

CAROLINA BETIOLI RIBEIRO FISCH

A FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR  
FRENTE À EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DA  
ARTE: RELAÇÕES, CONTRADIÇÕES E  
PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Euqênia Montes Castanho

PUC-CAMPINAS

2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Autor (a): FISCH, Carolina Betioli Ribeiro**

**Título: "A FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR FRENTE À EPISTEMOLOGIA DO  
ENSINO DA ARTE: RELAÇÕES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS"**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 05/06/2006

**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

## RESUMO

FISCH. Carolina Betioli Ribeiro. *A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas*. Campinas, 2006. 100f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Campinas, 2006.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa *Universidade, Docência e Formação de Professores*, pretendeu identificar quais teorias de ensino da arte embasam o documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, qual o impacto deste documento na prática pedagógica do arte-educador e quais as relações de sua utilização com a formação superior destes professores. Para isso fez-se uma apresentação das principais teorias de ensino da arte vigentes na atualidade e posterior análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ciclo II a partir dessas teorias, onde buscou-se obter possíveis confluências e oposições conceituais. Coletaram-se opiniões de arte-educadores sobre as relações entre sua formação superior e a aplicação dos Parâmetros na sala de aula. Os resultados apontam que o documento se embasa principalmente na teoria conhecida como *Proposta Triangular*. No entanto sofre influências de outras teorias de ensino de arte, algumas complementares e outras até incompatíveis, comprometendo seu entendimento. As respostas dos professores participantes sugerem que estes consideram as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais distantes da realidade da sala de aula e de difícil aplicação, principalmente por falta de infra-estrutura nas escolas estaduais. Também apontam falhas em relação à sua formação superior, principalmente no que concerne à preparação para transpor as teorias de ensino de arte para a prática. Diante disso, conclui-se que há necessidade de reformulações nos cursos de licenciatura em arte, principalmente no sentido de se promover uma integração entre as disciplinas destinadas à formação do artista e as que se destinam à formação do professor, de estimular a iniciação à pesquisa e de promover um amplo conhecimento da epistemologia do ensino da arte de forma crítica e comparativa, para que o profissional possa dispor de subsídios para se posicionar frente a tais teorias, optando conscientemente por uma delas e aos objetivos a que se propõe. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, sugere-se que sua implementação venha acompanhada dos recursos adequados e necessários para efetiva realização de suas

propostas, embora cômnicos de que na realidade, nenhuma padronizaçãõ do ensino da arte possa garantir, por si s3, a qualidade do ensino.

Temos de indexaçãõ: ensino de arte, epistemologia, Parâmetros Curriculares Nacionais, formaçãõ superior.

## ABSTRACT

FISCH. Carolina Betioli Ribeiro. *The art educator preparation and the epistemology of art education: relations, contradictions and perspectives*. Campinas, 2006. 100f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Campinas, 2006.

This work, introduced in the line of research *Universidade, Docência e Formação de Professores*, intended to identify what theories of art education are inserted on the document Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, how is the impact of this document on the teachers practice and what are the relations of its use with the teacher's graduation. One first presents different approaches to teaching of the arts and analyses the Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - Ciclo II from this theories, searching for possible confluences and conceptual oppositions. Opinions from art educators were collected about the relations between their graduation and the application of Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. The results show that the document is basically based on the theory known as *Proposta Triangular*, but it is influenced by other theories not always compatible. The teacher's answers show that they consider the Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte distant from the school reality, and its application difficult because of fewer resources on public education. There are imperfections related to those teachers initial formation too, especially in the preparation to bring the theories to practice. So it was concluded that it must have some reformulations in art education courses, such as integrate disciplines that form artists and those that form educators, stimulate the research initiation and offer a huge knowledge of art education's epistemology. Related to the document Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, it is suggested that its implementation comes with appropriated and necessary resources to happen, even so its known that no standardization of art education can be capable, by this on, to guarantee education quality.

Index terms: art education, epistemology, Parâmetros Curriculares Nacionais, graduation.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. Problema.....	6
2. Objetivos.....	6
3. Plano de Desenvolvimento.....	7
4. Metodologia de Pesquisa.....	8
CAPÍTULO I: A HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL NA LEGISLAÇÃO: OBJETIVOS EDUCACIONAIS OU POLÍTICOS?.....	10
1. Reinado e Império.....	12
1.1 A Influência da Educação Jesuítica.....	12
1.2 A Academia de Belas-Artes e a Missão Francesa.....	13
1.3 Araújo Porto Alegre.....	15
2. República.....	15
2.1 Rui Barbosa.....	15
3. Benjamim Constant.....	17
4. A Influência de John Dewey através de Anísio Teixeira.....	19
5. A Lei nº 5692/71.....	21
5.1 Parecer CFE 853/71.....	22
6. A nova LDB: Introduzindo a Arte como Disciplina.....	23
7. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Uniformização do Ensino?.....	26
8. Considerações Importantes.....	30
CAPÍTULO II: A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DA ARTE A PARTIR DE ELLIOT EISNER: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE CONCEITUAL DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	31
1. O Ensino da Arte e os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	32
2. Classificação das Concepções de Ensino da Arte.....	36
2.1 Contextualismo e Essencialismo.....	36

3.	Concepções e Práticas do Ensino da Arte segundo Elliot Eisner.....	41
3.1	Arte-Educação como Disciplina.....	42
3.2	Cultura Visual.....	43
3.3	Solução Criativa de Problemas.....	45
3.4	Auto-Expressão Criativa.....	47
3.5	Arte Educação como Preparação para o Mercado de Trabalho.....	50
3.6	A Arte e o Desenvolvimento Cognitivo.....	50
3.7	Utilizando a Arte para melhorar a Performance Acadêmica.....	52
3.8	Arte Integrada.....	54
4.	Considerações importantes.....	58

