer com que os mesmos sintam-se menos inteligentes que os demais. Um exemplo prático para ilustrar a situação. O professor de Arte leva para a sala de aula uma obra da artista brasileira Tarsila do Amaral e faz as seguintes perguntas: Vocês já viram essa obra? Quem a pintou? O que ela representa? Diante destes questionamentos, os alunos que não conhecem a obra sentem-se inferiores àqueles que tem um conhecimento prévio sobre a obra.

Assim, podem ser levantadas duas formas de apropriação desse conhecimento prévio: o acesso à arte através da família (capital cultural) ou, até mesmo, a oportunidade de ter conhecido a obra em outros momentos da experiência escolar.

Sob o viés apresentado, percebe-se a escola como uma ferramenta de inserção do aluno no mundo artístico e, deste modo, todos os seus setores devem refletir e criar formas de acessibilidade à Arte que apresentem ao aluno, através de diálogos contextualizados, o objeto artístico.

Por este ângulo, concorda-se com Canda e Batista (2009, p. 117) quando afirmam que a “Arte possui um papel especial no currículo escolar, principalmente no que se trata da educação pública, onde os alunos, em sua maioria, não possuem uma relação de proximidade e aprendizado sobre as linguagens artísticas, por conta da falta de acesso à Arte”. É desta forma que o aluno pode encontrar-se à margem dos conhecimentos artísticos, trabalhados pela escola. Afinal, as leituras que estes alunos realizam acerca do objeto artístico estão intimamente ligadas à sua experiência de vida e à sua subjetividade. Não existe, na Arte, certo ou errado, mas leituras diversas sobre um único objeto. São estas diferentes formas de pensar e interagir com a Arte que devem ser consideradas no contexto escolar.

Frente a isso, o professor de Arte tem, em suas mãos, o papel de refletir sobre os fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos do ensino da Arte que desenvolve em sua escola, buscando reconhecer o capital cultural trazido pelos educandos.

Como se pode perceber, em uma sociedade dividida em classes a cultura torna-se uma moeda para acentuar as diferenças e a

escola acaba enfatizando-as ainda mais, não apenas na hierarquia das disciplinas escolares, em que umas são consideradas mais importantes que outras, mas, também, nos conteúdos e atividades que são desenvolvidos na sala de aula. Enquanto professores, além de perceber esta dinâmica, é preciso trabalhar em prol não da igualdade, mas do respeito às diferenças. Para Barbosa (1998, p. 14), “o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural se justifica pelo emprego do termo intercultural, ou seja, a interação entre diferentes culturas, conhecendo a cultura local, a cultura de vários grupos e a cultura de outras nações”. Isto quer dizer que, na escola, é fundamental valorizar a cultura trazida pelo aluno, contextualizando a cultura erudita e a cultura popular, pois, desta forma, o aluno tem a oportunidade de reconhecer-se como produtor cultural, não apenas reconhecendo a necessidade da Arte para a humanidade, mas sua capacidade transformadora na construção de novos sentidos.

Também é preciso quebrar as barreiras existentes no currículo escolar acerca das disciplinas que o compõem, para que o aluno perceba a importância de todas para sua própria formação. É neste caminho que se tece a discussão do próximo segmento, acerca do espaço da Arte no currículo escolar.

## 5.2 ARTE E CURRÍCULO

O currículo de uma escola determina a forma como a mesma se organiza em prol dos objetivos que pretende alcançar. Assim, Silva (2001, p. 9) diz que o currículo pode apresentar um “conjunto de conteúdos

e métodos a serem aprendidos pelo aluno/a, mas principalmente como um esforço de introdução a um determinado modo de vida”. Na posição de educadores, preocupados com a formação dos alunos, cabe refletir sobre qual seria este modo de vida e se o mesmo é adequado para a realidade social e cultural na qual encontram-se inseridos os educandos.

Continuando com o autor (1999), as perspectivas teóricas sobre currículo apontam que este, como construção social, pode restringir-se a transmitir uma cultura estável e um conhecimento informativo e/ou técnico, denunciar que este reproduz a estrutura de classe da sociedade capitalista, assumindo posição denunciadora das relações de poder, ou colocar-se como prática cultural e como prática de significação comprometida com a formação de novas identidades culturais e sociais.

Sobre currículo, Iavelberg (2003, p. 25) diz que, “em cada desenho de currículo, existe um conjunto de decisões e escolhas subjacentes, tanto no que se refere à área de conhecimento como na forma de aplicação em sala de aula”. Para Silva (1999), o currículo define a relação e os papéis tanto dos professores como dos alunos, determinando o que seria conhecimento válido e as formas de sua apropriação. O currículo tem a capacidade de decidir quais procedimentos e concepções epistemológicas devem estar presentes no contexto escolar. Assim, esta introdução faz pensar no currículo no que se refere ao ensino de Arte.

Ainda segundo Iavelberg (2003, p. 9), a inserção da Arte no currículo não decorre do fato de a mesma promover o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos, mas,

sim, por seu valor intrínseco como “construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”.

Neste sentido, para compreender o currículo, pensando a Arte como transformadora da realidade social e cultural e como construção e patrimônio, como bem destaca Iavelberg (2003), é importante, pois, refletir sobre um dos principais documentos que orientam a prática pedagógica do professor de Arte – os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica (PCN/Arte).

Este documento considera a Arte como uma significativa área do conhecimento humano e não define conteúdos específicos a serem desenvolvidos em cada série/ano do Ensino Fundamental. No entanto, ele traz proposições do que é imprescindível para a formação do aluno a partir de um alicerce teórico.

Canda e Batista (2009, p. 109) defendem a ideia de que as linguagens artísticas devem ser parte integrante do currículo escolar, pois representam “uma fonte de vivência através da apreciação artística, do desenvolvimento do senso crítico e das experiências estéticas e, conseqüentemente, como caminho socializador do educando”. Entretanto, apesar de os professores reconhecerem a importância de trabalhar as linguagens na escola, estas ficam limitadas a um lugar desprivilegiado no currículo, visto que suas atividades são desenvolvidas, principalmente, em prol das datas comemorativas e cívicas. Por isso, as autoras (2009, p. 118) defendem ser necessário fomentar o lugar da Arte na escola, de modo a “propiciar a ampliação de horizontes de aquisição crítica e criativa de conhecimentos para uma atuação humanizada na vida em sociedade”.

Destacando o papel equivocado que a Arte tem ocupado no currículo, desde a forma como é concebida pela escola até a forma pela qual é desenvolvida pelos professores formados para lecionar a disciplina, como, por exemplo, a ideia de formar artistas, ideal de outras épocas que ainda se faz presente na prática de professores da atualidade, Canda e Batista (2009, p. 116) afirmam:

As linguagens artísticas, enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, conforme a LDB 9.394 de 1996, não se destinam à formação de artistas, idéia equivocada e bastante difundida durante muito tempo no cenário educacional brasileiro. Ela incide no desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas capacidades, inclusive na sensibilização de uma consciência cidadã. No campo escolar, os conteúdos de Arte não são hierárquicos e o educador possui um papel de mediador, onde os conceitos e as técnicas artísticas podem ser recriadas e experimentadas de forma lúdica, democrática e dialética.

Frente às proposições dos PCNs, Iavelberg (2003) afirma que as escolas e a Secretaria de Educação local passam a ser responsáveis pela construção do currículo, tendo em mente que a adoção deste referencial não é obrigatória.

Segundo o PCNEF de Arte, 1º e 2º ciclo (BRASIL, 1997), os conteúdos devem acolher a diversidade do repertório cultural que o aluno possui, trabalhar os produtos culturais presentes na comunidade na qual está inserida a escola e, também, apresentar, a partir de critérios de seleção adequados, aqueles conhecimentos que são produzidos historicamente e que incentivem o estudante a participar da sociedade como cidadão informado.

Para Barbosa (1998), o currículo de Arte deve ser construído a partir da Abordagem Triangular, que a mesma elaborou e defende como apropriada para um ensino de Arte significativo. Assim, a partir do ver, fazer e contextualizar todos os conteúdos a serem desenvolvidos, independente da linguagem da Arte utilizada, o professor estará contribuindo para a alfabetização estética do aluno. Ferraz e Fusari (2009, p. 155) problematizam estes três pilares que compõem a metodologia triangular para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na aula de Arte, a partir da seguinte afirmação:

Sua seleção e organização devem priorizar as linguagens artísticas sob aspectos do **fazer** e do **apreciar** Arte. Além disso, conhecimentos sobre artistas, sua produção, as formas de divulgação, o público, os significados e as **histórias** de suas relações podem também tornar-se fontes instigantes para a escolha dos conteúdos [grifos nossos].

Parafraseando Costa (1999), embora a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo esteja atrelada a toda uma configuração histórica das práticas educativas, do período histórico e das concepções que as legitimam, tem-se no educador o grande desafio de romper com esta hierarquização das disciplinas. É difícil, mas o educador pode e deve encontrar formas de combater aquele currículo que insiste em reafirmar os saberes científicos e universais que inundam as enciclopédias e os livros didáticos, e marcam a literatura, as Artes em geral, os discursos e práticas familiares, religiosas, midiáticas e outras manifestações culturais, com os códigos normativos de uma cultura ideal.

Afinal, como afirmam Canda e Batista (2009, p. 108-109), o currículo não deve ser considerado como um conjunto de “conteúdos

prontos a serem transmitidos aos alunos”, mas como um guia “orientado pela dinâmica das relações sociais”. É a partir da flexibilidade do currículo que a responsabilidade do professor encontra-se ainda maior, pois está em suas mãos realizar as conexões entre o que o aluno traz consigo e os conhecimentos produzidos historicamente. Para as autoras (2009, p. 115), o professor deve ter consciência de que o “fazer artístico deve ser pensado não apenas como um objeto de ilustração de uma cultura dominante ou como mero aparato ilustrativo de um conteúdo didático na escola”, e, sim, como uma forma de fazer e refletir sobre as questões sócio-culturais, as quais possibilitarão uma leitura crítica do mundo que o cerca.

Diante do exposto, fica o questionamento sobre como livrar-se do currículo homogeneizador, que desconsidera as subjetividades dos educandos por um lado e, por outro, silencia as diferentes culturas e ressalta a assimilação da cultura dominante. Os currículos escolares, como bem destaca Costa (1999, p. 38), são “territórios de produção, circulação e consolidação de significados, [...] espaços privilegiados de concretização da política de identidade”, sendo que, nesses espaços, a cultura mais forte acaba impondo sua representação, seu universo simbólico, sua visão de mundo, sua verdade.

Este questionamento merece consideração no que se refere à importância de uma formação inicial contextualizada e com profundidade, como, também, de uma formação continuada, com o propósito de estar sempre atento às mudanças que acontecem no mundo da Arte no cenário contemporâneo. De acordo com os PCNEF (1º e 2º ciclo), “o ensino da Arte é área do conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidado como parte constitutiva dos

currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno” (BRASIL, 1997, p. 51).

Em síntese, são reconhecidas as contribuições de Ana Mae Barbosa e das proposições dos PCNs de Arte ao buscarem um ensino de Arte significativo a partir de seus três eixos (fazer, refletir e contextualizar), desenvolvendo um trabalho embasado nas diferentes linguagens da Arte e reconhecendo a diversidade cultural, tanto regional quanto nacional. Conforme Eisner (2001, p. 80), a aprendizagem em Arte vai além de utilizar diferentes materiais, e o papel do professor sobressai como o de propositor destes materiais e o de apoio emocional, de acordo com o que a escola determina, visto que a Arte, por si só, é possuidora de conteúdos específicos a serem oferecidos.

Diante deste debate, percebe-se o currículo como uma forma de organização da escola, propondo caminhos e orientações para um ensino de Arte consistente e destacando que esta deve ser tratada com a mesma igualdade das demais disciplinas que o integram. Entretanto, ainda faz-se necessário debater sobre a última implicação da Legislação: a formação dos professores da área de Arte. É acerca deste assunto que o próximo texto traz seus apontamentos.

### 5.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE

A formação dos professores tem sido assunto de discussão em todas as esferas da educação, destacando-se, conforme Silva e Araújo (2007), que é possível perceber, em todo o território nacional,

diferentes iniciativas para a formação destes profissionais a partir de preocupações referentes ao ensino-aprendizagem da Arte.

Concorda-se com Algebaile (2000) quando este diz identificar movimentos contraditórios nas ações políticas governamentais do País, quando instituem a obrigatoriedade de uma disciplina, sem preocupar-se com mecanismos para sua consolidação como tal. Como foi possível perceber até o momento, primeiramente, após sua instituição na LDB, a partir da LDB 5692/71, houve mais uma iniciativa genérica, polivalente e superficial, na tentativa de suprir a falta de professores na área; para isso, utilizou-se um mecanismo de formação aligeirada (licenciatura de curta duração), produzindo uma nova perspectiva do ensino da Arte baseada, primordialmente, no que Silva e Araújo (2007, p. 10) chamam de “fazer artístico”, relegando a Arte a um lugar inferior na educação escolar. Segundo Iavelberg (2003, p. 115, grifos do autor), “o professor era responsável pela eficiência e eficácia do ensino; seu papel era técnico, ‘neutro’ e ‘imparcial’”.

Melo (2001) ensina que, após dez anos de Educação Artística, iniciou-se no Brasil um movimento em prol da Arte educação, por meio do qual os profissionais da área organizaram-se com o intuito de repensar a Arte, tanto na escola como na vida das pessoas, o que levou à realização de discussões, em todo o Brasil, com o objetivo de rever a função da Arte. Segundo os PCN de Arte (1º e 2º ciclo), este movimento em prol da Arte-educação “permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor, que reconhecia seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competências na área” (BRASIL, 1997, p. 30).

Fortalecidos em suas discussões, os educadores da área reconquistaram a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar da Educação Básica, como determinado pela LDB nº 9.394, de 1996: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A luta pela obrigatoriedade da disciplina no currículo não foi isolada: fez-se em concomitância com a discussão dos fundamentos filosóficos e metodológicos com os quais o ensino da Arte deveria comprometer-se. Em relação a este movimento, cabe ressaltar a contribuição da pesquisadora Ana Mae Barbosa (1998) que, como destacado em outros momentos desta pesquisa, está ligada à Abordagem Triangular para o ensino da Arte, a qual tem como eixos norteadores a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística.

Diante da inserção da Arte no currículo, faz-se necessário refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores que lecionam esta disciplina.

Para Iavelberg (2003, p. 10), “o papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte”. O trabalho do professor é a chave para que seja possível o acesso reflexivo aos objetos artísticos, como também para que tenham a possibilidade de reconhecer o patrimônio historicamente produzido, aprendam a expressar-se, desenvolvam habilidades de ver e ser.

Parafraseando Silva e Araújo (2007), a ação formativa dos professores para o Ensino de Arte vem intensificando-se no decorrer dos

anos, sendo possível encontrar, em todo o Brasil, iniciativas relacionadas à necessidade da formação desses profissionais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Arte. Nas palavras dos autores (2007, p. 2), “O primeiro curso de formação continuada dentro de uma orientação Pós-Moderna da Arte-Educação ocorreu, em São Paulo, sob a Coordenação da Professora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, no início da década de 1980”. Este curso foi a primeira tentativa de atualizar os professores da área de Arte brasileiros dentro de uma perspectiva pós-moderna.

Apesar de perceber-se um avanço da disciplina de Arte em todas as suas dimensões (pedagógicas, epistemológicas e formativas), ainda são encontradas lacunas na prática pedagógica do professor de Arte. A formação deste professor, segundo Iavelberg (2003, p. 53), é ampla, visto que envolve conhecer o processo de desenvolvimento da criança, as teorias que dão suporte à prática pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem, “as conexões entre si e conexões com uma didática geral”.

Vale ressaltar, ainda: para Almeida (2001), embora os professores tenham consciência de que o ensino da Arte na escola não tem a finalidade de formar atores, músicos, dançarinos e pintores, eles não são capazes de explicar, claramente, o porquê de sua presença no currículo. Em suas palavras “Ainda que professores acreditem nas vantagens do ensino em Artes e apontem alguns desses benefícios, eles são incapazes de apresentar justificativas para suas crenças e também não têm clareza sobre como trabalhar com Artes para que esses benefícios ocorram” (ALMEIDA, 2001, p. 13).

São em argumentos como estes que percebem-se dois pontos centrais: ou há uma formação inicial superficial, mesmo em tempos nos quais o ensino de Arte tem alcançado maior desempenho, ou há falta de formação continuada daqueles professores que foram formados pelas licenciaturas embasadas na polivalência. Corroborando, Iavelberg (2003, p. 51 e 53) destaca:

[...] além dos cursos de magistério, licenciatura, bacharelado, especialização e pós-graduação, nossa prática em formação de professores de Arte aponta a necessidade de um processo de formação continuada [...]