CAPÍTULO III: A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DA ARTE FRENTE AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONFLUÊNCIAS E OPOSIÇÕES CONCEITUAIS – ANÁLISE DOCUMENTAL.....60

1.	Metodologia de Pesquisa.....	61
1.1	Análise Documental.....	61
1.1.1	Objetivos.....	62
1.1.2	O Trabalho de Análise Documental.....	63
1.1.3	As Concepções Teóricas e seus Reflexos nos PCN/Arte.....	64
1.1.3.1	Arte-Educação como Disciplina.....	64
1.1.3.2	Arte como Cultura Visual.....	66
1.1.3.3	Solução Criativa de Problemas.....	67
1.1.3.4	Arte como Auto-Expressão Criativa.....	67
1.1.3.5	Arte para o Mercado de Trabalho.....	68
1.1.3.6	Desenvolvimento Cognitivo através da Arte.....	69
1.1.3.7	Arte como Promotora da Performance Acadêmica.....	69
1.1.3.8	Arte Integrada.....	70
1.1.3.9	Confluências Conceituais.....	71
1.1.3.10	Oposições Conceituais.....	72
2.	Considerações Importantes.....	73

CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TEORIA E PRÁTICA NA REALIDADE DO EDUCADOR.....	75
1. Análise dos Dados Empíricos.....	76
1.1 Extensão da Amostra.....	76
1.2 O Trabalho de Pesquisa.....	76
1.3 Procedimentos.....	77
1.4 Instrumento.....	78
2. Análise dos Questionários.....	78
2.1 Apresentação e Análise dos Dados Brutos.....	78
2.2 Formação Acadêmica e Jornada de Trabalho.....	79
2.3 Opções Conceituais ligadas a Objetivos Educacionais.....	79
2.4 Objetivos Educacionais relacionados à Prática em Sala de Aula.....	81
2.5 A Aplicabilidade e Aceitação dos PCN/Arte.....	82
2.6 Ação em Sala de Aula.....	84
2.7 O Papel da Formação Superior no Desenvolvimento dos Objetivos Educacionais.....	87
2.8 Resumo do Capítulo.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	101
Apêndice I: Modelo de Questionário.....	102

## **INTRODUÇÃO**

---

## INTRODUÇÃO

A atual situação do ensino da arte no Brasil é alvo de preocupação para aqueles que a consideram importante: pesquisadores da área de arte-educação e, principalmente, os professores que lecionam Arte.

Diversas pesquisas (as quais serão abordadas mais adiante no presente trabalho) revelam que, apesar dos esforços e medidas tomadas pelo governo federal para instituir a obrigatoriedade do ensino da arte e manter sua boa qualidade nas escolas através de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os resultados destas ações não são observados na prática de sala de aula.

Ao analisarmos a história do ensino de arte no Brasil, bem como as políticas governamentais que o regulamentaram, percebemos que a maneira como a arte e sua importância na educação são vistas partem de óticas diferentes no decorrer dos tempos. Sendo assim, os objetivos educacionais a que a arte se destina no âmbito da educação também se alteram, e as leis que regem o nível de relevância e a maneira como ela deve ser trabalhada na escola obedecem a esta lógica, quase sempre acompanhando os interesses das camadas privilegiadas.

Observamos o porquê do preconceito que cerca a arte e seu ensino, no sentido de relegá-los a um espaço fora da esfera do conhecimento. Há vários fatores históricos que influenciaram na disseminação deste pré-julgamento, a

começar pelo ensino jesuítico, que valorizava em demasia as artes literárias em detrimento das manuais. A prática das artes manuais pelos negros escravos também contribuiu para que a atividade artística fosse destituída de status e, por último, a substituição da arte rococó – tipicamente brasileira e praticada pelo povo – pela arte neoclássica trazida pela Missão Francesa<sup>1</sup> ao Brasil, contribuiu para que a arte ganhasse uma conotação de supérflua, reservada às elites.

No que se refere às políticas públicas de implementação da arte no currículo escolar, vemos que até a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou nova LDBEN (1996) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997/1998), estas continuaram se pautando na idéia de arte como supérflua e destituída de cognição em seu processo. Tais documentos, no entanto, representaram um grande avanço para a arte e seu ensino, o primeiro por estabelecer a área como componente curricular obrigatório no ensino fundamental e o segundo por admitir a arte como área de conhecimento com conteúdos próprios a oferecer.

Neste trabalho, voltamos nosso olhar mais precisamente para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ciclo II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Séries), pois tal documento fornece subsídios teóricos para que o arte-educador ampare sua prática pedagógica, buscando diminuir a lacuna entre as teorias de ensino de arte e a prática em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ciclo II (PCN/Arte) apresentam uma proposta pautada em teorias específicas do ensino de arte, elaboradas por especialistas brasileiros. Tem por finalidade apresentar ao professor uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos

---

<sup>1</sup> Grupo de artistas e artífices franceses liderados por Joachim Lebreton (1760-1819), contratados pelo embaixador de Portugal na França para vir ao Brasil e organizar o ensino das Belas-Artes e uma pinacoteca., chegando ao Brasil em março de 1816.

conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de arte para o ensino fundamental de 5ª a 8ª Séries segundo seus elaboradores.