Os cursos de formação podem reorientar a consciência dos educadores sobre si mesmos, como agentes do processo educativo, autônomos, questionadores e criadores de propostas pedagógicas.

O professor precisa ter consciência das contribuições que seu trabalho pode proporcionar ao aluno, conhecendo o valor do que faz e estando em constantes pesquisas e reflexões sobre seu trabalho. Aquele professor que não se atualiza pela formação continuada ou pesquisas independentes não está a par das mudanças ocorridas no mundo da Arte, não sabe dialogar com seus alunos sobre os objetos artísticos com os quais eles têm contato a partir das informações mediáticas e tecnológicas.

Ainda tratando do professor de Arte, Ferraz e Fusari (2009, p. 150) destacam a importância de ter clareza sobre

[...] quais são os encaminhamentos de seu processo didático e o papel da Arte junto às crianças, jovens e adultos. Ensinar a fazer e apreciar a Arte, portanto, requer a preparação e sistematização do trabalho pedagógico, que se faz

por intermédio de atuações didáticas bem planejadas, desenvolvidas, registradas e avaliadas tanto em seu processo como também nos resultados.

Assim como qualquer professor que atua na educação, independente da disciplina que leciona, o professor de Arte deve estar em constante aprendizado, com a pesquisa fazendo parte de seu cotidiano como um vício a ser desenvolvido em prol de um ensino de qualidade. Dizem Ferraz e Fusari (2009, p. 148): “O protagonismo no planejamento e articulação dos componentes curriculares depende então de uma permanente formação teórico-prática dos profissionais da educação e Arte”. Além disso, a formação cultural é outra discussão que se faz presente no que tange à formação dos professores, principalmente dos de Arte, conforme Iavelberg (2003, p. 55):

A formação cultural é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos do conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica nos âmbitos regional, nacional e internacional.

Isso leva à consideração de que, apesar de uma produção relevante e significativa, ela ainda não é suficiente. São necessários estudos sobre a formação inicial deste professor, buscando nas grades curriculares os elementos que respondam à falta de argumentos coerentes sobre a importância da Arte para a vida dos alunos. Após esta primeira formação, é necessário que o profissional demonstre uma vontade de formação continuada permanente, tornando-se sujeito indagador do processo ensino-aprendizagem, e não apenas mero reproduzidor de conteúdos. Para Iavelberg (2003, p. 54), “o papel do

professor só se completa no exercício de uma atividade constante de pesquisa, de estudo e de produção escrita reflexiva”. Assim, ele tem a possibilidade de garantir conteúdos atualizados tanto em relação à cultura quanto à educação.

Honorato (2008, p. 112), ao falar da experiência de formação continuada realizada no Município de Criciúma, pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC), destaca que este curso tinha como objetivo “uma formação artística e cultural mais plural e diversa, a fim de qualificar a ação desses docentes, hoje ainda prioritariamente centrada em atividades descontínuas e apresentações que privilegiem o produto, em detrimento do processo criador”.

Para que objetivos como este sejam alcançados, faz-se necessário ter acesso a uma formação inicial e continuada consistente, partindo de ações governamentais a construção de tais propostas, a fim de qualificar o ensino da Arte. Não basta criar legislações e lançar às escolas obrigatoriedades a serem realizadas pelos professores: é fundamental dar o suporte necessário para que tais obrigações tornem-se significativas e sejam bem trabalhadas nas instituições de ensino, ao invés de apenas cumpri-las por estarem na Lei. Isso envolve preocupações com o acesso à Arte, ao currículo e à formação dos professores para atuarem na Educação Básica. Assim, se faz necessário construir propostas que conjuguem educação estética e Arte enquanto práticas culturais que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. A formação dos professores, de acordo com Canda e Batista (2009, p. 118), “é imprescindível para a construção de uma sociedade mais ajustada ética e esteticamente, e capaz de efetivar um salto de

qualidade na participação frente à construção de um país melhor desenvolvido cultural e socialmente”.

## 6 METODOLOGIA

A metodologia é essencial para a construção do conhecimento científico nas pesquisas qualitativas, visto que, a partir de problema e objetivos, serão definidas todas as etapas que compõem a trajetória metodológica, orientando o pesquisador ao longo do seu percurso.

Situando este estudo entre as linhas de pesquisa do programa de Mestrado em Educação da UNESC, é possível inseri-lo, por sua aproximação, na “Formação e Gestão em Processos Educativos”. Entre outras determinações, esta linha pesquisa acerca das bases teórico-práticas sobre currículo, saberes e práticas pedagógicas vão ao encontro da presente proposta. Assim, quando são analisadas as relações entre as obrigatoriedades e o reconhecimento para o ensino da Arte, estão sendo trabalhados os temas formação de professores e currículo, as bases da referida linha.

Goldenberg (2004) ensina que esta pesquisa possui abordagem qualitativa, posto que a preocupação não está direcionada à representação numérica dos dados coletados, mas ao aprofundamento da compreensão dos profissionais das escolas da rede municipal de Criciúma (SC), que compõem o universo desta pesquisa, acerca das obrigatoriedades para o ensino da Arte, bem como de sua valorização nesses espaços.

Tratando-se dos níveis da pesquisa qualitativa, estes podem variar de acordo com os objetivos a que a pesquisa se propõe. Segundo os estudos de Triviñus (1995), toda pesquisa qualitativa, inicialmente, pode ser considerada como exploratória, pois, por meio

dela, o pesquisador terá a oportunidade de ampliar sua experiência em torno de um determinado problema. Contudo, pensando a partir da aproximação e do conhecimento do problema e objetivos desta pesquisa, a investigação identifica-se com um estudo de caráter descritivo. Segundo o mesmo autor, a pesquisa descritiva parte do desejo de conhecer algo ou uma determinada realidade, objetivando descrever, com exatidão, os fatos e fenômenos que serão levantados pelos estudos teóricos e pela pesquisa empírica.

Os dados desta pesquisa foram buscados na rede municipal de Educação de Criciúma (SC), a qual conta com 70 (setenta) escolas, sendo 61 (sessenta e uma) de educação infantil e ensino fundamental e 09 (nove) somente de educação infantil. Deste número, foram selecionadas as duas maiores instituições, considerando-se o número de matrículas no ano 2012; são elas: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Jorge da Cunha Carneiro, localizada à Rua Manaus, bairro Brasília, e a EMEIEF Oswaldo Hülse, localizada no bairro São Francisco, com 674 alunos e 658 alunos, respectivamente.

A EMEIEF Oswaldo Hülse possui, em seu quadro de profissionais, 63 (sessenta e três) professores, enquanto a EMEIEF Jorge da Cunha Carneiro, 39 (trinta e nove) profissionais, entre os quais foram consideradas as suas gestoras, as professoras de Arte, assim como quatro professores<sup>12</sup>, selecionados por sorteio, que lecionam disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visando abranger, segundo

---

<sup>12</sup> Nas escolas investigadas, as gestoras e professores são do sexo feminino; por este motivo, serão tratadas como gestoras e professoras.

Minayo (2003, p. 43), “a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”.

As escolhas por essas Escolas e pelos anos de ensino destacados deram-se, conforme já mencionado, em virtude de que as instituições selecionadas são as maiores da rede municipal. Sendo assim, a garantia de haver professor específico para a disciplina de Arte foi maior, ainda mais em se tratando dos anos de ensino selecionados, que possuem professores habilitados para as diversas disciplinas do currículo. Este recorte parte do pressuposto de que é necessário realizar algumas delimitações para viabilizar o estudo em função do tempo de duração que lhe é determinado.

A partir da técnica de coleta de dados identificada como triangulação dos sujeitos e de instrumentos, foi possível compreender como a Arte é percebida pelos principais agentes da escola, melhorando a confiabilidade dos dados coletados pelos questionários e entrevistas, não restringindo-se apenas à postura das professoras Arte, mas também através do diálogo com a postura dos diretores e demais professores selecionados. Triviñus (1995, p. 138) destaca que, com esta técnica, “é possível abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo”, pois não é confiável falar da situação da disciplina de Arte, no contexto determinado para esta pesquisa, sob o olhar de apenas um sujeito ou utilizando-se um único instrumento, como, também, não é coerente relatar sobre um determinado acontecimento social, como a inclusão da disciplina no currículo, sem buscar “suas raízes históricas, seus significados culturais e suas vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social”.

Com a triangulação dos sujeitos e dos dados coletados, foi possível compreender significativamente o universo investigado, visto que, conforme lecionam Lüdke e André (2003), para efetivar-se uma pesquisa qualitativa é necessário realizar o diálogo entre as diferentes fontes, dados, evidências e as informações coletadas sobre um determinado assunto, além de buscar o conhecimento teórico que já foi produzido sobre o mesmo.

A triangulação foi realizada a partir do Projeto Político Pedagógico elaborado por cada escola, de questionários aplicados aos professores sorteados e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da área de Arte e gestores das escolas. O diálogo realizado com diferentes fontes permite, como ensina Triviñus (1995), obter o máximo de informação e, ao mesmo tempo, avaliar a variação das respostas dos mesmos sujeitos em diferentes instrumentos.

Bauer e Gaskell (2006) consideram que a entrevista semiestruturada e o questionário misto são os instrumentos de coleta de dados mais adequados para a presente pesquisa, visto que estes, conjugados por sua complementaridade, buscam explorar as diferentes representações sobre o problema discutido.

Nesta pesquisa, foram aplicados dois questionários mistos, um para os professores da área de Arte e outro para os demais professores selecionados, ambos compostos por perguntas abertas e fechadas. De acordo com os ensinamentos de Gil (1994), os questionários têm como objetivo conhecer as opiniões dos professores, seus sentimentos, angústias, apontamentos, experiências, expectativas e situações vivenciadas diante das atribuições da disciplina de Arte.

Ambos foram constituídos por dados de formação, questões abertas, fechadas e mistas. O questionário destinado aos professores da área de Arte possuía quatro perguntas abertas e duas mistas, enquanto o questionário aplicado aos professores selecionados nas demais disciplinas, foi organizado com duas questões abertas, uma fechada e duas mistas. O questionário destinado às professores da área de Arte teve o propósito de analisar quais as preocupações desses profissionais em relação à disciplina em que atuam, suas contribuições para a formação do aluno, sua percepção perante a realidade do contexto escolar e, principalmente, as implicações da legislação para o ensino de Arte. O questionário destinado aos demais professores teve como objetivo reconhecer qual o atual espaço da disciplina de Arte na escola, perceber sua valorização nesses espaços e a compreensão acerca de sua importância para a formação do aluno.

Com o questionário aplicado, a entrevista semiestruturada aprofundou os dados que o primeiro instrumento não pode oferecer. As questões da entrevista semiestruturada, neste caso, não resultaram unicamente da teoria que alimenta esta pesquisa, mas, também, de toda a informação levantada pelo pesquisador acerca do problema, como os documentos elaborados pela escola (PPP) e o questionário.

Gil (1994) diz que a entrevista semiestruturada oferece a flexibilidade que o questionário não tem, já que proporciona ao pesquisador a possibilidade de esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se facilmente às pessoas e às circunstâncias nas quais a entrevista é desenvolvida. Para Lüdke e André (2003), o aprofundamento das questões do questionário, garantido pela entrevista semiestruturada, possibilita maior confiabilidade aos dados levantados,

uma vez que as questões ganham vida no diálogo entre pesquisador e entrevistado.

Assim, após a apresentação da metodologia utilizada neste estudo, com suas devidas justificativas, será explanada, a seguir, a trajetória metodológica, ou seja, o percurso realizado pela pesquisa.

## 6.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Em um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma (SC), foi apresentado o termo de autorização e feita a explanação do projeto em seus aspectos principais. Além da Secretaria de Educação, também foi primordial a adesão das gestoras das Escolas, visto que a imposição descaracteriza a pesquisa qualitativa. Além da seleção de duas Escolas pelo critério citado anteriormente, uma terceira escola foi selecionada para ocupar a posição de suplente, caso uma delas não autorizasse sua participação na pesquisa.

A conversa inicial com o gestor teve dois objetivos: conseguir a autorização e ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), para analisar como o documento refere-se ao ensino da Arte. Também foi solicitada uma lista contendo os nomes dos professores que lecionam as disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental, da qual, por sorteio, foram selecionados quatro professores por Escola. O projeto também foi apresentado aos professores<sup>13</sup> selecionados, com vistas a obter sua concordância em participar da pesquisa. A estes, foram aplicados os questionários que visavam

---

<sup>13</sup> O termo utilizado refere-se aos dois gêneros, masculino e feminino.

compreender o cenário da disciplina de Arte na Escola, a importância que os sujeitos atribuíam a ela e, também, que atividades são desenvolvidas pelos professores da área de Arte na Escola.

É importante destacar que todos os envolvidos na pesquisa assinaram termos de consentimento e autorização do uso das informações fornecidas no questionário e na entrevista semiestruturada para fim, exclusivamente, desta pesquisa (Apêndices A, B e C).

Por uma questão de privacidade e por questões éticas e legais, a fim de evitar futuros constrangimentos, os nomes dos professores e das gestoras envolvidos na pesquisa foram mantidos em sigilo, conforme destacado no termo de autorização e consentimento por eles assinados (Apêndice B e C).

As questões que constituem o questionário, antes de serem encaminhadas aos professores selecionados, passaram por um processo de validação. Três professores, sendo um de Arte, uma de História e uma coordenadora pedagógica, analisaram as questões, não com a finalidade de respondê-las, mas com o propósito de verificar se estavam compreensíveis. Assim, após atender a algumas sugestões dos referidos profissionais quanto à escrita, para o aperfeiçoamento e esclarecimento das questões, os questionários foram aplicados.

Conforme Goldenberg (2004), os dados coletados por meio dos questionários subsidiaram a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada, visando elevar o grau de validação e aprofundamento das informações provenientes dos sujeitos da pesquisa, bem como melhorar a compreensão do cenário que compõe o ensino de Arte nas Escolas pesquisadas e a relação existente entre o movimento em prol da

obrigatoriedade e o da valorização do ensino da Arte na Educação Básica.

A entrevista semiestruturada, realizada com as gestoras, partiu, unicamente, da análise do PPP de sua Escola. Essa forma de entrevista permite retomar, esclarecer e detalhar as informações coletadas no referido documento.

Todas as entrevistas semiestruturadas foram gravadas, transcritas e transcriadas, processo que, através das vozes dos professores, permitiu perceber como o ensino de Arte se apresenta nas duas instituições de ensino investigadas.

Os documentos das Escolas, os dados levantados nos questionários e as respostas das entrevistas foram analisados pelo método de análise de conteúdo, visto que este pode ser utilizado tanto para documentos escritos como não escritos e, segundo Bardin (2004, p. 38), “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre os quais se debruça”.

Bardin (2004), ao tratar do método de análise de conteúdo, destaca que é um conjunto de técnicas para diferentes tipos de análise das comunicações, ou seja, todo e qualquer tipo de comunicação, indiferentemente de sua natureza (oral, escrita, imagem etc.), é susceptível de análise. A autora sistematiza o método a partir de três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pré-análise consiste na organização e leitura de todo o material considerado importante para a análise. Esse procedimento pode auxiliar na tarefa de fixar a pesquisa com maior clareza. A descrição analítica, além de submeter o *corpus* da pesquisa a um estudo aprofundado, realiza os procedimentos de codificação,

classificação e categorização. A última etapa refere-se à interpretação inferencial, a qual interpreta as relações entre os materiais empíricos e teóricos categorizados, indo além do conteúdo manifesto nos materiais, ou seja, observando o conteúdo latente que os mesmos apresentam.

Seguindo as recomendações de Bardin (2004), utilizou-se a técnica de análise de dados categorial temática e a codificação no tratamento dos dados coletados pelos instrumentos de coleta e nos documentos. Gómez, Flores e Jiménez (1996) destacam que essas técnicas são as mais representativas e comuns para a redução de dados qualitativos. Com elas foi possível diferenciar as unidades e identificar os elementos dos significados que as compõem, ou seja, trata-se da decomposição do todo em partes, facilitando e fortalecendo a análise.

É importante, pois, destacar as categorias que foram utilizadas para a análise dos dados, as quais, conforme Gómez, Flores e Jiménez (1996) e Bardin (2004), podem estar pré-definidas ou surgir na medida em que se realiza a análise dos dados.

Segundo Bardin (2004), os dados vão sendo divididos por temas enquanto desenrola-se a pesquisa, de acordo com as categorias, mas, também, podem indicar novas categorias para classificação. A autora diz que elas funcionam

[...] por operações de divisão dos textos em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2004, p. 147).

Antes de ir a campo, definiu-se a seguinte categorização temática: Ensino da Arte, Obrigatoriedade, Visão e Contribuição da Arte, sendo elas estruturadas como segue. Ensino da Arte – Importância e valorização: foi analisado como esta disciplina é avaliada dentro do espaço curricular das escolas analisadas. Obrigatoriedade: Considerou-se como a disciplina é apresentada no currículo, observando se o movimento proposto pela legalidade está vinculado ao movimento em prol de sua valorização. Visão: Partindo da opinião dos demais professores da escola, bem como de seu gestor, observou-se qual é o entendimento dos professores sobre o ensino da Arte. Contribuição da Arte: nesta categoria, foi considerada a opinião do professor sobre a contribuição de sua disciplina para a formação dos alunos.

A categoria Visão, no que diz respeito aos professores da área de Arte, possui um significado diferenciado daquele citado anteriormente. Nessa categoria, será considerado como as professoras percebem a visão que sua Escola possui sobre o ensino de Arte desenvolvido.

Com a finalidade de preservar a identidade dos colaboradores e de facilitar a descrição analítica e a interpretação inferencial dos dados coletados, foram adotadas algumas siglas. Para as Escolas, EMC refere-se à Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, e EMH à Escola Municipal Oswaldo Hülse. Tratando-se das professoras que lecionam a disciplina de Arte, foram atribuídas as siglas AA e AB às que lecionam na Escola EMC, e BA, para a da Escola EMH.

## 7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 7.1 QUEM SÃO OS PESQUISADOS?

Primeiramente, é importante lembrar quem são os professores que participaram da pesquisa. Este quadro é composto por professores da área de Arte, que lecionam do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, como destacado na metodologia, e pelos professores que lecionam as demais disciplinas, selecionados por sorteio, em cada uma das Escolas que compõem a base empírica deste estudo. As respostas concedidas por estes professores foi complementada pelos dados fornecidos pelas gestoras, através de entrevista semiestruturada, e pelas informações obtidas por meio dos PPPs. No que se refere aos professores, contou-se com onze, dos quais três atuam na disciplina de Arte, um em Ciências, um em Geografia, um em História, dois em Língua Portuguesa e Estrangeira, dois em Matemática e um em Ensino Religioso.

O tempo de serviço no magistério, desses professores, varia de 3 a 25 anos, sendo que lecionam nas Escolas pesquisadas há um tempo relativamente menor. Por exemplo, na EMC, três professores trabalham há menos de um ano, dois de um a três anos e apenas um está na instituição há 4 anos. Na EMH, há um professor com menos de um ano de serviço, três de um a três anos e um de três a seis anos. Pode-se observar que, embora a maioria dos professores leccione no magistério em torno de seis a dez anos, nas Escolas investigadas permanecem por um tempo mais curto, em sua maioria até três anos.

## 7.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE INFERENCIAL E INTERPRETATIVA

As perguntas dos questionários foram elaboradas a partir dos seguintes objetivos: analisar a situação do ensino da Arte na Rede Municipal de Criciúma, compreender as implicações da obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica (especialmente no ensino fundamental), descrever como a Arte é apresentada no currículo escolar do ensino fundamental (na visão de professores e gestores) e identificar o nível de articulação entre a obrigatoriedade e o reconhecimento do ensino da Arte. A partir destes objetivos, foi possível evidenciar as categorias ensino de Arte, obrigatoriedade, visão e contribuição da disciplina de Arte, para efeito de análise das informações oferecidas pelos professores. A partir das respostas dos questionários, foram elaboradas as questões das entrevistas com o objetivo de aprofundar os dados neles contidos. Neste sentido, é importante destacar que nem todas as perguntas dos questionários possuem questões de aprofundamento, visto que foram buscados, nas entrevistas, os aspectos que julgou-se necessitarem de maior explicitação.

Os próximos segmentos fazem a apresentação e a interpretação analítica dos dados coletados nos instrumentos, separadamente, por categorias de decodificação, de modo a facilitar a conclusão dos dados evidenciados, em contraponto com o PPP das Escolas e com o referencial teórico.

### 7.2.1 Categoria ensino de Arte

Devido à sua dimensão, a categoria ensino de Arte foi desmembrada em duas subcategorias: valorização e grau de importância.

A categoria valorização parte do questionamento sobre o ensino da Arte ter ou não o mesmo valor das outras disciplinas na Escola em que atua, sob a visão dos próprios professores da área de Arte, dos demais professores e das gestoras.

As respostas a esta pergunta, fornecidas pelas professoras de Arte, apontam que a disciplina de Arte tem o mesmo valor que as demais nas Escolas em que trabalham. Para a professora AA, essa valorização acontece na EMC porque a disciplina está envolvida em todas as atividades e projetos desenvolvidos pela unidade escolar, num trabalho interdisciplinar. Ressalta-se que este trabalho interdisciplinar é sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 19), quando ressaltam que a área da Arte

[...] também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercite continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (Professora AA, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, dados coletados pela autora, 2012).

Ferraz e Fusari (2009, p. 26) contribuem com a discussão sobre interdisciplinaridade ao dizer que “há uma especificidade nos saberes da arte que precisa ser discutida com os diversos professores da

escola, que permite inúmeras propostas interdisciplinares, constituição de projetos e integrações das áreas, visando às inter-relações significativas entre os saberes”.

Quando questionada sobre o que esta valorização muda no contexto da disciplina, a professora AA, da EMC, reafirma sua colocação e enfatiza que a Escola organiza-se pedagogicamente através de projetos, os quais permitem que sinta ser ativa sua disciplina e, por esse motivo, pode-se perceber a valorização da mesma. Por trabalhar com projetos, ela ressalta que a Escola trabalha de uma forma coesa, visto que

[...] no começo do ano tem o projeto maior, que é da escola, e inserimos todas as disciplinas. Então nos sentimos inseridos e que contribuimos de alguma forma para a educação do aluno, para o contexto da escola, pensando em como a área da Arte pode colaborar com o projeto. Então, eu monto o meu planejamento em cima deste projeto, dialogando com os outros professores, pensando no que podemos fazer em parceria. (Professora AA, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, pela autora, 2012).

Seus apontamentos podem ser observados na fala de Selbach (2010), quando destaca a importância de ser delineado um planejamento global, como objetivo de envolver toda a escola, e um mais simples, para a realidade de cada disciplina. Sendo este planejamento a meta de um bom professor, ele deve ser conhecido pelos alunos e, ter possibilitado o acesso aos pais e à comunidade.

A professora AB, da EMC, afirma que a valorização acontece porque a Escola disponibiliza materiais de apoio, incentiva a exposição das atividades realizadas e trabalha a formação do aluno em

conjunto com o professor, dentro da própria Arte. Na entrevista, ela enfatiza que muda totalmente o contexto da disciplina quando há essa valorização pela escola:

Acho que muda totalmente, porque voga muito da escola. Se a escola ajuda, se a escola apoia, abre espaço para fazer exposição. Acho que a escola é uma grande contribuidora para a Arte e que se ela não ajudasse, não valorizasse, não incentivasse o professor e a disciplina... Eu acho que caminha junto. (Professora AB, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, dados coletados pela autora, 2012).

Tratando-se da EMH, a professora BA, ao justificar, relata no questionário que a disciplina é valorizada por requerer tudo que deve ser exigido por uma disciplina obrigatória do currículo, visto que ela é considerada área do conhecimento humano. Na entrevista, ela afirma que a Arte é valorizada na Escola em que atua e firma seu posicionamento pela defesa da disciplina perante sua desvalorização nos espaços escolares, pelos demais docentes. Percebe-se a intenção positiva de mostrar que a Arte é importante para o aluno, porém, de maneira tradicional, através da imposição, como é possível observar na própria fala:

Desde que estou aqui, já fazem quatro anos, sempre foi assim. Ela sempre foi valorizada como disciplina. E mesmo que não fosse eu me imponho para que ela seja. [...] Porque também vai do professor, se impor. Aí, a partir do momento que tu sabes que tua disciplina é obrigatória, por Lei ela é obrigatória, ela é área do conhecimento como as outras disciplinas, tu vais te impor para que ela seja valorizada como as outras. (Professora BA, Escola Municipal Oswaldo Hülse, pela autora, 2012).

Em ambas as respostas da professora BA, tanto no questionário quanto na entrevista, observam-se as expressões “exigência” e “imposição”, as quais remetem a uma visão de ensino com cunho tradicional, sendo elas consideradas ações da própria disciplina, diante de uma suposta desvalorização perante as demais. Como a educadora diz que a disciplina requer tudo que é para ser exigido como disciplina do currículo, sem destacar quais são estas exigências, pergunta-se: Estaria ela se referindo às provas? Trabalhos? Reprovação? Assiduidade? Comportamento? Igualar-se às chamadas “disciplinas básicas” por estes aspectos culturalmente convencionados como exigência?

Na entrevista, a professora BA retoma o termo imposição, enfatizando a necessidade de impor-se diante das demais disciplinas para que a Arte seja reconhecida. Diante do exposto, Iavelberg (2003, p. 10) ressalta que “os alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por pressão externa”. Impor um conteúdo ou uma ideia não caracteriza um aprendizado significativo em Arte. A professora BA ainda destaca que a Arte é obrigatória e, assim, considerada área do conhecimento; tal afirmação suscita outro questionamento: para que a Arte seja entendida como área do conhecimento, deve ser obrigatória no currículo?

Quanto aos demais entrevistados das duas Escolas, frente à mesma categoria, dos oito professores que responderam ao questionário, seis afirmam que a disciplina de Arte possui o mesmo valor das demais, enquanto dois afirmam o contrário, sendo um de cada unidade escolar.

Os profissionais justificam as respostas afirmativas dizendo que a disciplina de Arte é complementar às demais. Vale

ressaltar que o termo complementar, apresentado nas respostas, traz o sentido de complementaridade entre as disciplinas do currículo, e não de que o ensino de Arte seria complementar às demais disciplinas, como um recurso metodológico.

Professores desse posicionamento ainda colocam que a valorização depende do trabalho do professor, da criatividade do aluno, bem como do envolvimento com as diferentes linguagens da Arte. Estes sentidos podem ser melhor analisados através da tabela 1:

Tabela 1- Justificativa dos professores sobre a valorização da Arte na Escola

Justificativa Positiva sobre a Valorização da Arte na escola	EMC/F	EMH/F	Total/F
Reforço de que todas as disciplinas têm o seu valor	2	1	3
Considerada complemento	-	2	2
Depende do trabalho do professor	1	-	1
Depende da criatividade aluno	1	-	1

Fonte: Questão número 2.5 do questionário aplicado aos professores (Apêndice E)

Notas: F: número de vezes que a indicação aparece no documento analisado

Número de professores envolvidos: 8

Dentre os dois professores que consideram não possuir a disciplina de Arte o mesmo valor das demais, um deles afirma que ela não é levada com a mesma seriedade e o outro ressalta que ela não reprovava. Apesar de ser em número menor, ainda alguns professores apresentam uma visão tradicional e repressora para o ensino da Arte, enaltecendo a reprovação como garantia de valorização da disciplina entre as demais. Zordan (2007, p. 06, grifo da autora) destaca que a Arte, “como disciplina, é aquela que não precisa de provas, a que quase não consegue rodar alguém, a ‘menos importante’”. Em relação a

algumas contradições na disciplina, as quais devem ser levadas em consideração para efeito desta análise, elas podem ser associadas à fala de um dos professores, para quem a disciplina não é levada tão a sério quanto as outras pelos alunos, Zordan (2007, p. 6, grifos do autor) destaca:

Muitas vezes vale qualquer coisa, desde que se trabalhe. “Matéria que não tem ‘matéria’, torna-se a “aula que dá para fazer bagunça””. Mesmo assim, a máquina traz a vil necessidade da nota ou conceito no final do bimestre ou trimestre. Então, critérios precisam ser estabelecidos. “A única coisa que não dá é para ficar sem fazer nada, exigem as engrenagens do mundo, rangendo, ranzinhas, colocando tudo automaticamente a rodar. Em qualquer escola que se entre, o problema é sempre a disciplina. Não aquela do conhecimento, mas a falta de atitude dos alunos perante aquilo que “precisam” conhecer e aquele que está ali para ensinar. O problema se coloca na medida em que o que há para conhecer se perde na tentativa de controlar a bagunça e driblar a falta de interesse dos alunos. Mas qual é a atitude requerida pela arte? Outro problema. Problemas que ao invés de se resolverem, multiplicam-se.

A partir destas colocações referentes à subcategoria valorização, pode-se perceber que, embora seja atribuído à disciplina de Arte o mesmo valor que às demais disciplinas do currículo, as justificativas dos professores não são claras. Mesmo as professoras que estudaram com maior profundidade a importância da Arte, ou pelo menos espera-se isso, têm justificativas impositivas, tradicionais e repressoras, ou apenas fazem referência aos materiais que são disponibilizados ou aos espaços que a escola oportuniza para realizar exposições. Isso remete a Ferraz e Fusari (2009, p. 18), para quem “o valor da Arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam,

representam e comunicam conhecimentos e experiências”, e não apenas em uma função utilitarista e pragmática, que apenas é valorizada por mostrar trabalhos prontos em exposições. Neste caso, onde entraria o processo criativo do aluno? A valorização estaria representada pelo produto final da Arte?

As justificativas dos professores, formados em outras áreas, possuem significações mais concretas e pertinentes à valorização da Arte do que algumas falas das próprias professoras das disciplinas. Eles citam o desenvolvimento da criatividade, o equilíbrio entre teoria e prática demonstrado pelo trabalho do professor, a ampliação da percepção artística com relação ao mundo que rodeia o aluno, com emoções e sentimentos. Este achado evidencia-se relevante para a reflexão com os professores da área de Arte, junto aos demais destacados neste trabalho.

Na subcategoria grau de importância, tem-se a opinião dos professores das demais disciplinas do currículo e das gestoras de ambas as Escolas em relação à Arte. Apesar de os demais professores enumerarem todas as disciplinas e de as gestoras elencarem quatro disciplinas que consideram base para a formação do aluno, o propósito destas questões é perceber qual a importância atribuída por eles à Arte, dentre todas as disciplinas do currículo.

A Tabela 2, a fim de facilitar a análise, apresenta uma síntese das informações contidas na questão 2.1 (Apêndice E), respondida somente pelos professores que lecionam nas demais disciplinas, os quais atribuíram um número, de um a nove, a todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar. A tabela, então, considera a quantidade de vezes que os professores atribuíram o número

um para as disciplinas. Assim, pode-se perceber que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as que mais receberam a atribuição de número um por esses professores.

Tabela 2 - Número de atribuições de n. 1 pelos professores às disciplinas

Disciplinas	1/F	2/F	3/F	Total/F
Arte	3	-	-	3
Ciência	3	-	2	5
Educação Física	3	-	-	3
Ensino Religioso	3	-	-	3
Geografia	3	-	1	4
História	3	-	2	5
Língua Estrangeira	3	-	-	3
Língua Portuguesa	7	1	-	8
Matemática	4	4	-	8

Fonte: Questão 2.1 do questionário aplicado aos professores (Apêndice E)

Notas: F: número de vezes que a indicação aparece no documento analisado

Número de professores envolvidos: 8

A disciplina de Arte, juntamente com Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira, ocupam o outro extremo da tabela, com apenas três indicações cada. Vale ressaltar que, quando as disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso receberam o número 1, foi justamente por aqueles professores que consideram todas as disciplinas como importantes no currículo e, por isso, atribuíram o mesmo número às nove. Para os demais professores, a disciplina de Arte acaba ocupando os últimos lugares.

Percebe-se, aqui, uma leve contradição nas respostas dos demais professores em relação à subcategoria anterior. Embora considerem que a Arte possua o mesmo valor das demais disciplinas do currículo, ao pedir que atribuíssem um número, classificando-as dentro do currículo, apenas três colocaram o mesmo número (um) para todas as disciplinas, avaliando que todas elas contribuem igualmente para a

formação do aluno. Os outros cinco classificaram as disciplinas considerando Língua Portuguesa e Matemática as mais importantes dentre todas as disciplinas.

As gestoras também foram questionadas sobre o grau de importância das disciplinas do currículo, porém, de maneira diferenciada: a elas indaga-se quais as quatro disciplinas que consideram chave no currículo escolar.

Diante desta pergunta, a diretora da EMC afirmou que não há como destacar quatro disciplinas, pois todas são importantes para a formação do aluno:

O conhecimento científico quem garante é a escola, quem garante é o professor. Se o professor não tem um bom planejamento, se o professor não se organiza, se o professor não sabe o que ele vai ensinar, se ele não gosta, com certeza, o aluno vai ver aquela disciplina e não vai gostar, mas não quer dizer que aquela disciplina não seja importante. Acho que elas se complementam, cada disciplina complementa outra. Penso que todas são importantes, por quê? Por que cada uma delas tem a sua importância dentro deste processo que a criança está. A escola é como se fosse uma orquestra. Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, se alguma delas desafina, o conjunto da obra acaba se perdendo. Eu penso que todas têm a sua importância e seu significado. (Diretora, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, dados coletados pela autora, 2012).