Nosso questionamento é: Por que razão estas medidas não surtiram efeito na prática educacional, já que sua elaboração partiu de teóricos brasileiros especialistas na área de arte-educação? Para Fonsêca (2001),

... os PCN têm chegado aos professores como se caíssem em suas cabeças. Da mesma forma que sua elaboração foi feita sem a participação da maioria dos profissionais da educação, sua implementação tem se dado sem a devida discussão junto aos professores. Muitos sequer receberam os documentos, outros não tiveram a oportunidade nem condições de estudá-los, seja individualmente seja de forma coletiva no ambiente de trabalho. Este fato contribui para que **não sejam efetivamente utilizados nas salas de aula** (Grifo nosso, FONSECA, 2001).

Além do fato dos PCN/Arte terem sido implementados recentemente e de muitos professores ainda não terem tido a oportunidade de analisá-los profundamente ou mesmo tomarem contato com seu conteúdo, acreditamos que, conforme afirmou Fonsêca (2001), este fato contribui porém não seria o único responsável por não estarem sendo aplicados na prática.

Os PCN/Arte, principalmente por seu grau de detalhamento e por definirem de forma minuciosa conteúdos e estratégias de ensino, merecem uma análise minuciosa de seu conteúdo epistemológico. Através de seu pleno entendimento, acreditamos que possam atender a um número maior de educadores, ainda que para discordarem de sua proposta de forma consciente e crítica.

Sabemos que há diversas teorias no que concerne ao ensino da arte, as quais surgiram em épocas e situações diferentes, tendo, portanto, objetivos e metodologias de trabalho diferenciadas. À luz destas informações, nos perguntamos: a partir de que opções conceituais a elaboração dos PCN/Arte foi

feita? Seriam estas opções factíveis e coerentes com a formação superior do professor a que se destinam?

Em relação à fundamentação teórica dos PCN/Arte, Penna e Alves (1997) afirmam que, apesar de adotarem – embora não explicitamente – os eixos básicos da proposta triangular, suas proposições

acabam por se perder, [...] na medida em que estes são permeados por uma **visão romântica da arte**, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções. [...] Os Parâmetros – produzidos por uma equipe que certamente compartilhava posições mas também mantinha (produtivas) divergências teóricas – refletem, em diversos momentos, posturas diferenciadas” (Grifo nosso, p. 54).

Os autores detectaram, portanto, problemas na fundamentação dos PCN/Arte, a qual apresenta influências de posturas teóricas díspares.

Outros estudos também problematizam a fundamentação dos PCN/Arte. Com o intuito de clarear noções correntes na área de ensino de arte, para que a ação do educador seja cada vez mais consciente e solidamente fundamentada, Penna (1997) faz uma reflexão a respeito das noções de arte como comunicação e linguagem, conceitos utilizados nos PCN/Arte. Em relação a noção de comunicação, a autora explica que existe um modelo corrente baseado na dicotomia codificação e decodificação. Segundo ela, esta visão é marcada por um alto grau de automatismo, onde “o domínio do código garantiria uma ‘leitura’ (ou seja, uma decodificação) unívoca e sem ambigüidade” (p. 84). Penna afirma ainda que os PCN/Arte empregam ocasionalmente o termo “código”, sem, no entanto, levar em conta as implicações decorrentes do modelo de comunicação do qual se originam.

Assim, considerando haver problemas na fundamentação teórica dos PCN/Arte, nos propomos a aprofundar a análise epistemológica do documento a partir de concepções correntes de ensino da arte. Com este processo, buscaremos contribuir na compreensão do porque da não aplicação de seus pressupostos na prática educacional.

## **1. Problema**

A partir destes questionamentos, nos deparamos com uma situação-problema que envolve duas perspectivas:

- quais as concepções teóricas que embasam os PCN/Arte?
- a formação superior dos arte-educadores proporciona subsídios para que possam se adequar, na prática, às propostas dos PCN/Arte?

Em nossa proposta, investigaremos as relações existentes entre as concepções de ensino da arte que embasam os PCN/Arte e a visão do arte-educador sobre tais concepções. Relacionaremos também os PCN e a formação superior dos professores, para que, através desta análise, possamos conceber quais são as perspectivas para o ensino de arte na atualidade e oferecer contribuições para o seu aprimoramento.

## **2. Objetivos**

Em nosso trabalho nos propomos verificar:

- I. Quais são as concepções que embasam os PCN/Arte, e se estas concepções são coerentes entre si e com a visão de arte como conhecimento.
- II. Se estas constatações são compatíveis com a formação superior do professor de arte segundo a visão desses professores.
- III. Qual é a aplicabilidade dos PCN/Arte segundo a visão dos professores de arte.

### **3. Plano de desenvolvimento**

Optamos por dividir nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos uma síntese da história do ensino da arte no Brasil na legislação, discutindo as relações culturais e políticas que definem as metodologias implementadas em cada momento histórico, até o momento da implementação dos PCN/Arte.

No segundo capítulo, apresentamos uma discussão epistemológica acerca do ensino da arte, especificando quais são as concepções vigentes na atualidade segundo Elliot Eisner (2002a), procurando evidenciar quais são os objetivos da arte na educação segundo cada ótica.

No terceiro capítulo, apresentamos o resultado da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental, Ciclo II, a partir das categorias conceituais de Elliot Eisner. Buscamos determinar as possíveis influências de cada categoria conceitual no documento, bem como confluências e oposições conceituais presentes no mesmo.