Segundo a diretora da EMC, todas as disciplinas são importantes, embora a mesma tenha destacado, em seu depoimento, as disciplinas tidas historicamente como essenciais, o que demonstra a força da cultura herdada sobre o currículo escolar. Para ela, o diferencial encontra-se no trabalho realizado por cada professor. Assim, além do

planejamento, é necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, com a finalidade de melhorar a qualidade de seu trabalho. Segundo Iavelberg (2003), a presença do ensino da Arte na escola já está garantida, porém, sua qualificação somente será possível através da pesquisa e da reflexão crítica da prática pedagógica do professor.

A diretora da EMH, por outro lado, possui visão diferenciada da apresentada pela diretora da EMC. Assim, para ela, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia seriam as disciplinas básicas para a formação do aluno, visto que sua Escola é encarada como uma instituição que prepara o aluno para atuar no mercado de trabalho, ainda mais por estar localizada em um bairro demarcado pela polícia como zona de perigo:

[...] O Português, a Matemática, as Ciências e a História. Geografia em si, porque eles precisam de localização. Por que não falei em artes? É que tu me perguntou o que eu achava base. Trabalho num bairro sem muita perspectiva de vida. Aqui, de 600 alunos que estão na escola, 1 ou 2 chega à faculdade, entende? O negócio é fazer um curso e trabalhar. Olha, oitenta por cento da escola são desestruturados, e eu costumo dizer para meus professores que tudo que eles fazem pelo aluno aqui é a única coisa que o aluno tem. (Diretora, Escola Municipal Oswaldo Hülse, dados coletados pela autora, 2012).

Importante ressaltar que o objetivo desta pesquisa, em nenhuma hipótese, seria o de enaltecer a disciplina de Arte em relação às demais, mas compreender o cenário atual em que ela se encontra na escola.

Consciente de proposta de pesquisa, a diretora da EMH justifica o motivo por não inserir a Arte entre as quatro disciplinas que

considera base para a formação do aluno, demonstrando falta de clareza sobre os objetivos que a Arte, enquanto disciplina, pretende alcançar na escola da atualidade, como também sobre os caminhos por ela percorridos na educação, no decorrer da história. Nem poderia, uma vez que, para ela, o objetivo da Escola é preparar o aluno para o mercado de trabalho:

Por isso que eu acho essencial aqui na Escola que se trabalhasse para valer o português, a matemática, as ciências e geografia. Por isso que eu digo que a Artes não é o essencial, entende? Se bem que a Arte hoje em dia está diferente. Não é mais aquele papel que a gente desenhava o barquinho, a arvorezinha, a casinha ou a flor vermelha. Hoje eles estudam mais ao fundo as artes, os autores, os pintores, a vida deles [...]. (Diretora, Escola Municipal Oswaldo Hülse, dados coletados pela autora, 2012).

Por fim, na subcategoria denominada metodologia, faz-se um contraponto entre o que afirmam os entrevistados e o Projeto Político Pedagógico das Escolas.

Na tabela 3, que sintetiza, a seguir, os dados do PPP sobre metodologia, percebe-se, pelos índices de maior frequência, que esta centra-se na postura do professor como pesquisador, ético e transformador. A metodologia também deve ter como base projetos de pesquisa, visando a contextualização dos conhecimentos e a resolução de problemas. Está ligada, ainda, ao planejamento, responsável pela organização e reflexão da prática pedagógica. A metodologia, articulada ao PPP das escolas, merece destaque na tabela por pautar-se em uma democracia participativa. As indicações da democracia, como princípio participativo, e a interdisciplinaridade integram-se à metodologia apenas no PPP da EMC.

Tabela 3 - Indicações relativas à metodologia presentes no PPP das Escolas pesquisadas

Indicações sobre Metodologia	Escola EMH/F	Escola EMC/F	Total
Professor dialógico pesquisador, ético e transformador	4	5	9
Projeto: pesquisa/contextualização/resolução de problemas	5	2	7
Planejamento como organização e reflexão da prática	2	3	5
Metodologia articulada ao PPP (democracia participativa)	1	3	4
Democracia como princípio do conhecimento	-	1	1
Interdisciplinaridade	-	1	1

Fonte: PPP das escolas EMC e EMH

Nota: F: número de vezes que a indicação aparece no documento analisado

Com estes dados, infere-se a coerência/incoerência entre o que dizem as professoras sobre sua prática pedagógica e seus objetivos em relação às proposições do PPP, no que diz respeito à metodologia.

Dentre todas as respostas das professoras, AA, AB e BA, a que mais se aproxima das proposições do PPP são as respostas da professora AA, da EMC, por destacar que trabalha com projetos, ou seja, realiza o planejamento de suas aulas a partir de um planejamento global e interdisciplinar. As respostas da diretora desta mesma Escola também apresentam articulação com o PPP, principalmente quando faz referência ao planejamento do professor. Já as respostas das professoras AB, da EMC, e da professora BA, da EMH, não apresentam articulação com o referido documento.

Mesmo sem existir a articulação com o PPP na resposta dada pela professora AB, pode-se concluir, a partir das respostas da professora AA, dos demais professores e da diretora, que a EMC apresenta no documento não apenas o que almeja para a educação, mas

mostra preocupação com um ensino de qualidade e já está caminhando para concretizar as indicações apresentadas no PPP.

Tratando-se da EMC, a professora BA enfatiza a imposição como forma de garantir a valorização da disciplina, ao mesmo tempo em que a diretora da Escola apresenta respostas que reforçam uma concepção de ensino tradicional e tecnicista, que objetiva a preparação para o mercado de trabalho. Assim, as indicações destacadas no PPP não são contempladas nas falas de ambas, mostrando que o documento é embasado no que esperam da educação, embora não signifique que isso realmente aconteça na prática pedagógica escolar.

A partir desta questão, foi possível perceber como o ensino da Arte está configurado nas duas Escolas investigadas, assim como as possíveis relações com o PPP. Quanto à valorização, as respostas apontam que o ensino da Arte é valorizado nas Escolas; entretanto, quando se fala sobre a importância da disciplina no currículo, as opiniões são diversas, porém, de maior peso para aqueles que não a consideram tão importante quanto Língua Portuguesa e Matemática para a formação do aluno.

Neste sentido, embora o PPP apresente posturas que o professor precisa tomar na sala de aula, devendo ser pesquisador, dialógico, ético, tendo o planejamento como reflexão e organização de sua prática, trabalhando com projetos, a metodologia utilizada pelo professor de Arte na EMH parece não possuir tais qualidades e não tem contribuído para o reconhecimento da disciplina. Já nas respostas das professoras da EMC, em especial da professora AA e da diretora, fica visível a articulação entre prática pedagógica e PPP. As respostas das

professoras e dos professores mostram, conforme Almeida (2001), que suas concepções e práticas “trazem a marca de suas experiências, idéias e valores, resultam da apropriação que fazem de práticas e saberes histórico-culturais”. Estes apontamentos reafirmam a implicação de que a formação insuficiente dos professores é um dos problemas que contribuem para a desvalorização da disciplina.

### **7.2.2 Categoria obrigatoriedade**

Esta categoria refere-se à obrigatoriedade legal do ensino de Arte nas escolas, na percepção das professoras de Arte, dos professores da área de outras disciplinas e das gestoras das Escolas participantes da pesquisa.

Aos demais professores, foi questionado se consideram adequada a obrigatoriedade do Ensino da Arte no currículo escolar: a totalidade dos entrevistados respondeu afirmativamente, argumentando que, por meio da Arte, todos os alunos teriam a oportunidade de conhecer e aprofundar seus conhecimentos em torno da História da Arte e dos estilos artísticos, podendo descobrir e desenvolver habilidades artísticas. Embora com menor incidência, outros motivos foram destacados pelos professores: na EMH, consideram, ainda, que a disciplina possibilita desenvolver a coordenação motora e a criatividade, proporcionando um contato significativo com as novas tecnologias e, além disso, seria uma oportunidade para os alunos descobrirem seus dons artísticos. Este último destaque foi feito por um professor para quem, talvez, sua obrigatoriedade não fosse tão necessária. Na EMC, há

profissionais que destacam a possibilidade da interdisciplinaridade, visto ser a Arte uma área do conhecimento. Estas indicações são ilustradas pela tabela 4:

Tabela 4 - Indicações relativas à obrigatoriedade da disciplina de Arte na percepção dos demais professores

Indicação sobre Obrigatoriedade	EMH/F	EMH/F	Total/F
História da Arte e estilos artísticos	2	1	3
Descobrir e desenvolver habilidades artísticas	1	2	3
Desenvolver a coordenação motora	1	-	1
Tecnologias	1	-	1
Desenvolve a criatividade	1	-	1
Interdisciplinaridade	-	1	1
Conhecimento	-	1	1
Revela os dons artísticos	1		1

Fonte: Questão número 2.2 do questionário aplicado aos demais professores (Apêndice E)

Notas: F: número de vezes que a indicação aparece no documento analisado  
Número de professores envolvidos: 8

Dentre todas as respostas, merece destaque e reflexão a de um professor que avalia a Arte como a possibilidade de despertar dons artísticos.

Essa é uma concepção de Arte que persistia no século XV, quando compreendiam-se os fenômenos da natureza como divinos, caracterizando-se a posse de um dom como graça de Deus. Assim, segundo Silva e Galvão (2009, p. 147), na “concepção divino/religiosa, as sementes a serem despertadas seriam distribuídas entre os homens por Deus”. Através da fala do professor, pode-se observar que tal perspectiva ainda permanece presente na escola atual, na qual atribuem-se atividades artísticas somente para aqueles que têm talento, dom,

vocação. Claro que esta é uma visão ultrapassada, visto que as habilidades artísticas são construções, aprendizagens, persistência, vontade. Silva e Galvão (2009, p. 149), diante da discussão sobre dom e talento na Arte, ainda destacam que “ninguém nasce sabendo falar, ler, escrever, contar, nem tampouco, nasce sabendo tocar um instrumento, representar um personagem, desenhar, pintar ou esculpir”. Para cada uma dessas atividades, segundo as autoras, é necessário percorrer um processo contínuo de aprendizagem, tanto na prática quanto na teoria.

No questionário, perguntou-se às professoras de Arte o que representa, para elas, a obrigatoriedade do ensino de Arte. As respostas enfatizam que o espaço atribuído à Arte, na atual LDB, representa o reconhecimento da disciplina no currículo.

A professora AA, da EMC, destaca a conquista da obrigatoriedade como uma vitória e o reconhecimento de que é preciso formar inventores e artistas, assim como médicos e engenheiros. Contudo, a professora apresenta um argumento inconsistente, visto que, embora seja necessária esta formação no país, o objetivo da Arte na escola não é formar artistas. Essa é uma ideia equivocada, difundida no cenário educacional brasileiro durante muito tempo. A Arte, reconhecida como área do conhecimento, após estudos que reorientaram suas epistemologias no âmbito da educação, perdeu este caráter meramente pragmático. A professora AB diz que tal obrigatoriedade é relevante ao ensino, pois a Arte estimula a criação. A professora BA responde que a obrigatoriedade representa a devida e merecida importância da Arte.

Diante do exposto, fica clara a falta de compreensão dos próprios docentes da área sobre os caminhos percorridos pela Arte até sua inserção, na LDB, como componente curricular obrigatório, ao

relatarem o que representa a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo escolar. Embora assumam que a Arte no currículo é uma conquista, um reconhecimento, eles, segundo Almeida (2001, p. 13),

[...] são incapazes de explicar claramente o porquê de sua presença no currículo escolar. Ainda que professores especialistas e não-especialistas acreditem nas vantagens do ensino de Artes e apontem alguns benefícios, eles são incapazes de apresentar justificativas para suas crenças e também não têm clareza sobre como trabalhar com artes para que estes benefícios ocorram.

Segundo Barbosa (1998, p. 17), a falta de preparação do professor de Arte é um problema crucial, ressaltando que a “anemia teórica domina a arte-educação”. Seria esse o problema de formação dessas professoras ou a própria falta de formação continuada e hábito de pesquisa na capacitação docente? Essa é apenas uma questão que dá margem à reflexão sobre o que levaria o professor de Arte a justificar a inserção da disciplina no currículo pelo propósito de formar artistas ou, até mesmo, de não possuir argumentos para descrever, de forma clara e pontual, a importância da disciplina que leciona no currículo.

Realizando um contraponto entre as respostas dos professores das demais disciplinas e dos professores da área de Arte, percebe-se que os outros professores ainda possuem mais argumentos para defender a inserção da disciplina no currículo, como caráter obrigatório, que os próprios professores da disciplina, isso em relação aos professores da EMC. Com um maior número de incidências, justificaram que, com a Arte, é possível ao aluno conhecer a história da arte e estilos artísticos e descobrirem e desenvolverem habilidades artísticas. Por outro lado, as professoras de Arte enfatizam a formação

de inventores e artistas e o estímulo à criação, ou apenas destacam que representa a devida e merecida importância da Arte, sem maiores esclarecimentos.

Na entrevista com as gestoras, questionou-se como a Escola incorporou a legislação referente à Arte. A diretora da EMH relata:

[...] toda a rede municipal pega tudo voando e coloca ali porque ela precisa. Assim como ela fez com o letramento esse ano, porque ela precisou aumentar a hora atividade, ela fez com a artes [...]. Joga a artes na escola para tapar buraco, tipo a música hoje, que vem com as artes. Agora está ali a música, mas não tem nada da música. Não sei se é eu que penso que ele tem que aprender a letra, aprender a tocar e tal. Até que nossa professora faz um trabalho a tempo, com flauta e notas musicais, mas, em termos de rede municipal, ela jogou, assim como ela joga tudo. [...] ela jogou artes sem dar um suporte maior, uma sala de artes, um ambiente para se fazer arte. [...]. Mas tem professores e professores, tem aquele que joga e tem aquele que se interessa em se especializar para ser diferente. E também não depende só da prefeitura ou só de nós, depende de como tu vais fazer teu trabalho. (Diretora, Escola Municipal Oswaldo Hülse, dados coletados pela autora, 2012).

A resposta da diretora da EMH traz três pontos que merecem reflexão. Primeiro: criam-se leis, mas não preparam-se os professores para trabalhar a partir dessa legitimação, como aconteceu com a música. A diretora diz que a professora de Arte trabalha a música na Escola, mas fica implícito que esse conhecimento foi adquirido pela vontade da professora, e não pela capacitação dos professores da área de Arte de toda a rede municipal. E o mesmo fez-se com a disciplina de

Arte: incorporaram-na ao currículo, mas não disponibilizaram-se os suportes necessários ao seu desenvolvimento, como, no caso, a diretora cita a estrutura física. Nesta fala, a diretora ainda deixa evidente uma denúncia, relatando que a inclusão da Arte também foi uma forma viável de garantir a hora atividade dos professores de turma.

Diante da discussão em torno da legislação, destacada pela referida diretora, Barbosa (1998) enfatiza que o reconhecimento da Arte vai além da sua inserção nos espaços curriculares, visto que também é necessário refletir como a Arte tem sido concebida e ensinada. Para a autora (1998, p. 17), a “obrigatoriedade não garante um conhecimento significativo que valorize os conceitos essenciais da disciplina para a formação dos alunos”. É necessário reconhecer que a Arte faz parte do patrimônio cultural da humanidade e que este é um saber a ser conhecido por todos os alunos. A arte é construção humana, portanto, conhecer o caminho por ela percorrido possibilita que os sujeitos percebam-se nessa construção, além de possibilitar a discussão de valores em sala de aula, ensinando os alunos a respeitar o outro, sua cultura e sua produção. A partir desta reflexão, o PCNEF de Arte (1º e 2º ciclo) contribui quanto às justificativas para se ensinar Arte na escola, destacando que os alunos do ensino fundamental devem ser capazes de...

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento

estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções; Compreender e saber identificar 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; Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível; Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (BRASIL, 1997, p. 5).

Além do posicionamento anterior, a diretora mencionada traz, em seu depoimento, a importância do comprometimento do professor com seu trabalho, citado na categoria anterior. Mais uma vez, o professor é destacado nas entrevistas como componente chave na mediação do ensino-aprendizagem em Arte, sendo ele responsável pela seleção do que ensinar e de como ensinar, sem desconsiderar o contexto cultural e institucional no qual está inserido. Entretanto, para que ele consiga realizar esta tarefa de maneira significativa com os alunos, precisa levar alguns pontos em consideração. Ferraz e Fusari

(2009, p. 27) apresentam sugestões para esse caminho quando dizem que

O professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se continuamente no campo artístico e estético. Precisa encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar de arte.

A diretora da EMC considerou importante, em sua fala, a inclusão obrigatória da Arte na escola, destacando que os anos iniciais do Ensino Fundamental ficaram, por muito tempo, sem professores habilitados na área, com a disciplina a cargo do professor unidocente:

Quem incorporou a Arte nas escolas da rede foi a Secretaria Municipal de educação. Há um tempo não tínhamos arte nas séries iniciais, mas achamos muito bom quando a Secretaria tomou esta atitude, porque veio um professor habilitado para lecionar arte nessas turmas. (Diretora, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, dados coletados pela autora, 2012).

A diretora da EMC não justifica porque considera a Arte importante nem cita as demais alterações da LDB, apenas a inclusão da Arte no currículo como um todo. Realizando uma aproximação entre as falas das gestoras há uma controvérsia. Para a da EMC, a inserção da Arte na escola representou um avanço para a área, visto que a disciplina passou a ser lecionada por professores habilitados, enquanto que, para a diretora da EMH, não há relação entre a legislação e a realidade escolar, pois as leis são criadas mas a escola e os docentes não são preparados para trabalhá-la. Entretanto, esta diretora demonstra ter um conhecimento maior sobre legislação referente à Arte, visto que cita a

incorporação da disciplina e também a inserção da música como um conteúdo a ser trabalhado na aula de Arte. Esperava-se que ambas as gestoras possuísem um leque maior de conhecimentos sobre a atual LDB e seus desdobramentos quanto à Arte. No entanto, apesar de apenas a diretora da EMH citar a inserção da música, as demais promulgações não são citadas. Quanto a esta questão, a presente pesquisa não cita outras alterações da atual LDB no tocante ao ensino de Arte, como a inserção da música, das expressões regionais e da cultura afro-descendente, a fim de perceber o que as gestoras compreendem a respeito de tais alterações na legislação.

Dessa forma, esta categoria pode ser fechada trazendo-se as principais discussões em torno da obrigatoriedade da Arte. As respostas, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, apontam que os professores consideram importante a inserção da Arte no currículo enquanto disciplina tornada obrigatória pela LDB, de 1996. Porém, os argumentos que justificam sua inserção mostram-se fragmentados e sem sustentação teórica; os professores entrevistados a consideram importante, mas por quê? Além do mais, a resposta da diretora da EMC denuncia o que acontece na realidade das escolas brasileiras: a inserção da disciplina de Arte como forma de suprir a hora atividade dos professores de turma. A mesma situação acontece com a disciplina intitulada letramento, mencionada pela diretora.

### 7.2.3 Categoria visão

Esta categoria é organizada a partir de duas concepções de visão sobre o ensino de Arte desenvolvido: a primeira, sob o olhar das professoras de Arte, e a segunda, sob o olhar dos demais professores e diretores que lecionam nas Escolas investigadas.

Partindo da questão que trata da categoria visão, cuja proposta é perceber qual a visão das EMC e EMH sobre o ensino de Arte, as duas professoras da EMC dizem que a Escola reconhece e valoriza as potencialidades da disciplina, visto preocuparem-se com um ensino de qualidade. Entretanto, quais são essas potencialidades? Quais os pré-requisitos para que a disciplina consiga garantir a qualidade do ensino? Na EMH, a professora BA relata que a Escola tem a Arte como uma importante disciplina do currículo escolar.

Volta-se aqui à questão discutida na categoria obrigatoriedade, quando, a partir dos ensinamentos de Barbosa (1998, p. 17), conclui-se que os professores possuem “anemia teórica” em relação à disciplina de Arte. Para Almeida (2001, p. 13), é importante destacar:

[...] a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder: Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar? Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina! É fundamental saber o que os alunos aprendem quando trabalham com artes, porque é esse conhecimento que confere segurança e excelência ao trabalho do professor.

A Tabela 5 permite perceber a visão construída pelos demais professores em relação ao ensino de Arte, através das respostas dos questionários. As maiores indicações na tabela, representadas pelo número seis, mostram que a disciplina é desenvolvida com o envolvimento dos alunos nas atividades e que a exposição é uma forma de incentivo para que a Arte seja levada a sério. Também destacam que a disciplina realiza um trabalho alicerçado nas diferentes linguagens artísticas, na história da Arte, trabalhando diferentes temáticas. Desfavorável a essa questão, uma resposta destacou que a disciplina poderia envolver toda a Escola por meio das diferentes linguagens da Arte, enquanto outra apontou que manter a ordem seria uma forma de garantir a aprendizagem dos alunos nas atividades desenvolvidas, evidenciando que, às vezes, a aprendizagem em Arte não acontece.

Tabela 5 - Indicações relativas à visão sobre o ensino de Arte desenvolvido nas Escolas EMC e EMH

Indicação sobre Visão	EMC/F	EMH/F	Total/F
Envolvimento dos alunos nas atividades e exposições	4	2	6
Trabalha diferentes linguagens artísticas	1	2	3
História da Arte	1	1	2
Poderia envolver a escola com as linguagens	1	-	1
Vários temas	-	1	1
Disciplina (ordem) como garantia de aprendizagem	1	-	1

Fonte: Questão número 2.3 do questionário aplicado aos professores (Apêndice E)

Nota:F: número de vezes que a indicação aparece no documento analisado

As respostas dos demais professores propiciam entendimento sobre quais das atividades desenvolvidas na disciplina de Arte são mais percebidas e como o ensino de Arte acontece nas duas

instituições. Em ambas as Escolas, percebe-se que há envolvimento dos alunos tanto nas atividades da disciplina quanto nas exposições. Também é perceptível que a disciplina trabalha com diferentes linguagens da Arte e com a história da Arte.

Tratando-se das diferentes linguagens da Arte, Baumer (2009, p. 7) conclui que a “arte compreende diversas formas de expressão do ser humano e são essas diversas expressões que devem constituir os conteúdos curriculares da disciplina de Arte na educação básica”. Neste sentido, a PCSC (SANTA CATARINA, 1998) auxilia no entendimento de que trabalhar as diferentes linguagens da Arte não significa possuir uma postura polivalente perante elas, mas partir da linguagem específica de sua formação e contemplar uma postura interdisciplinar com as outras linguagens, selecionando os conteúdos de modo que eles tornem-se significativos ao invés de fragmentados.

O PCNEF de Arte (1º e 2º ciclo), além de contemplar as linguagens da Arte, destaca, dentre seus objetivos, a compreensão sobre a história da Arte, enfatizando a importância da reflexão e contextualização:

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diferentes 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. (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Mesmo com menor número de indicações, um professor destaca que é preciso manter a ordem, a disciplina. Segundo Zordan (2007, grifo do autor), outro problema referente à disciplina seria “o

limite indiscernível entre prazeres e labuta [...]. Há, mesmo dentro das escolas, educadores que ainda tem a noção de que a aula de artes é o ‘horário que os alunos relaxam’”.

Nas entrevistas com as gestoras, a pergunta sobre como elas percebem o ensino da Arte tem o mesmo intuito, ou seja, obter mais uma opinião acerca da visão que se tem da Arte nas Escolas investigadas.

A diretora da EMC relata que sua maior dificuldade encontra-se na rotatividade dos professores da área de Arte. Na Escola, ela contava com duas professoras efetivas e dois em caráter temporário, o que dificultava o planejamento entre esses profissionais e o comprometimento dos mesmos com o próprio ensino, caracterizado em idas isoladas à Escola com a finalidade de cumprir seu horário. A diretora, ao relatar que acompanhava as aulas desses professores, destaca que um dos profissionais trabalhou a música:

Diferentes tipos de música na história da humanidade. Desde os primeiros acordes até os dias atuais. Primeiro, a professora só escreveu no quadro, então os alunos escreveram. [...]. Começou a algazarra, por quê? Porque chega ao ponto que cansa, depois que todos escreveram, ela busca o som e diz, agora vocês vão ouvir. Joãozinho prestou atenção, Mariazinha, mas Pedrinho não estava nem aí para o que estava ouvindo [...]. Tinha que ter feito um planejamento, [...] não teve contextualização, desde a primeira vez que trabalhou a música. Temos que gostar do que nós fazemos. (Diretora, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, pela autora, 2012).

A experiência citada mostra a vontade da professora em trabalhar outra linguagem, diferente de sua formação; entretanto, pela

fala da diretora, fica visível que a compreensão do objeto artístico não foi contemplada pelos três eixos da Abordagem Triangular, não havendo a contextualização do objeto artístico. Quando a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998) diz que é preciso trabalhar as outras linguagens de maneira interdisciplinar, deixa claro que o professor deve tomar cuidado ao selecionar conteúdos diferentes de sua formação para que não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente, conforme o apresentado na descrição da diretora. Sobre outro professor, em caráter temporário, a mesma relata que “o planejamento dele é muito bem feito, só que na prática da sala de aula, a gente via que não era aquilo ali. Faltava didática”.

Percebe-se, neste sentido, o distanciamento entre teoria e prática. Nas palavras de Selbach (2010, p. 127), “É impossível planejar uma boa aula; ao entrar em sala de aula, todo professor precisa estar ciente do conteúdo conceitual a transmitir e dos objetivos do que vai apresentar e por que vai apresentá-lo”.

A diretora da EMC também demonstra preocupação em relação à formação dos professores, visto que trabalhar em sala de aula, hoje, é um grande desafio. Assim, os futuros professores precisam estar cientes do que os espera nessa profissão. Ela alerta que “cada professor sabe o valor de sua matéria; então mostre a sua importância, faça seu aluno ver que é importante” (Diretora, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, dados coletados pela autora, 2012).

Sobre a questão referente à visão, a diretora da EMH relata que sua percepção sobre o ensino de Arte desenvolvido na Escola em que atua é o que tem sido colocado em exposição, pois não tem tempo

de acompanhar os professores no cotidiano da sala de aula, devido à agitação da Escola.

Para ela, os professores da área de Arte de sua Escola realizam um bom trabalho, sendo que a única dificuldade refere-se a um professor específico, o qual “[...] não tem muita disciplina com os alunos, não consegue manter a ordem e desenvolve trabalhos por equipe. O aluno não está acostumado a trabalhar desta forma. São acostumados a coronel, tudo um atrás do outro” (Diretora, Escola Municipal Oswaldo Hülse, dados coletados pela autora, 2012).

Subentende-se que a desordem citada pela diretora não caracteriza-se unicamente pelo deixar fazer, mas por uma tentativa da professora de realizar trabalhos em equipes e “quebrar” a postura de que, na Escola, os alunos devem ficar em filas, sem participação nas aulas. Zagonel (2008, p. 56) contribui com essa questão dizendo: “o que ocorre na prática educativa é que muitos professores não conseguem desligar-se das antigas correntes tradicionalistas”, sendo que esta vertente aparece fortemente identificada nas falas da diretora da EMH.

Uma sugestão para melhorar o ensino da Arte dado pela diretora da EMH refere-se à construção de um local específico para as aulas de Artes. Segundo Zagonel (2008, p. 57), as queixas em relação ao ensino de Arte são sempre as mesmas em todo o Brasil, dentre elas “a falta de estrutura para um ensino de arte de qualidade (sala de aula adequada, material para trabalhar, acesso a obras de arte etc.)”.

A diretora da EMH destaca, ainda, que a Escola possui bons alunos na área da Arte, os quais realizam belas releituras de obras e possuem criatividade, porém, traz negatividade em sua fala quando afirma “pena que não vai se desenvolver além disso”.

Pelas respostas, percebe-se a falta de coerência entre a fala das professoras de Arte e a dos demais professores e direção. As professoras de Arte, quando questionadas, dizem que a Escola valoriza a disciplina e reconhecem suas potencialidades; já os demais professores citam as atividades/conteúdos que as mesmas trabalham e destacam as diferentes linguagens da Arte e a falta de disciplina durante as aulas. Para finalizar, as gestoras destacam a falta de equilíbrio entre teoria e prática, a falta de contextualização e de didática, enfatizando a importância do trabalho docente.

Tais indicações permitem aproximá-las da categoria conhecimento referente ao PPP, segundo o qual o conhecimento a ser desenvolvido deverá pautar-se nos princípios da diversidade, valores, contextualização e conhecimento produzido/elaborado, ressaltando-se as diferenças frequenciais desses aspectos nas duas Escolas consideradas. Como é possível perceber, estes princípios são reforçados pelas referências sobre igualdade de acesso e reflexão crítica acerca dos conhecimentos. Porém, acabam sendo enfraquecidos com o destaque contraditório do conhecimento técnico-reprodutivo presente no PPP da EMC, denunciado pelos alunos como elemento presente na prática pedagógica dos professores, quando traçam o diagnóstico da instituição escolar.

A tabela 6, a seguir, ilustra este aspecto:

Tabela 6 - Indicações relativas ao conhecimento presentes no PPP das Escolas pesquisadas

Indicações sobre Conhecimento	EMC/F	EMH/F	Total/F
Respeito à diversidade	11	4	15
Valores (amizade, solidariedade, paciência, alegria)	6	3	9
Contextualização	3	4	7
Conhecimento produzido/elaborado	-	5	5
Igualdade de acesso ao conhecimento	1	2	3
Reflexão crítica sobre os conhecimentos	2	1	3
Conhecimento técnico-reprodutivo	3	-	3

Fonte: PPP das escolas EMC e EMH

Nota: F: número de vezes em que a indicação aparece no documento analisado

Mais uma vez, a incoerência entre algumas respostas e as proposições do documento da própria Escola é anunciada. Um destes aspectos refere-se ao respeito à diversidade na EMH, pois a diretora diz que os alunos realizam ótimas releituras, porém, não apresenta perspectivas quanto ao desenvolvimento dessas habilidades artísticas, visto que a Escola é encarada como preparação para o mercado de trabalho. Outro fator diz respeito aos valores, na tentativa de realizar um trabalho diferenciado, e igualdade de acesso ao conhecimento, embora seja ressaltado que nem todos os alunos conseguem chegar ao ensino médio.

A contextualização, cuja falta foi denunciada pela diretora da EMC, é um dos objetivos propostos pelo PPP da Escola para se alcançar o conhecimento. No referido documento, quando há a participação dos alunos, estes relatam que a prática pedagógica de alguns professores é pautada por conhecimentos técnico-reprodutivos, e a fala da diretora da instituição, em relação à experiência de uma de suas

professoras, também traz esta mesma referência, mostrando que, embora as professoras afirmem que seu trabalho está ligado ao projeto da Escola e que sua disciplina é valorizada, ainda há resultados satisfatórios.

#### **7.2.4 Categoria contribuição da Arte**

Para compreender de que forma o ensino de Arte contribui para a formação dos alunos na EMC e na EMH, perguntou-se, inicialmente, a todos os professores e à direção, sobre a contribuição do ensino de Arte, realizado na Escola, para a formação de qualidade dos alunos.

Os demais professores, por sua vez, foram questionados sobre qual é a contribuição do ensino de Arte, na Escola em que lecionam, para o desenvolvimento do aluno. Nos dizeres dos professores de ambas as Escolas, tem-se maior índice (4) quando destacam que a disciplina de Arte propicia aos alunos o despertar da curiosidade e da criatividade, contribuindo para que elaborem novas formas de pensar e adquirir conhecimento. Os docentes da EMC enfatizam a necessidade de a disciplina trabalhar a história da Arte, de modo que os alunos possam conhecer grandes artistas clássicos e desenvolver habilidades artísticas, refletindo e socializando. As indicações da EMH mostram que, para seus profissionais, a Arte contribui por oportunizar a expressão livre dos sentimentos e mostrar talentos, contribuindo na medida em que há o interesse dos alunos; um professor coloca, ainda, que desconhece a contribuição da disciplina para o desenvolvimento do aluno.

As indicações dos demais professores podem ser melhor analisadas através da tabela 7:

Tabela 7 - Indicações sobre a contribuição da disciplina de Arte para a formação dos alunos

Indicação sobre Contribuição	EMC/F	EMH/F	Total/F
Desperta a curiosidade e criatividade, elaborando novas formas de pensar	2	2	4
História da Arte e Artistas clássicos	3	-	3
Conhecimento	1	1	2
Desenvolvimento de habilidades, socialização e análise	2	-	2
Expressão livre dos sentimentos	-	2	2
Oportunidade para o aluno mostrar seu talento	-	2	2
Contribui para alunos que se interessam	-	1	1
Não sabe	-	1	1

Fonte: Questão número 2.4 do questionário aplicado aos professores (Apêndice E)

Notas: F: número de vezes que a indicação aparece no documento analisado

Número de pesquisados: 8

Essas indicações permitem perceber que, embora os professores considerem a Arte uma importante disciplina do currículo, valorizem-na no ambiente escolar e apontem considerações relevantes, ao mesmo tempo enfraquecem essas colocações ao citar que somente na Arte há a possibilidade de despertar talentos. Como bem destaca a PCSC (SANTA CATARINA, 1998, p. 194), da mesma “que o professor de Arte não precisa ser necessariamente um artista, mas precisa ser alfabetizado esteticamente”, também não é objetivo dessa disciplina direcionar o ensino para essa formação.

Ao perguntar às professoras de Arte, através do questionário, se o ensino de Arte que desenvolvem contribui para a formação do aluno, foram obtidas respostas afirmativas, como esperado.