No quarto capítulo, apresentamos o resultado de uma pesquisa exploratória realizada com professores de Arte da Rede Pública Estadual de Ensino de Estado de São Paulo, Diretorias Campinas-Leste e Sumaré, procurando delimitar as impressões destes professores acerca da aplicabilidade dos PCN/Arte, sua prática educacional, sua formação superior e as relações entre estas três perspectivas.

Nas considerações finais, estabelecemos relações entre a análise documental e a pesquisa exploratória, oferecendo algumas sugestões de ações, críticas e conclusões no intuito de estar contribuindo no aprimoramento das reflexões sobre a arte e seu ensino.

#### **4. Metodologia de pesquisa**

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e, para tanto, utilizamos, além de pesquisa bibliográfica, análise de dados documentais e empíricos. Confrontamos os resultados das respectivas análises de dados para a obtenção das considerações finais.

Os dados documentais utilizados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ciclo II. Analisamos os PCN/Arte a partir de categorias de análise construídas a partir de Eisner (2002a), procurando identificar que influências teóricas estariam presentes na fundamentação do documento.

Os dados empíricos foram coletados através de questionários distribuídos a professores de arte da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, pertencentes às Diretorias de Ensino das regiões Campinas-Leste e Sumaré, com o propósito de verificar as impressões destes professores em

relação aos PCN/Arte, à sua formação acadêmica e à sua própria formação superior.

O ponto de partida de nosso trabalho foi o questionamento da real aplicabilidade dos PCN/Arte pelo arte-educador, tendo em vista a não-observação de seus pressupostos na prática educacional.

Através deste questionamento, surgiram relações e hipóteses a serem investigadas, as quais foram afinadas através da pesquisa bibliográfica. Assim, chegamos ao problema central, que envolve a concepção teórica dos PCN/Arte, a epistemologia do ensino da arte e a formação do arte-educador.

## **CAPÍTULO I**

---

## CAPÍTULO I

### A HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL NA LEGISLAÇÃO: OBJETIVOS EDUCACIONAIS OU POLÍTICOS?

O Ensino da Arte, hoje, no Brasil, recebe lugar de destaque nas políticas nacionais de ensino. Parece que, finalmente, a arte foi percebida como instrumento atrativo para o jovem aluno que, muitas vezes, não se motiva com o conteúdo das demais áreas. Além disso, a arte como conhecimento específico de importância crucial na formação do indivíduo foi - teoricamente - reconhecida. Discutiremos as razões desta situação mais adiante.

No entanto, nem sempre foi assim.

Há complexas relações culturais e políticas que definem, no decorrer da História, as metodologias do Ensino da arte vigentes no Brasil. Essas relações definem também a legislação que tem por finalidade implementar determinadas metodologias. Neste capítulo, procuraremos esclarecer, principalmente a partir de Barbosa (2002c), Fusari e Ferraz (2001) e Castanho (1982), tais relações e os objetivos que o Ensino da Arte, impostos pelas leis educacionais, deveriam assumir de acordo com o momento histórico que o país enfrentava.

## 1. Reinado e Império

A tendência inicial da Educação brasileira era de priorizar o Ensino Superior de Arte antes mesmo do primário e secundário, justificando-se que este era “a fonte de formação e renovação do sistema de ensino em geral como um todo” (BARBOSA, 2002c, p. 15). Na realidade, durante o império e o reinado o intuito era formar uma elite que pudesse defender a colônia dos invasores e que “movimentasse culturalmente a corte” (BARBOSA, 2002c, p.16) e nos primeiros anos da República, formar uma elite que pudesse governar o país.

### *1.1 A Influência da Educação Jesuítica*

O sistema de Ensino Jesuítico, implantado desde o descobrimento até 1759, valorizava excessivamente os estudos retóricos e literários e separava as artes liberais dos ofícios manuais ou mecânicos. A expulsão dos jesuítas do país por razões políticas, em 1759, não significou a expurgação de suas idéias que, pela falta de um sistema educacional devidamente estruturado, continuaram a prosperar. Assim, o artista, não recebia a mesma valoração dos escritores e poetas, ficando confinado a uma posição de menor prestígio.

Mesmo com a reforma educacional do Marquês de Pombal (o qual fora responsável pela perseguição aos jesuítas), através da qual procurou recuperar os aspectos educacionais deixados de lado pela educação jesuítica, não houve renovação metodológica significativa no ensino da Arte.

O sistema jesuítico de Ensino, ao colocar em posição privilegiada e portadoras de maior status as artes literárias, relegou a segundo plano as artes

manuais, ou seja, as artes plásticas, vistas como tipicamente “do povo”, praticadas pelos escravos, não-dotadas de características intelectuais em seu processo de criação.

## 1.2 A Academia de Belas-Artes e a Missão Francesa

O Ensino de Arte no início do século XIX (1808) fora organizado pela chamada Missão Francesa: grupo liderado por Lebreton e composto por franceses “importados” da Academia de Belas Artes do Instituto de França.

Segundo Barbosa (2002c), por se tratar de Bonapartistas, caíram em desgraça com a queda de Napoleão. Sem espaço na França vieram para o Brasil e contribuíram para a estruturação do preconceito contra o ensino da arte. A Academia de Belas-Artes estivera a serviço do adorno do Reinado e Império, impregnada pelo espírito neoclássico que servia à conservação do poder.