Ao justificar, a professora AA, da EMC, diz que procura trabalhar os conteúdos e atividades relacionando-os com outras áreas, e a professora AB, que trabalha diversos conteúdos propícios à formação dos alunos, desde aqueles que desenvolvem a motricidade até aqueles que despertam o lado emocional. A professora BA, da EMH, por sua vez, justifica sua contribuição pelo fato de que o ensino por ela proporcionado vai ao encontro da Proposta Curricular, do PPP da Escola e da formação do aluno.

As professoras da EMC enfatizam a questão dos conteúdos. Para Selbach (2010), o conteúdo é um substantivo muito usado nas escolas; ele seria a maneira viável de garantir o desenvolvimento de capacidades, exercitar competências e colocar em prática o que aluno aprendeu. Uma escola sem conteúdos seria uma escola sem objetivos para a educação.

Por outro lado, a professora BA diz desenvolver um ensino de Arte que contribui para a formação do aluno por considerar que seu trabalho vai ao encontro da Proposta Curricular e do PPP da Escola, porém, não deixa claro qual seria essa proposta, motivo pelo qual pressupõe-se que a mesma faz referência à Proposta Curricular de Criciúma. Também não relata como suas aulas estariam indo ao encontro desses documentos, mostrando que não os conhece em profundidade. No que diz respeito ao PPP, os dados da tabela 6 permitem inferir que o conhecimento a ser desenvolvido no ensino fundamental deverá pautar-se nos princípios da diversidade, valores, contextualização e conhecimento produzido/elaborado, ressaltando-se as diferenças frequenciais desses aspectos nas duas Escolas consideradas. Como percebe-se, estes princípios são reforçados pelas

referências sobre igualdade de acesso e reflexão crítica acerca dos conhecimentos.

Tabela 8 - Indicações relativas ao Conhecimento presentes nos PPPs das Escolas pesquisadas

Indicações sobre Conhecimento	EMC/F	EMH/F	Total/F
Respeito à diversidade	11	4	15
Valores (amizade, solidariedade, paciência, alegria)	6	3	9
Contextualização	3	4	7
Conhecimento produzido/elaborado	-	5	5
Igualdade de acesso ao conhecimento	1	2	3
Reflexão crítica sobre os conhecimentos	2	1	3
Conhecimento técnico-reprodutivo	3	-	3

Fonte: PPPs das Escolas EMC e EMH

Nota: F: número de vezes em que a indicação aparece no documento analisado

As professoras de Arte também foram questionadas sobre as atividades mais enfatizadas em suas aulas e o motivo que as levam a selecioná-las.

A professora AA, da EMC, destaca trabalhar as seguintes atividades: Arte brasileira e regionalista; conteúdos específicos da área de Arte; atividades práticas que desenvolvam o sentido estético e o pensamento criativo. Esta professora afirma que procura trabalhar Arte de forma a fazer as crianças sentirem sua presença no cotidiano. Trabalha artistas locais e brasileiros para que os alunos procurem conhecer a história, compreendam que a Arte faz parte desta construção, percebam os diferentes tipos de Arte e entendam que todas as linguagens têm valor e significado dentro da estética e do pensamento criativo.

Ferraz e Fusari (2009, p. 155) contribuem com a colocação da professora AA ao dizer que a seleção e a organização dos conteúdos devem dar prioridade às “linguagens artísticas sob os aspectos do fazer e apreciar a arte. Além disso, conhecimentos sobre o artista, sua produção, as formas de divulgação, o público, os significados e as histórias de suas relações podem tornar-se fontes instigantes para a escolha dos conteúdos”.

Coadunam-se também, com os apontamentos da professora AA, as orientações dos PCNEF de Arte (1º e 2º ciclo) com relação aos conteúdos, os quais devem ser trabalhados levando em consideração que o ensino precisa

[...] acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e que também se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante da sociedade como cidadão informado. (BRASIL, 1997, p. 50).

Essa relação com a afirmação da professora, citando realizar pontes com o cotidiano dos alunos e trazendo os conteúdos de Arte do ambiente de origem e cotidiano dos estudantes, é motivadora para a aprendizagem e valoriza o universo cultural dos mesmos. Conforme Javelberg (2003), esta prática incentiva a preservação da cultura dos alunos, bem como os ensina a respeitar as dos colegas e, deste modo, a valorizar a diversidade cultural existente em uma sala de aula.

A professora AB diz enfatizar o trabalho com atividades que busquem o lúdico dos alunos, que os façam pensar e criar. Destaca o

trabalho que desenvolveu com a música, ressaltando não ser esta uma atividade que fica só no papel pois, para ela, trabalhar a música é uma forma de oportunizar o conhecimento de uma linguagem diferente, com atividades diversificadas. Volta a citar esse trabalho em outras perguntas do questionário e ao longo da entrevista. Diante das colocações da professora AB, pode-se questionar: percebe-se a presença da música de fato? Também pode-se deduzir a ênfase em apenas uma linguagem artística. Para Zagonel (2008), através da Arte é possível auxiliar o aluno a criar, colocando-o em contato com todos os tipos de Arte. Corroborando, a PCSC (SANTA CATARINA, 1998) diz que o professor de Arte terá como ponto de partida sua formação, porém, as demais linguagens deverão enriquecer as possibilidades de criação e produção.

Por outro lado, a professora BA, da EMH, destaca que as atividades mais desenvolvidas são as que o aluno cria, a partir de sua própria realidade, pois possibilitam aos educandos a chance de conhecer-se melhor e, principalmente, conhecer o mundo que os cerca, de modo a poder enfrentá-lo e confrontá-lo, tomando posições coerentes diante de situações do dia a dia. Embora sua resposta traga intenções positivas, como a valorização das atividades desenvolvidas pelos alunos, torna-se vaga por não especificar quais são essas atividades e pela falta de argumentação sobre como elas realmente acontecem na Escola em que leciona.

As professoras de Arte também foram questionadas em relação a quais dessas atividades os alunos demonstram maior interesse. Para as professoras AA e BA, as preferidas são as atividades práticas. Destacam que a teoria acontece primeiro, mas eles ficam ansiosos pela

prática; independente do conteúdo ou atividade, o interesse está focado no material. A professora AB faz novamente referência à música e acrescenta a leitura de imagem, sem argumentação.

A professora AA destaca que alguns alunos têm dificuldade em expressar-se, seja através do teatro, seja nas próprias artes visuais. Assim, conclui-se que é preciso trabalhar todas as formas de Arte e ainda fazer referência ao cinema. Quando a professora BA destaca que primeiro trabalha a teoria e depois a prática, relata avisar aos alunos, no início do ano: “tem que ter a contextualização, a fruição e o fazer, se não a aula não fica incompleta, mas eles sempre querem primeiro o fazer [...]. O fazer artístico, mas tu tens que ter sempre os três. Caminhando juntos. Se não fica uma aula solta, né?”.

Observa-se que as linguagens da Arte são contempladas apenas nas atividades desenvolvidas pela professora AA, e, parcialmente, nas falas da professora AB, que destaca somente a música.

Nas respostas das professoras, pode-se inferir que a professora AA é a única a apontar conteúdos mais próximos da PCSC e dos PCNs, sendo as linguagens da Arte citadas exclusivamente por ela. As demais não nomeiam conteúdos ou conhecimentos básicos de Arte de forma objetiva.

Sobre a Abordagem Triangular, o ensino e aprendizagem em Arte sugeridos pelos PCNEF de Arte de todos os ciclos (BRASIL, 1997), devem ser calcados na produção, fruição e reflexão, prática esta comentada somente pela professora BA.

Quando se buscou no questionário a contribuição da Arte, tanto os demais professores quanto os de Arte disseram que auxilia a formação do aluno. Dessa forma, através da entrevista semiestruturada,

procurou-se compreender o que as professoras de Arte entendem por formação de qualidade e como o ensino de Arte que desenvolvem estaria contribuindo para tal formação. As professoras AA e BA dizem que a formação de qualidade refere-se à preparação dos alunos para a vida fora da escola, visto que a realidade na qual encontra-se a escola é muito diferente daquela que os alunos vivenciam depois de formados. Formação de qualidade seria formar cidadãos e prepará-los, principalmente, para o trabalho ou o ingresso em uma faculdade. Nesses moldes, o ensino e a Arte estariam preparando os alunos para a faculdade ou para o mercado de trabalho, mostrando que a metodologia de ensino sobre a qual se debruçam ainda é um tanto tradicional e tecnicista, sem preocupação em contribuir para uma formação integral, que realmente prepare os jovens para atuarem na sociedade como cidadãos, como pessoas mais humanas e sensíveis.

A professora AB responde dizendo que “a formação de qualidade é o que eles conseguem absorver para eles. Porque tem alunos que conseguem, que evoluem mais e tem alunos que evoluem menos”. Pode-se inferir, nessa fala, que a professora encara a formação de qualidade como a capacidade de os alunos apropriarem-se de um determinado conceito apresentado pelo professor, caracterizando, ainda, essa apropriação como evolução. Diante disso, pergunta-se: o aluno que possui dificuldade de aprendizagem não estaria recebendo uma formação de qualidade? Existem seres mais evoluídos do que outros? O ensino é apenas para os capazes? Ensino que seleciona e exclui ao invés de incluir? É o aluno a chave da qualidade do ensino?

Segundo Selbach (2010, p. 19), “a verdadeira aprendizagem é o processo que começa com o confronto entre a

realidade do que sabemos e algo novo que descobrimos, uma nova maneira de encarar a realidade”. Assim, a aprendizagem seria a construção de um novo conceito a partir daquilo que já foi concebido, seria o confronto, e não a evolução.

Diante das colocações dos professores e diretores, recorreu-se aos PPPs das Escolas a fim de perceber qual é o tipo de cidadão que pretendem formar e, assim, as contradições e aproximação entre o que acontece na prática escolar e o que colocam no documento como objetivos de formação.

O PPP da EMC (2011) evidencia que pretende contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, éticos, justos, dignos, equilibrados, responsáveis, honestos, sem preconceitos, humildes, morais e solidários. O documento (2011, p. 27) destaca, ainda, que objetiva “dar condições para que o aluno se integre na sociedade, trabalhando conteúdos que os alunos possam interiorizar e utilizá-los em sua vida. Uma boa formação intelectual que no futuro sejam profissionais competentes”.

Diante dessas apresentações, realiza-se uma aproximação entre as falas das professoras, professores e diretores das Escolas e o PPP de cada uma. Pode-se perceber que há algumas relações entre as respostas da professora AA e o documento quando cita que formação de qualidade é preparar os alunos para a vida fora da escola, para a faculdade e para o mercado de trabalho. Para isso, trabalha a disciplina de modo a buscar relações com realidade dos alunos. Para a diretora desta mesma Escola, a Arte torna os alunos mais sensíveis, enquanto os demais professores destacam que os alunos desenvolvem o poder de análise, novas formas de pensar e aprender a socialização. Nestes

conceitos, a Arte, de acordo com as proposições do PPP, ainda contribuiria para o desenvolvimento de outras habilidades, tornando os alunos mais reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, éticos, justos, dignos, equilibrados, responsáveis, honestos, sem preconceitos, humildes, morais e solidários, sendo que essas qualidades não foram contempladas nas falas dos professores. É possível inferir, diante dos dados, que a Arte estaria contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras e criatividade, mas não para as qualidades citadas.

Através do PPP da EMH (2011, p. 8), percebe-se que pretendem fazer dos alunos autores do conhecimento e que “o aluno se reconheça como cidadão e possa exercer com criticidade e autonomia este papel na sociedade”. Nesta Escola, fica evidente a intenção de formar os alunos para o mercado de trabalho, embora esta prática não esteja referenciada no documento. A professora BA cita a formação de cidadãos conscientes e a possibilidade de leitura de mundo. Esta leitura também é citada pela diretora quando destaca que, através da Arte, possibilita-se a ampliação da visão. Nas respostas dos demais professores não foi possível encontrar relação com o PPP.

As colocações dos demais professores coincidem com as das professoras de Arte, principalmente com as da professora AA, quando destacam que a Arte contribui para despertar a curiosidade, a criatividade, permite conhecer história da Arte e artistas, desenvolver habilidades e instigar a reflexão e a socialização.

Entre os dados fornecidos pelos pesquisados, no questionário, tem-se que a Arte possibilita o desenvolvimento da criatividade. Mesmo tendo consciência, conforme Pillar e Vieira, 1992, p. 6), de que “a criatividade está presente em todas as áreas do

conhecimento, não sendo, assim, um objeto exclusivo da arte-educação”, perguntou-se às professoras de Arte o que elas entendem por esse desenvolvimento da criatividade. A professora AB apresentou uma argumentação consistente em relação à criatividade, citando formas de despertá-la e mostrando, em sua resposta, a importância do desenvolvimento dessa habilidade em seus alunos:

A questão da criatividade é bem difícil, mas é primordial, tentar sair da casinha, do carrinho, mas eles não querem tentar. Tem criança que não consegue, tem dificuldade. E todo ano é um recomeço, elas começam do zero, toda aquela construção. Trabalho um exercício assim, espalho na minha mesa diversos materiais, eles escolhem três deles. Tem gente que procura a folha, tem gente que não pega, às vezes, não coloco folha e eles ficam esperando por ela. A criatividade é uma coisa que precisamos exercitar. A maioria das crianças tem tendência a desenhar sempre a mesma coisa, a estereotípiã. A casinha, a nuvezinha, os meninos são carros. Então, o interessante é estimular eles a desenharem, nem que seja o carro, mas de uma outra forma, estar estimulando. Em perspectiva como será que ficaria este carro, ou abstrato, como ficaria esse carro? Tentar mudar. Mas tem criança que é resistente, quer desenhar o carro. Você propõe e ele pergunta, pode desenhar carro? Aí insere o carro no trabalho. Pode desenhar a casa? E insere a casa. (Professora AB, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, dados coletados pela autora, 2012).

No sentido destacado pela professora, a criatividade não restringe-se apenas ao desenho, mas expande-se para o criar novas possibilidades de leitura a partir do que é proposto. É encontrar soluções diferentes a partir de novos materiais para a construção de um objeto artístico. Por outro lado, para a professora AB, “o desenvolvimento da

criatividade vai do aluno, até o momento em que se expõe. Tudo que ele expõe, tudo que ele cria em todas as atividades, realizando um novo olhar para esta obra”. Entretanto, de acordo com Canda e Batista (2009, p. 112), “o ato de criar é um potencial do ser humano, a ser desenvolvido em habilidades expressivas, estando ligado à constituição do pensamento e da imaginação. A base da criação é dar forma a algo”.

Para a professora BA, o desenvolvimento da criatividade significa que

Se pode até dar um suporte para o aluno, um norte, vamos dizer assim. Mas ele tem que criar, ele vai desenvolver a criatividade dele elaborando ideia que não existe. Eu sempre falo assim, tu tens que fazer uma coisa, tenta imaginar o que ninguém vai fazer igual. Para ti exercer a tua criatividade. Tu tens uma obra e não vai dizer simplesmente, tu copia esta obra. Tu vais ter que dar um novo olhar para esta obra. Ou colocar a tua realidade dentro desta obra. Aí, isso é exercer a criatividade, eu acho. (Professora BA, Escola Municipal Oswaldo Hülse, dados coletados pela autora, 2012).

Ambas as professoras, AB e BA, possuem a compreensão de que a criatividade seria construir um novo olhar para algo. Entretanto, elas acabam evidenciando, indiretamente, apenas a releitura de obra de arte como a atividade para desenvolver essa criatividade. Entende-se, assim, que a única maneira de desenvolver a criatividade do aluno seria “dando uma nova cara” para uma obra de Arte que já existe. Javelberg (2003), através de uma pesquisa nas redes públicas e privadas, alerta para os mitos que ocorrem na prática de ensino de arte, entre eles, o de que fazer Arte na escola é fazer releitura de obras de Arte.

Neste sentido, Barbosa (1998, p. 39) também ressalta que “o erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à releitura de obras”.

A sensibilidade e a criatividade devem ser trabalhadas de modo que o aluno as desenvolva por toda a sua vida e a Arte também pode dar as bases para o desenvolvimento desse potencial. Para Zagonel (2008, p. 85):

A expressão criadora da criança nada mais é que a atividade da imaginação sendo ao mesmo tempo reflexo da realidade, portanto de um imaginário social que a cerca. Estimular a criação é prover o indivíduo de fontes de linguagens, de compreensão de si e do social – impregnado de realidades imaginadas e vividas que o cercam. É incentivar a re-leitura do mundo que se compartilha no imaginário social.

Ainda de acordo com Zagonel (2008), o desenvolvimento da criatividade está ligado ao desejo de preparação para o mercado de trabalho, visto que ela possibilita perceber as mudanças ao seu redor e criar novas soluções para os problemas encontrados. Deseja-se que o fazer artístico (criatividade e sensibilidade) acompanhe o aluno também em sua trajetória profissional, fazendo uso dessas habilidades que foram adquiridas através do ensino-aprendizagem em Arte.

Para a diretora da EMC, a Arte possibilita despertar o sentimento do aluno, destacando, mais uma vez, a importância de gostar da profissão de ser professor: “Quando o professor faz com amor, ele desabrocha o aluno. Alguns acabam gostando tanto da arte que acabam se tornando professores da área de artes, em função do trabalho do professor. Arte é muito mais que um desenho, que um risco [...]”. Para Javelberg (2003), o papel do professor é essencial para que os alunos

aprendam a fazer e a gostar de Arte. Então, pode-se afirmar que o gosto do aluno vai depender da qualidade do planejamento e da didática do professor, os quais refletem-se na mediação que o educador faz entre os conhecimentos artísticos e o aluno. O professor não é o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas sua prática pedagógica é fundamental nesse processo.

A visão da diretora da escola EMH mostra sua preocupação com a preparação do aluno para o mercado de trabalho, visto que a Escola encontra-se em um bairro no qual prevalecem famílias de baixa classe social. Assim, quando questionada sobre como a Arte contribui para a formação dos alunos, ela diz:

Bem, eu espero que contribua, que entre na cabeça deles. A arte desenvolve a psicomotricidade do aluno, a visão. Porque hoje, em uma empresa, tu tens que ver além, se o funcionário é de mecânica, tu vês só mecânica, tu tens que ver além e a Arte te dá isso. É o profissional de hoje que a empresa espera, eu espero que eles tenham esta visão e aprendam que a arte é para isso. Porque, olha só, eu olho um quadro de arte e não sei analisar o quadro, tu olha aqueles rabiscos e pensa assim, até uma criança de pré faz e eu diria que não entendo. Porém, uma pessoa que entende de arte, ele vai ter outra visão. Eu acho que a arte tinha que proporcionar isso para o aluno, esta viagem, este campo maior de visão que ele vai precisar no dia a dia na empresa que ele vai trabalhar. Pois hoje só sobrevive neste mundo quem se desenvolve. Só desenvolve o aluno que tem uma perspectiva de vida, uma visão maior de mundo. A história da arte é muito interessante, se fosse bem trabalhada, num projeto que envolvesse as outras disciplinas, eu trabalharia a história, o artista e o

outro, outra coisa. Porém, o ginásio<sup>14</sup> é tipo gavetas. Eu sou especializada em Português, faço só Português, Matemática, só Matemática. Não tem aquela integração entre os professores, já no inicial, tu vêes esta integração. Não pensam em trabalhar para o progresso desta turma, deste aluno, ele é deste bairro e tem isso ou aquilo. O que ele dá aqui, ele dá lá no particular, o que... não é assim. Não quero dizer que tem que ser menor, quero dizer que tem que ser uma escola pública de qualidade, mas eu tenho que buscar lá embaixo, na raiz. Não adianta tocar em cima de ti uma qualidade que tu não tens condições de entender. (Diretora, Escola Municipal Oswaldo Hülse, dados coletados pela autora, 2012).

A diretora da EMH, além de demonstrar que ainda não incorporou a nova nomenclatura da legislação, quando cita ginásio, traz outras colocações que precisam ser debatidas. A primeira delas seria a de que a Arte amplia a visão do aluno e essa ampliação é primordial tanto para a vida pessoal como profissional; essa é uma visão superficial, que coloca a Arte, ou até mesmo o ensino, unicamente para preparar os alunos com vistas ao mercado de trabalho.

Diante da pergunta sobre qual seria a contribuição do ensino de Arte para a formação dos alunos, sob o olhar das gestoras, verifica-se que ambas não destacam especificamente em que sentido essa contribuição acontece. A diretora da EMH espera que contribua no sentido de ampliação do olhar, enquanto a diretora da EMC, no despertar sentimentos. Entretanto, ao buscar nas respostas sobre como elas percebem o ensino de Arte nas escolas, encontra-se maior sustentação sobre contribuição. Quando a diretora da EMH diz que vê o

---

<sup>14</sup> Esta expressão remonta à LDB nº 4.024/1961, que atribuíra essa denominação ao nível de ensino que corresponde, na atual legislação, aos anos finais do Ensino Fundamental.

trabalho de aula exposto na Escola e acrescenta que “às vezes até brigo com elas, porque vejo outros trabalhos bem piores que os delas expostos na Prefeitura e elas não expõem, elas guardam tudo que fazem”, ela apresenta uma concepção tradicional de ensino de Arte, onde, segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 45), o “que vale é o produto a ser alcançado, é mais importante o resultado do que o desenvolvimento dos alunos em arte”.

A diretora da EMC elogia o trabalho desenvolvido pela professora AA e faz uma menção detalhada do trabalho realizado com a música pela professora AB, destacando algumas questões que precisam ser refletidas e qualificadas na prática pedagógica desta profissional:

Trabalhou instrumento musical. Trabalharam com isopor para construir instrumentos. Quebraram isopor, jogaram isopor fora, não tem uma relação do cuidado. Não teve contextualização, desde a primeira vez que trabalhou a música. Se tu for só trabalhar por trabalhar, tipo o que aconteceu com a música, qual foi a motivação? Eles ouviram ópera, mas nunca tinham ouvido ópera na vida deles. A ópera é um estilo de música que foi do século tal e tal. Tá e daí? Hoje ele quer Hip Hop. Traz a ópera para o Hip Hop de hoje, aí, sabe, acho que é isso que também falta no professor fazer, porque não vai ter significado. Vamos fazer um violão, mas o que é um violão? Fazer um violão de isopor, para quê? Por que não trazer um violão de verdade? Por que não perguntar para o aluno se o pai dele tem algum instrumento de música? (Diretora, Escola Municipal Jorge da Cunha Carneiro, dados coletados pela autora, 2012).

A relação que a diretora faz entre ópera e *hip hop* confirma que tem visão equivocada de contextualização na Arte, porém, demonstra que a música não foi trabalhada da maneira que deveria; ela

apenas cita que seria uma oportunidade de levar uma linguagem diferente para a sala de aula, mais contextualizada e próxima da realidade dos alunos. Pode-se inferir, diante dessas colocações que, como diz Zagonel (2008, p. 55), “apesar de todos os avanços acadêmicos, o ensino de Arte continua precário”.

A diretora da EMH evidencia outro ponto instigante quando cita que o ensino, principalmente nas séries finais, é “tipo gavetas”, com cada professor trabalhando isoladamente os conteúdos de sua disciplina. Essa parece ser a realidade de sua própria Escola, e não um exemplo distante. Diante disso, vale a reflexão de Selbach (2010) ao afirmar não ser possível atingir qualidade na educação quando o professor fecha-se em seus conteúdos e não trabalha de forma interdisciplinar. O aluno jamais deve perceber o ensino como gavetas em uma mesma estante, na qual as disciplinas se distanciem. Nas palavras do autor (2010, p. 130), “É por essa razão que o planejamento pedagógico é sempre trabalho comum a toda equipe docente e é por esse mesmo motivo que todos os saberes necessitam se interligar”.

Para o PPP de ambas as Escolas, os conteúdos devem ser significativos para os alunos, ir ao encontro da realidade deles. O PPP da EMC (2011, p. 24) ressalta que é preciso respeitar o aluno como ser em processo, em desenvolvimento, com currículos adequados, conteúdos contextualizados e avaliação contínua e qualitativa, mostrando que esse objetivo, na prática, nem sempre acontece.

No PPP da EMH pretende-se ensinar com qualidade e cientificidade os conteúdos necessários para que o aluno perceba os condicionantes históricos e sociais vinculados à sua realidade, podendo transformá-la. Essa é a missão da Escola, porém, os professores,

professoras e gestoras, em suas falas, não citam a transformação da realidade, apenas o preparo para encarar essa realidade que já está posta, mostrando, também, que o PPP traz considerações do que pretendem para que aconteça um ensino de qualidade, embora, de fato, isso não aconteça.

Portanto, pode-se inferir, pelas respostas das professoras, professores e gestores, que há um misto de concepções pedagógicas para o ensino de Arte em um mesmo espaço escolar, até mesmo na postura de uma mesma professora, mas nem sempre com uma nova roupagem.

Na EMC, a professora AA, quando trabalha o desenvolvimento da criatividade, colocando diversos materiais para livre escolha, ou quando enfatiza buscar coisas da realidade deles, direciona-se para os pressupostos da escola nova. Nesta pedagogia, conforme ensinam Ferraz e Fusari (2009, p. 52), “o ensino e aprendizagem de arte referem-se a experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e a diversidade individual”. Essa mesma professora trabalha as diferentes linguagens da Arte, recomendadas pelos PCNs de Arte e pela PCSC, a qual reconhece a Arte como conhecimento e fruto da concepção progressista.

Diante do trabalho da professora AB, destaca-se que, por o aluno não conhecer ópera, por exemplo, pode sentir-se marginalizado perante esse conhecimento; diante disso, o professor deve instigar o aluno a refletir, a encontrar pontes entre o saber e seu cotidiano, tornando, assim, o ensino de Arte significativo, e não distante de sua realidade, levando apenas aqueles conhecimentos de arte considerados elitistas. Nas respostas dessa professora, percebe-se, ainda, o trabalho

com atividades que levam apenas ao fazer, sem reflexão e sem aproximação da cultura do aluno, caracterizando-se numa concepção tradicional.

Quanto à EMH, há uma forte influência da concepção tecnicista e tradicional e, com menos incidências, das progressistas. A preocupação não está centrada na formação do aluno, mas na preparação para o mercado de trabalho. Assim, a Arte seria essa ponte que possibilitaria contribuir para a formação de pessoas criativas no desenvolvimento de suas funções.

Sabe-se que o cotidiano escolar é influenciado pelas concepções pedagógicas caracterizadas pela dinâmica social do espaço/tempo em que foram elaboradas. Buscar compreendê-las, no atual contexto da educação, foi um dos propósitos deste estudo; assim, pode-se afirmar que poucas mudanças foram realizadas no seio dessas concepções, não ocorrem adaptações de acordo com a realidade atual e os professores ainda bebem as características que mais se distanciam de nossa realidade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de refletir acerca das implicações do movimento que enfatiza a obrigatoriedade para o ensino de Arte. No cotidiano escolar, depara-se com uma legislação que está sempre em mudança e traz promulgações e decretos que influenciam diretamente a prática pedagógica do educador. É nesta direção que o presente estudo prima por contribuir para a reflexão crítica das gestoras e professores sobre o ensino de Arte, refletindo sobre a trajetória percorrida pela disciplina, desde sua inserção na primeira LDB, e almejando corroborar as discussões em torno da Arte na escola.

Após realizar-se o contraponto com as três pesquisas selecionadas, pelo critério de aproximação/distanciamento do objeto de estudo, iniciou-se a discussão do referencial teórico, recuperando o movimento da obrigatoriedade do ensino de Arte, sua constituição e fundamentos, discutidos no terceiro capítulo. As reflexões em torno dessa proposta expuseram que a inserção da Arte no currículo escolar não se fez de modo isolado, mas resultou da movimentação de professores, os quais buscaram, além de sua inserção no currículo, o repensar da disciplina, a fim de construir novos fundamentos teóricos para orientar a prática pedagógica dos professores e, deste modo, tornar o ensino de Arte mais significativo para os alunos. Importante destacar que os anos 1990 foram importantíssimos nessa discussão, pois foi neste período que a Arte passou a ser reconhecida como área do conhecimento e os PCNs foram elaborados.

Diante dessa reconstrução histórica, a Arte apresentou-se como Atividade Educativa, Educação Artística, Arte-Educação. Assim,

concorda-se com Zordan (2007, p. 01) quando diz que “tantos nomes, tantas práticas, discursos afirmados e negados, imprecisões conceituais, modas, casos e descasos de um espaço curricular controverso e problemático”.

O quarto capítulo tratou das concepções pedagógicas para o ensino de Arte. Do mesmo modo que houve toda uma mobilização em torno da Arte na escola, é importante destacar que a disciplina acompanhou a história da educação, e, deste modo, bebeu de concepções pedagógicas para seu ensino.

Com a finalidade de compreender as implicações para o ensino de Arte na educação básica, o quinto capítulo valeu-se da contribuição de pesquisadores do ensino de Arte, como Algebaile (2000), Almeida (2001), Barbosa (1998), Canda e Batista (2009), Oltramari (2009), Eisner (2001), Ferraz e Fusari (2009), Honorato (2008), Iavelberg (2003), Melo (2001), Silva (1999), Silva (2001), Silva e Araújo (2007). Estes autores discutem, dentre outras questões, os problemas que a Arte enfrenta no cotidiano escolar, tais como: a democratização do acesso à Arte, a formação inadequada e insuficiente dos professores, a hierarquia curricular e, principalmente, a falta de reconhecimento sobre a importância da disciplina para a formação dos alunos. Estas questões manifestaram-se na fala dos pesquisados e registraram que os problemas em relação ao Ensino de Arte na escola, diante de sua desvalorização no currículo, continuam os mesmos, mesmo que a realidade social que se insere as escolas tenham se modificado.

Sobre o Ensino de Arte, foi possível evidenciar que a Arte, nas Escolas investigadas, recebe o mesmo valor das demais

disciplinas do currículo escolar. Entretanto, não é tratada com a mesma importância, mostrando que há disparidades e controvérsias entre os argumentos dos professores, professoras e gestores. Esta mesma incoerência é percebida na categoria Visão, pois, enquanto as professoras de Arte afirmam que a Escola reconhece e valoriza a disciplina, os demais professores e as gestoras demonstram, em suas respostas, que não é bem assim. Destacam os conteúdos que a disciplina trabalha, como história da Arte (em ambas as Escolas) e diferentes linguagens (na EMC), mas enfatizam a falta de disciplina, de equilíbrio entre teoria e prática, de contextualização e didática, firmando aquele discurso de que, nas aulas de Arte, os alunos têm a oportunidade de despertar seus talentos e dons artísticos.

Os professores das outras disciplinas curriculares e as gestoras percebem a Arte através do envolvimento nas atividades da Escola ou nas exposições, atribuindo-lhe um caráter utilitarista e tradicional, que enaltece o belo, o produto final. O desenvolvimento que a disciplina de Arte pode propiciar aos alunos, os avanços que apresentam nas outras áreas, não são, de modo algum, citados. Para as professoras de Arte, a Escola reconhece e valoriza as potencialidades da disciplina, visto preocupar-se com um ensino de qualidade, visão um tanto equivocada diante dos argumentos apresentados pelas gestoras e demais professores.

Sobre a contribuição da Arte, objetivou-se compreender como os docentes de Arte percebem a contribuição de sua disciplina para a formação dos alunos. Embora as professoras apresentem alguns conteúdos que desenvolvem, não sinalizam de que modo esses conteúdos colaboram para a formação do aluno, que capacidades

pretendem desenvolver. Do mesmo modo que citam as diferentes linguagens e preocupações com o desenvolvimento da criatividade, acabam referindo-se à formação de artistas. Reconhecem a importância de sua disciplina como contribuidora para um ensino de qualidade, mas trazem, em suas justificativas, argumentações fracas, mostrando que ainda utilizam práticas tradicionais ultrapassadas, as quais não colocam o aluno no centro do processo educativo, mas, sim, o trabalho final e, de modo, a preparar o educando para o mercado de trabalho.

A pesquisa mostrou que há articulação entre o movimento em prol da obrigatoriedade, incluindo a disciplina no currículo, e o movimento em prol da sua valorização enquanto área do conhecimento, visto que, em todo o território nacional, foram elaborados documentos, cursos, formação inicial e continuada com a finalidade de preparar e conscientizar os professores. Todavia, é possível observar, nos dados das análises, que essa formação é insuficiente e não tem preparado os professores de fato, posto que as gestoras, assim como demais professores, caracterizam o trabalho docente como desarticulado, sem contextualização e inconsistente, necessitando urgentemente de um olhar mais cuidadoso no que diz respeito à formação inicial e continuada desses profissionais.

Esta formação deveria ser embasada na aproximação entre teorias e práticas pedagógicas que possibilite elencar conexões entre as diferentes linguagens da Arte, que incentive o professor a tomar iniciativas de pesquisa e a construir um planejamento que coloque a aprendizagem e o aluno no centro do processo educativo, entendendo como acontece esse processo de ensino-aprendizagem. A formação inicial e continuada também devem possibilitar experiências estéticas ao

professor, pois quando este não tem o hábito de visitar museus e teatros, ou não desenvolve experiências de criação, dificilmente passará esses costumes para seus alunos. Assim, pode-se completar ressaltando que só será capaz de ensinar Arte o professor capaz de aprender e fruir Arte em seu cotidiano, ações que devem ser incentivadas através da formação inicial, como também da continuada.

Diante destas considerações, fica evidente a falta de conhecimentos teóricos dos professores da área de Arte em relação aos motivos que levaram a Arte a tornar-se obrigatória. Mostram desconhecer que a Arte está no currículo devido à mobilização dos professores da área e que seu ensino vai além de um espaço na grade curricular.