Em 1816, fora fundada, através do Decreto de 12 de agosto de 1816, a *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*, a qual posteriormente fora chamada de *Academia real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil* pelo decreto de 12 de outubro de 1820. Muitas mudanças de nome ocorreram, como para: *Academia de Artes*, em 23 de novembro de 1820; *Academia Imperial de Belas-Artes*, em 1826, e, finalmente, após a proclamação da República, para *Escola Nacional de Belas-Artes*<sup>2</sup>.

No Decreto de 1816 já ficava implícito o preconceito em relação ao Ensino da Arte como sendo “um acessório, um instrumento para modernização de

---

<sup>2</sup> O ano da mudança de nome para “Escola Nacional de Belas-Artes” não consta na bibliografia consultada: BARBOSA, 2002c, p.17.

outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (*apud* BARBOSA, p. 21, 2002c).

Os membros da Missão Francesa eram de orientação neoclássica. Tal posição estética também gerou preconceitos, pois nossa tradição, à época, era o barroco-rococó. Houve então uma transição abrupta que provocou “suspeição e arredamento popular em relação à Arte” (p. 19). O rococó brasileiro era praticado também pelas camadas populares. Considerada uma arte de traços originais brasileiros, quebrava a uniformidade do “barroco de importação”. Com isso, “as novas manifestações neoclássicas, implantadas como que ‘por decreto’, iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia” (p. 19). Ou seja, “o neoclássico (...) foi no Brasil arte da burguesia a serviço da aristocracia, a serviço do sistema monárquico” (p. 20). Tais circunstâncias colaboraram para que ocorresse um afastamento entre “a massa e a arte”, alimentando a idéia da arte como supérflua, como “acessório da cultura” (p. 20).

Portanto, as características de orientação Neoclássica adotadas pela missão francesa (legitimadas através do Decreto de 1816 que criou a *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*), seu caráter elitista que se opunha à tradição do barroco-rococó popular contribuíram, de forma decisiva, para a construção de “pré-conceitos” em relação ao ensino da arte que se encontram perceptíveis até a atualidade nos meios educacionais. Um exemplo é a visão da Arte como algo supérfluo e sem real importância na educação do indivíduo, tida por interessante apenas como momento de lazer e/ou “luxo”, podendo ser facilmente descartada do currículo sem acarretar prejuízos à formação do aluno.

### 1.3 Araújo Porto Alegre

Em 1855, tendo ocupado a diretoria da Academia Imperial de Belas-Artes, Araújo Porto Alegre procurou “estabelecer a ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa” (BARBOSA, p. 28, 2002c) através do artigo 78 do *título VIII do Regulamento de 1855*, promovendo um encontro entre o artesão e o artista, os quais fariam as mesmas disciplinas básicas. No entanto, tal proposta visava apenas enriquecer a formação elitista através do contato com o povo. O novo sistema de educação artística não conseguiu reverter o afastamento do povo da arte por persistir nos velhos métodos e utilizar uma linguagem sofisticada, além de possuir um caráter de “concessão da elite à classe obreira” (p. 29).

## 2. República

### 2.1 Rui Barbosa

Rui Barbosa defendeu a necessidade do ensino do Desenho no Brasil com finalidades industriais, admitindo suas qualidades artísticas e não apenas técnicas, capazes “de elevar a alma às etéreas regiões do Belo” (*apud* BARBOSA, p. 38, 2002c).

O jornal *O Novo Mundo*, publicado à época, teve papel fundamental na divulgação e propagação das idéias de progresso industrial, sendo responsável pela veiculação de notícias sobre o progresso artístico industrial nos EUA e em países europeus.

Através dos *Pareceres sobre a Reforma de Ensino Secundário e Superior* de 1882 e da *Reforma do Ensino Primário* de 1883, Rui Barbosa apresentou suas concepções de ensino, as quais, segundo Barbosa (2002c), talvez tenham sido as mais bem fundamentadas e em consonância com as concepções e técnicas pedagógicas da época.

Sendo considerado “um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira” (BARBOSA, p. 44, 2002c), Rui Barbosa deu destaque ao Desenho no currículo escolar secundário e especialmente ao primário, acreditando que o enriquecimento do país só poderia acontecer através do desenvolvimento industrial e este, através da educação técnica e artesanal do povo.

O Ensino da Arte à época era, portanto, voltado para o Desenho técnico, com ênfase no Desenho geométrico, com o intuito de preparar profissionais que pudessem propulsionar o desenvolvimento industrial do Brasil. Rui Barbosa se pautou, quase que exclusivamente, nas idéias de Walter Smith, sendo o modelo americano de ensino de Arte transplantado para o Brasil.

Rui Barbosa disseminou, ainda, a idéia da Arte como educação moral segundo a qual a arte é vista como educação do sentimento, pois “(...) a captação da beleza da natureza era considerada sintoma de um bom espírito (...) postulando uma harmonia mística entre o bom e o belo” (BARBOSA, p. 61, 2002c).

Embora Rui Barbosa tivesse se preocupado prioritariamente com o crescimento industrial do Brasil e, com isso, mobilizado esforços educacionais em relação ao ensino da Arte para atingir tais objetivos, acreditou também no desenvolvimento de valores estéticos e espirituais através da arte (além de educar para o trabalho). No entanto, seus planos educacionais não foram

devidamente aplicados, e o ensino da arte sofreu, durante muitos anos, a influência da Academia de Belas-Artes.

### 3. Benjamim Constant

Benjamim Constant foi a figura que encabeçou o movimento de positivistas brasileiros, o qual se formara em Bruxelas à época da República. Elaborou a primeira reforma educacional republicana denominada *Reforma Benjamin Constant*. Tal reforma propunha a extinção da Academia Imperial de Belas-Artes e a disseminação do Ensino da arte como imitação, difundido em todas as escolas públicas de todos os graus. No entanto, defensores do liberalismo – o grupo dos irmãos Bernardelli – conseguiram garantir a sobrevivência da Academia, mudando a denominação para *Escola Nacional de Belas-Artes* sem, no entanto, alterar seus moldes arcaicos (BARBOSA, p. 65-67, 2002c).

O principal objetivo positivista para o Ensino de Arte era a obtenção de aperfeiçoamento intelectual: “(...) a regeneração do povo através de um instrumento que lhes educasse a mente” (p. 67), o qual só seria possível através do método positivo, ou seja, subordinando a imaginação à observação, “identificando as leis que regem a forma” (p. 67).

A reforma de Benjamim Constant centrou o currículo desde cedo no ensino das ciências, e, segundo a análise de Barbosa, possuía três principais objetivos:

1.º - promover a cientifização do ensino em contraposição à literatização dominante até então;

2.º - tornar o ensino, prático, através da transmissão de noções utilizáveis (especialmente em relação à língua nacional) em contraposição ao excessivo conteúdo teórico (especialmente gramatical) que dominava os currículos até então;

3.º - tornar o ensino ativo, através do método intuitivo em contraposição ao exagerado verbalismo do ensino livresco, que perdurava apesar da tímida tentativa para vencê-lo, feita através da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, e das propostas mais veementes e bem fundamentadas representadas pelos trabalhos pedagógicos de Rui Barbosa. (BARBOSA, p. 68-69, 2002c).

Neste contexto, o ensino da arte fica marcado pelo Desenho Geométrico e pela cópia de estampas em detrimento da observação do natural, acreditando-se que, com isso, estar-se-ia treinando melhor a observação. Tal prática, influenciada também pelo neoclassicismo, se perpetuou até os primeiros 20 anos do século XX. Segundo Fusari e Ferraz (2001), nas primeiras décadas do século XX:

O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados 'linguagens' úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos (p. 29).

Acreditando-se, portanto, ser o Desenho Geométrico capaz de promover o desenvolvimento do raciocínio, seu estudo é imposto no Brasil e, apesar de ocorrerem mudanças na Reforma de Benjamim Constant após sua morte através do *Código Fernando Lobo* em 1892, os programas de Desenho vão se “geometrizando”. A influência positivista imprimiu, portanto, ao ensino da arte um rigorismo extremo, pautado em idéias que desvalorizavam o “individual” e se baseavam no princípio da ordenação das formas.

Podemos inferir, portanto, que os momentos político/históricos e de desenvolvimento nacionais pelos quais o país passava determinavam quais

medidas educacionais deveriam ser implementadas para que os objetivos ideologicamente condizentes com o momento político pudessem ser alcançados. O modo como a arte e seu ensino podem contribuir para a propulsão dos interesses vigentes determina, assim, a maneira de se compreender a importância e contribuição da arte na formação do indivíduo.

#### **4. A influência de John Dewey através de Anísio Teixeira**

Os reflexos do movimento Escolanovista são sentidos no Brasil a partir de 1930. Tal movimento, que teve suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, se contrapunha à educação tradicional, propondo “(...) experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos” (FUSARI e FERRAZ, p. 31, 2001).

Segundo Fusari e Ferraz, o movimento escolanovista no Brasil foi introduzido

...num momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado. E uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas, culturais e em prol da educação pública básica (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 35).

As autoras destacam, como acontecimentos importantes na área educacional, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* em 1932 (p. 35).

Anísio Teixeira, representante das idéias escolanovistas no Brasil, teria se inspirado no ideário de John Dewey para compor suas teorias educacionais. Teixeira teria provocado na elite econômica uma reação persecutória à medida que defendia um ensino com compromissos políticos e sociais a fim de configurar “uma idealizada ‘democracia socialista’” (BARBOSA, p. 56, 2002d).

Os princípios educacionais da Escola Nova, inspirados principalmente em Dewey, tiveram suas conseqüências no ensino da Arte. Acreditando-se na aprendizagem pautada na experiência, propõe-se um modelo de ensino onde o aluno é o centro em detrimento da matéria ou do professor. Os autores Viktor Lowenfeld e Sir Herbert Read podem ser também integrados como defensores das idéias escolanovistas. Defendiam a livre-expressão infantil nas aulas de arte, onde a criança deveria ficar livre para criar sem a interferência do professor ou do contato com qualquer imagem artística que pudesse subverter seu espírito criador “puro”.

De acordo com tais pressupostos

(...) a aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa ‘expressar-se’ subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Este ‘aprender fazendo’ o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (FUSARI e FERRAZ, p. 40, 2001).

Através destas considerações, podemos concluir que, no contexto de uma situação política onde pipocavam lutas por direitos sociais, as propostas educacionais acompanhavam o movimento vigente adequando seus pressupostos a ideais (considerados utópicos por Barbosa) de uma sociedade mais justa. O ensino da Arte acompanhara este ideário através de práticas

pedagógicas que acabaram por se perder em uma liberdade exacerbada, um *laissez faire*, culminando no senso comum de que o ensino da Arte não possui conteúdo, se trata apenas de um exercício de eflúvio emocional.

## 5. A Lei nº 5692/71

O movimento escolanovista é substituído, entre 1960 e 1970, pela “onda” do tecnicismo no Brasil. Tal tendência pedagógica desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos e visava a preparação de indivíduos “mais competentes” para atuarem no mercado de trabalho (FERRAZ e FUSARI, 2001).