Portanto, os dados permitem inferir que a obrigatoriedade da Arte, a prerrogativa legal nos espaços escolares, não garante seu reconhecimento. Essa conquista é importante, mas o trabalho do professor é que fará total diferença no reconhecimento. Cabe, assim, questionar: o que mudou com a inserção da disciplina no currículo, após mais de 15 anos de legitimação? Diante da interrogação, os dados confirmam que não têm acontecido grandes avanços no ensino-aprendizagem de Arte, considerando-se as dificuldades encontradas pelos professores da área de Arte, principalmente aquelas referentes a espaço físico, falta de material pedagógico e falta de conhecimentos teóricos, problemas estes destacados no contraponto realizado com as pesquisas de Baumer (2009), Costa (2010) e Gondim (2010); pode-se inferir, ainda, que esses problemas continuam persistindo na prática pedagógica das Escolas investigadas e, quem sabe, na prática dos professores da área de Arte da região.

Os dados da pesquisa, no confronto com o referencial teórico e PPPs das Escolas, surpreenderam a pesquisadora, enquanto profissional da área. Esperava-se encontrar professores com maior compreensão acerca dos caminhos da Arte na escola, de seus pressupostos metodológicos, e, também, que tivessem sido superadas aquelas práticas educativas não voltadas ao processo de desenvolvimento estético do aluno, ultrapassadas para a realidade na qual se encontram os alunos hoje.

Ademais, pode-se verificar, por meio dos questionários e entrevistas realizados nas duas Escolas integrantes da presente pesquisa, que, embora sejam percebidas práticas conduzidas pelos PCNs de Arte e pelos PPPs das Escolas, persistem aquelas atividades e objetivos desvinculados dos propósitos que a Arte pretende alcançar, ainda calcados em abordagens que, esperava-se, tivessem sido superadas.

Uma das limitações da pesquisa que merece ser comentada refere-se ao fato de que não é possível generalizar os dados obtidos para toda a Rede Municipal de Criciúma, visto que a pesquisa foi realizada com apenas duas de suas Escolas. Deste modo, propõe-se a ampliação do estudo para outras Escolas da rede e/ou pesquisas que acompanhem a prática pedagógica do professor em sala de aula. Outras questões também são válidas de serem citadas, visto que surgiram a partir da pesquisa: qual é o perfil do profissional que as universidades têm formado e como é a articulação existente entre a universidade e a realidade do cotidiano escolar.

Por fim, é importante ressaltar as dificuldades que foram encontradas no decorrer da realização da pesquisa. Inicialmente, pode-se dizer que a primeira dificuldade encontrada no papel de pesquisadora diz

respeito às delimitações da pesquisa, pois quando ingressei no programa de pós-graduação trazia um pensamento romântico de pesquisa, esperando dar conta de resolver todos os problemas que encontrei em minha vida profissional, no cotidiano da escola. Diante disso, percebi que a pesquisa é uma constante construção, reconstrução e novamente construção. Não podemos abraçar todos os problemas de uma única vez, mas temos que traçar um objetivo palpável de nossa realidade acadêmica e este, por sua vez, ainda pode ser modificado.

Escolher os caminhos a serem percorridos durante a realização da pesquisa também pode ser considerada uma tarefa difícil, que exige responsabilidade e conhecimento, visto que eles determinam como a pesquisa deve ser realizada e como os dados devem ser tratados. Assim, pesquisando sobre métodos de pesquisa foi selecionado o que mais daria conta de alcançar meus objetivos: o método de triangulação e a análise de conteúdos, conforme citado anteriormente.

Com a experiência da pesquisa, meu olhar, enquanto professora, tornou-se mais reflexivo diante das práticas pedagógicas que adoto em sala de aula, pois, sabendo que nossos alunos estão cada vez mais envolvidos pelo mundo tecnológico e pelas transformações da sociedade, práticas adotadas em outros momentos históricos já não dão conta de suprir essas novas necessidades, e, assim, devemos estar em constante reflexão e levantando questionamentos sobre elas.

Para fechar esta discussão, a partir dos objetivos que esta pesquisa propôs-se a investigar, enquanto pesquisadora e professora de Arte, se espera ter contribuído para os estudos sobre o ensino de Arte e apontado caminhos que possam ser seguidos por outros professores. Percebe-se o quão instigante é estar nessa posição de professor

pesquisador, pois a pesquisa é umas das formas possíveis para encontrar e refletir sobre os problemas encontrados no chão da escola e contribuir para a construção do conhecimento científico a partir da reflexão sobre o ensino de Arte que “temos” na realidade das escolas e o ensino de Arte que “queremos”.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, Eveline B. Acesso à arte nas políticas de educação e cultura: desencontros e contradições. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 15, n. 57, p. 35-59, jan./jul, 2000.

ALMEIDA, Célio Maria de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALTASI, Almir. A legislação e o ensino de arte na educação básica. **Boletim Arte na Escola**. Disponível em: <<http://blogdocomendador.blogspot.com.br/2009/09/legislacao-e-o-ensino-de-arte-na.html>>. Acesso em: 4 set. 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BACARIN, Lígia Maria B. P. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: <[www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia\\_Bacarin.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia_Bacarin.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2012.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BAUMER, Édina R. **O. Ensino da arte na educação básica: as proposições da LDB 9.394/96**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em

Educação)- Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003F/00003F62.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2012.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe, estilo de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1976. p. 82-121.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 30 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Casa Civil**. Brasília, DF, 30 jul./1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Casa Civil**. Brasília, DF, 18 ago./2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**. Brasília, DF, 20 dez./1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1)>. Acesso em: 12 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Casa Civil**. Brasília, DF, 11 ago./1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfônico, e dá outras providências. **Casa Civil**. Brasília, DF, 26 nov./1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei->

4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>.  
Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Casa Civil**. Brasília, DF, 19 abr. 1931. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

CANDA, Cilene N.; BATISTA, Carla M. P. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 4, n. 2 p. 107-119, jul./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/07\\_artigo\\_Cilene\\_Canda\\_Carla\\_Batista.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/07_artigo_Cilene_Canda_Carla_Batista.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2012.

COSTA, Adriano F. **Ensino da música em pauta: contextos e dilemas na educação básica**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010. Disponível em: <[http://educacao.uniso.br/prod\\_cientifica/alunos/2010/Adriano\\_Felicio\\_da\\_Costa.pdf](http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2010/Adriano_Felicio_da_Costa.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2012.

COSTA, Marisa C. V. O currículo e política cultural. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

DIA, Sheila Grazielle A.; LARA, Ângela Mara de B. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012, João Pessoa: **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../2.16.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../2.16.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2012.

ESCOLA Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jorge da Cunha Carneiro. **Projeto político pedagógico**. Criciúma, 2011.

ESCOLA Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oswaldo Hülse. **Projeto político pedagógico**. Criciúma, 2011.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte-educação: leitura de subsolo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Iveta Maria B. Projetar e tecer, tecer e projetar. **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, Boletim 57, p. 4-5, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/BOLETIM57%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GÓMEZ, Gregorio R.; FLORES, Gil J.; JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GONDIM, Marcella Barroso N. **O ensino de arte e sua gestão: o caso de escolas públicas, particulares e waldorfs**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://marakatu.ucb.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=107882#posicao\\_dados\\_acervo](http://marakatu.ucb.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=107882#posicao_dados_acervo)>. Acesso em: 22 fev. 2012.

HONORATO, Aurélia Regina. A formação de professores (re)significada nos espaços de narrativa. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 109-118.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia**

crítico-social dos conteúdos. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MELO, C. P. O. O papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem da arte na educação infantil. In: PILLOTO, S. S. D; SHRAMM, M. L. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001. p. 48-63.

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLTRAMARI, Daniel Castro. **Disciplina de arte na escola pública**: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92714/269684.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 out. 2012.

PAGLIA, Priscila; SCHAFFRATH, Marlete dos A. S. O canto orfeônico no currículo das escolas brasileiras: primeiras aproximações de pesquisa. In: SIMPÓSIO DE MÚSICA, 3, 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UNESPAR, 2007. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Anais2007/IIISimpdemusica/Artigos/01\\_O\\_canto\\_orfeonico\\_no\\_curriculo\\_das\\_escolas\\_brasileiras\\_primeiras\\_aproximacoes\\_de\\_pesquisa\\_Priscila\\_Paglia.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Anais2007/IIISimpdemusica/Artigos/01_O_canto_orfeonico_no_curriculo_das_escolas_brasileiras_primeiras_aproximacoes_de_pesquisa_Priscila_Paglia.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2013.

PARADA, Maurício B. A. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 173-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M\\_Parada\\_17.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

REIS, Ronaldo R. **Educação estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHRAMM, Marilene L. K. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da Arte. In: PILLOTO, Sílvia S. D.; SHRAMM, Marilene L. (Org.). **Reflexões sobre o ensino da arte**. Joinville: Univille, 2001.

SELBACH, Simone. **Arte e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar).

SILVA, Everson M. A.; ARAÚJO, Clarissa M. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30, 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3073--Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Res.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2012.

SILVA, Maria Betânia; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Concepções de arte na educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 35, p. 141-159, set./2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art10\\_35.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art10_35.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SILVA, Tomaz T. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e conceituais. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Rosana. **Concepções pedagógicas nos currículos de artes visuais em Santa Catarina**. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em:

<[http://www.pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1](http://www.pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1)>. Acesso em: 22 fev. 2012.

TRIVIÑUS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: IBPEX, 2008.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd: ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30, 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3009--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2012.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA  
PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA e  
EXTENSÃO - PROPEX  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA /  
SC**

Pelo \_\_\_\_\_ presente \_\_\_\_\_ instrumento,  
\_\_\_\_\_, Secretária Municipal de  
Educação, declaro que fui informada, com clareza, dos objetivos e da  
justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: **“Arte no  
espaço educativo: Relações entre obrigadoriedades e  
reconhecimento do ensino de Arte”**.

Autorizo a pesquisadora a realizar sua investigação nas  
escolas deste município comprometendo-me a colaborar para o seu  
acesso junto às gestoras e professores.

Este termo, uma vez assinado por mim, profissional da  
educação, ficará de posse da pesquisadora, que o apresentará nas escolas  
participantes da pesquisa, sem, no entanto, ser anexado ao relatório de  
pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Gislene dos  
Santos Sala Germann, que poderá ser contratada pelo telefone: (48)  
88183460 ou e-mail: gislene\_salla@hotmail.com.

Criciúma/SC, abril de 2012.

**APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA  
PELAS GESTORAS DAS ESCOLAS**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E  
EXTENSÃO - PROPEX  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DAS  
GESTORAS**

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado (a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: **“Arte no espaço educativo: Relações entre obrigadoriedades e reconhecimento do ensino de Arte”**.

Autorizo a pesquisadora a realizar sua investigação nesta Escola, me comprometendo a fornecer o material que se fizer necessário, colaborar para o seu acesso junto aos (as) professores (as), dispondo-me, inclusive, a conceder-lhe entrevista na qualidade de diretora.

Do mesmo modo, consinto a identificação da Escola relatório de pesquisa realizado.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Além de não ser nominada no trabalho.

Este termo, uma vez assinado por mim, Diretora, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Gislene dos Santos Sala Germann, que poderá ser contratada pelo telefone: (48) 88666609 ou e-mail: gislene\_salla@unesc.net.

Criciúma/SC, agosto de 2012.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA DOS PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PROPEX  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES (AS)  
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado (a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: **“Arte no espaço educativo: Relações entre obrigatoriedades e reconhecimento do ensino de Arte”**.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fim exclusivamente da pesquisa. Mesmo não possuindo benefícios diretos em participar, indiretamente estarei contribuindo para a produção do conhecimento científico.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à investigação. Fui informado (a) de que minha privacidade será mantida em sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificar-me.

Este termo, uma vez por mim assinado como professor(a), ficará de posse da pesquisadora, não devendo ser anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Gislene dos Santos Sala Germann, que poderá ser contratada pelo telefone: (48) 88666609 ou e-mail: gislene\_salla@unesc.net

Criciúma/SC, agosto de 2012.

---

Professor(a)

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES DE ARTE**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E  
EXTENSÃO - PROPEX  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos.  
Pesquisadora Mestranda: Gislene dos Santos Sala Germann

**QUESTIONÁRIO PROFESSORES - 1**

Prezado/a Professor/a.

O presente questionário refere-se à pesquisa sobre a relação entre obrigatoriedades e reconhecimento do ensino da Arte. Solicitamos sua gentileza de respondê-lo com base em suas percepções. As informações prestadas serão valiosas para que os objetivos desta investigação sejam atingidos. Lembro que sua privacidade será resguardada conforme termo de consentimento.

Observação: Favor responder a todas as perguntas.

Obrigada!  
Gislene Sala Germann (gislene\_salla@unesc.net)

**1 Formação e Dados Profissionais**

Professor \_\_\_\_\_ (Nome \_\_\_\_\_ opcional):

Formação  
Principal: \_\_\_\_\_  
Escola \_\_\_\_\_ que  
leciona: \_\_\_\_\_ de  
Tempo \_\_\_\_\_ de  
magistério: \_\_\_\_\_  
Tempo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ serviço \_\_\_\_\_ na  
escola: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) \_\_\_\_\_ que  
leciona: \_\_\_\_\_

## **2 Questões sobre o foco do estudo.**

2.1 O ensino da Arte desenvolvido na sua escola contribui para a formação de qualidade do aluno?

Sim       Não

Por quê?

2.2 Qual a visão da escola em que atua sobre o ensino de Arte?

2.3 O ensino da Arte tem o mesmo valor que as outras disciplinas na escola em que atua?

Sim       Não

Por quê?

2.4 Quais as atividades mais enfatizadas nas suas aulas de Arte?

2.5 Por que você enfatiza as atividades destacadas na questão anterior?

Justifique sua resposta.

2.6 O que representa para você a obrigatoriedade do ensino da Arte?

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ARTE

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
**PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E  
 EXTENSÃO - PROPEX**  
 UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
 EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos.  
 Pesquisadora Mestranda: Gislene dos Santos Sala Germann

### QUESTIONÁRIO PROFESSORES - 2

Prezado/a Professor/a.

O presente questionário refere-se à pesquisa sobre a relação entre obrigatoriedades e reconhecimento do ensino da Arte. Solicitamos sua gentileza de respondê-lo com base em suas percepções. As informações prestadas serão valiosas para que os objetivos desta investigação sejam atingidos. Lembro que sua privacidade será resguardada conforme termo de consentimento.

Observação: Favor responder a todas as perguntas.

Obrigada!  
 Gislene Sala Germann  
 (gislene\_salla@unesc.net)

#### 1 Formação e Dados Profissionais

Professor (a) (Nome opcional):  
 \_\_\_\_\_  
 Formação  
 Principal: \_\_\_\_\_  
 Escola em que  
 leciona: \_\_\_\_\_  
 Tempo de  
 magistério: \_\_\_\_\_  
 Tempo de serviço na  
 escola: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) \_\_\_\_\_ que  
leciona: \_\_\_\_\_

## 2 Questões sobre o foco do estudo.

2.1 Enumere as disciplinas abaixo conforme o grau de importância que você atribui a elas. (Considerando que as disciplinas são em número de 9, use o critério de 1 à 9 para expressar o grau de importância que você atribui a elas).

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Geografia
- História
- Língua Estrangeira
- Língua Portuguesa
- Matemática

2.2 Você considera adequada a obrigatoriedade do Ensino da Arte no currículo escolar?

- Sim       Não

Por quê?

2.3 Qual a sua visão sobre o ensino de Arte desenvolvido na escola em que atua?

2.4 Qual a contribuição do ensino da Arte, realizado em sua escola, para o desenvolvimento do aluno?

2.5 O ensino da Arte tem o mesmo valor que as outras disciplinas na escola em que atua?

- Sim       Não

Por quê?

**APÊNDICE F – QUADRO REFERENTE AO NÚMERO CLASSIFICATIVO ATRIBUÍDO ÀS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PELOS DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA**

**Descrição da tabela:** os números que seguem a linha das disciplinas (horizontal) correspondem ao grau de importância atribuído por eles, em cada uma das escolas. A sequência de um a nove decorre do fato do currículo possuir nove disciplinas e a ordem de apresentação delas seguiu o critério alfabético.

**Quadro 3 – Grau de importância das disciplinas para o currículo**

Disciplinas	Escola EMC									Escola EMH								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Arte	2			1		1				1						1	2	
2 Ciência	2		1		1					1		1			1	1		
3 Educação Física	2				1		2			1			1					1 1
4 Ensino Religioso	2					1				1				2				1
5 Geografia	2			1						1		1	1					1
6 História	2		1							1		1	1				1	
7 Língua Estrangeira	2									1					1			1 1
8 Língua Portuguesa	4									3	1							
9 Matemática	2	2								2	2							

Fonte: Questão 2.1 do questionário aplicado aos professores. (Apêndice E).