Com o enraizamento do tecnicismo, no início dos anos 1970, é assinada a Lei nº 5692/71, que tornara obrigatório o ensino da Arte através da denominação *Educação Artística*. A lei operou mudanças significativas no ensino das artes, transformando a área em algo “indefinido”. Segundo Fusari e Ferraz:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em **‘meras atividades artísticas’**. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: **‘não é uma matéria**, mas uma área bastante generosa e **sem contornos fixos**, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’. Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do ‘processo’ de trabalho e estimulação da livre expressão (Grifo nosso, p. 41-42, 2001).

Assim, tendo o ensino de Arte se transformado em “mera atividade”, “sem contornos fixos” e não tendo o status de matéria, pode-se concluir com facilidade o porquê da fragilidade metodológica que sucede a implementação da Lei 5692/71. O professor, encontrando-se em situação de despreparo frente a tais

mudanças, se vê obrigado a multiplicar sua prática sem, no entanto, ter sido preparado para isso em sua formação inicial.

Os professores passam, então, a apoiar-se em livros didáticos de Educação Artística para dar aulas. De acordo com as pesquisas relatadas por Ferraz e Fusari (2001), tais professores também possuíam pouco conhecimento no que se refere a obras de fundamentação teórico-metodológica. O resultado deste processo pode ser resumido em “(...) uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte” (idem, p. 43).

### *5.1. Parecer CFE 853/71*

Segundo Castanho (1982), as confusões relativas à implementação da Educação Artística começaram com o Parecer CFE 853/71, o qual não explicitou claramente em que campo dos saberes a Arte estaria inserida.

Diante da proposta de uma tríplice divisão dos saberes em Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, a Educação Artística não teve seu lugar claramente estabelecido, ainda que seja dito no documento que

(...) A língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento [...] e, afinal, o ato de criação é substancialmente o mesmo nestes campos e nos Estudos Sociais (*apud* CASTANHO, p. 174, 1982).

Apesar da nítida inclusão do Ensino da Arte em Comunicação e Expressão e sua aceitação como conhecimento demonstrado no parecer, “essa abertura não foi compreendida deste modo nos textos que se lhe seguiram” (CASTANHO, p. 176, 1982). Como a Educação Artística já era descrita no artigo 7º da lei 5692/71 à parte dos demais componentes curriculares, sua implementação causou confusão e dúvida quanto às suas especificidades teóricas.

A implementação da obrigatoriedade do ensino da Arte, portanto, ao contrário do que possa sinalizar e obedecendo à lógica tecnicista, contribuiu para o reforçar a idéia da Arte como área separada da cognição, com menos relevância perante outras matérias escolares. Os profissionais da área, que anteriormente atuavam em suas especialidades, ficaram perdidos e em dificuldades teórico-metodológicas que acarretaram práticas sem objetivos claramente definidos, os quais “flutuam ao sabor das tendências e dos interesses”, conforme é dito no documento.

## **6. A nova LDB: Introduzindo a Arte como Disciplina**

Em 1988, se inicia a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, com isso, surge a ameaça de eliminação da Arte no currículo escolar de 1º e 2º graus. Segundo Meneghetti (2005), os arte-educadores, preocupados em melhorar a qualidade de ensino,

... buscavam aprofundar o pensamento teórico e explicitar os conteúdos da Arte para evitar sua retirada do currículo. O discurso oficial alegava

que era necessário recuperar a educação brasileira ‘através dos conteúdos’ e que ‘a arte não tem conteúdo.

Após longo período de ditadura militar, tornara-se possível investigar, historicamente, o que havia sido realizado no país relacionado ao ensino. Associações e núcleos de arte-educadores se mobilizaram em prol do ensino da Arte, a fim de aprofundar estudos que pudessem embasar sua prática e assim, garantir sua permanência no currículo (MENEGETTI, 2005).

É então, em 1996, que o ensino da Arte passa a ser considerado componente curricular através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nova LDB) – Lei Darcy Ribeiro – sancionada em dezembro (lei nº 9.394, de 20/12/1996), “(...) depois de um parto interminável e em meio a muitas insatisfações” (DEMO, p. 9, 1997).

Segundo Penna (2001), é a partir daí que se delinea um redirecionamento do ensino da Arte, voltando-o para seus conhecimentos específicos. Tal proposição comprova-se ao observarmos que, ao contrário do que é proposto na Lei nº 5692/71, a área é definida como componente curricular obrigatório, e não mais como “atividade”. Além disso, a designação “Educação Artística” é substituída por “ensino de arte”.

Para Demo (1997), apesar da nova LDB ter seus aspectos positivos, apresenta muitos pontos negativos – os quais denomina “ranços” – provenientes de políticas neoliberais que visam manter a ignorância da população, colaborando também para a manutenção do *status quo*. Considera que, apesar de introduzir elementos interessantes ao ensino predomina uma visão tradicional, “para não dizer tradicionalista” (DEMO, p. 67, 1997). Segundo sua ótica, a visão de educação sugerida pela LDB não ultrapassa a do mero ensino, ou seja, da “aula” como protótipo da educação escolar, mera “instrução”.

Sabemos que, na visão tradicionalista-tecnicista de ensino, conforme já discorremos anteriormente, não há lugar para o ensino da Arte enquanto saber e sim, como mero “fazer”, acreditando-se que, com isso, haverá formação de indivíduos mais competentes para o mercado de trabalho. A idéia do ensino da Arte como supérfluo e, portanto, facilmente descartável na educação fica claramente demonstrada pelo Senador Darcy Ribeiro, em reportagem da Folha de São Paulo, onde afirma:

É equívoco muito grande o pessoal da área de artes defender a obrigatoriedade da educação artística. Isso acabaria obrigando a criação de escolas de arte por todo o país. O que fizemos na LDB foi deixar essa matéria para órbita estadual (RIBEIRO *apud* LOPONTE, 1996, p. 7).

Com isso, a redação final do Artigo 35, do Projeto de Lei nº 1258-B de 1988, o qual discorre sobre o ensino da Arte assim ficou estabelecido:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas.  
Parágrafo único - A preservação do patrimônio cultural nacional e regional, bem como as diferentes formas de manifestações artístico-cultural originárias do Brasil, terão tratamento especial (BRASIL, 1990, p. 28).

Segundo a análise de Loponte (1996), cabe ressaltar que o texto do Artigo 35 “continuava reforçando apenas aspectos como criatividade, percepção e sensibilidade estética, menosprezando a dimensão cognitiva do ensino da Arte” (p. 6). A não-caracterização da Arte como área de conhecimento e, conseqüentemente, destituída de formas cognitivas de atuação contribuiu para alimentar a visão da área como mera atividade, sem conteúdo. Esta visão

contribuiu para a situação insatisfatória em que o ensino da Arte se insere na atualidade. Para Loponte (1996):

Os desdobramentos da lei para o ensino da Arte, em sua prática, são bastante conhecidos entre nós: má formação de professores, a persistência de alguns cursos de licenciatura curta, professores e currículos que ainda privilegiam a polivalência e a realização de meras 'atividades' artísticas, desconectadas de um planejamento mais cuidadoso e sem objetivos claros (LOPONTE, 1996, p. 6).

No entanto, a discussão em torno da arte como conhecimento tem estado presente nos principais encontros de professores de Arte realizados nos últimos anos. Podemos destacar como uma das principais organizações de professores de Arte a Federação de arte-educadores do Brasil, criada em 1987 em Brasília por ocasião do I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, com o propósito de “congregar as associações e núcleos regionais, dando-lhes voz em âmbito nacional” (MENEGETTI, 1995).

Com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, as discussões a respeito da epistemologia do ensino da Arte se reiniciam. Qual é o ensino de arte “desejado”? Os PCN tem a pretensão de orientar e garantir a coerência de políticas educacionais que propiciem uma melhor qualidade para o ensino. Seria possível um documento garantir tais pressupostos?

## **7. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Uniformização do Ensino?**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados com o intuito de regulamentar a prática educacional de professores de todas as áreas curriculares, do ensino fundamental ao médio. Suas orientações foram articuladas a partir de bibliografia especializada e atualizada em cada área por teóricos

conceituados pela comunidade científica em Educação, com o intuito de oferecer fundamentação teórica para a prática pedagógica em todas as áreas do ensino, buscando, assim, uma melhor qualidade.

A criação dos PCN se insere em um conjunto de medidas governamentais que visavam a adequação do sistema educacional brasileiro a um processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados, o qual vem se dando na esteira de reestruturações dos sistemas de ensino em diversos países e, em especial, na América Latina. Tal processo acontece sob a orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial (FONSÊCA, 2001).

Fonsêca (2001) alerta que as referidas mudanças ocorridas no cenário educacional se justificam pela necessidade de adequação às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea, marcando a inserção do Brasil num cenário de consolidação do neoliberalismo, ou seja, valorizando-se cada vez mais a produtividade e estimulando-se o individualismo e o consumismo.

Neste contexto, observa-se o primordial intuito dos PCN em subordinar a política educacional brasileira aos interesses dos organismos internacionais, operando mudanças direcionadas ao atendimento de recomendações externas em detrimento das reais necessidades educacionais de nosso país. Segundo Fonsêca (2001):

Não por acaso, as justificativas para a elaboração dos PCN, de acordo com o que declara o próprio documento introdutório para as séries iniciais, apóiam-se no argumento da necessidade de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990), compromissos esses que

resultaram na elaboração do plano decenal de Educação para Todos – 1993/2003.

Em vista de tais informações, e, relacionando-as à proposta do presente capítulo em analisar as políticas educacionais brasileiras e seu impacto nas propostas e concepções de ensino de Arte, podemos inferir que, em vista da arte não ter um status de área propensora a avanços econômicos e industriais, não instigar a produtividade e competitividade no mercado de trabalho, propostas neoliberais direcionadas ao seu ensino são dignas de sérias desconfianças em relação ao seu valor social e transformador.

No presente capítulo, não pretendemos abordar a fundo os aspectos epistemológicos dos PCN, pois não se trata de sua principal temática; no entanto, consideramos relevante salientar no presente trabalho que, apesar das sugestões dos PCN estarem fundamentadas em teorias educacionais consideradas pela comunidade científica em ensino da Arte bastante apropriadas (entre elas e, principalmente, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa<sup>3</sup>), o modo como tais teorias são abordadas é altamente questionável. Para Penna (2005), a abordagem dos PCN coloca-se

em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do ensino da arte, refletindo o próprio percurso da área. Neste sentido, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da arte como uma área de conhecimento específico. No entanto, há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos....

---

<sup>3</sup> Tal proposta se encontra ricamente detalhada no livro de Ana Mae Barbosa *A imagem no ensino da arte*, de 2002.

A questão da aplicabilidade dos PCN na sala de aula - a qual não aprofundaremos no presente capítulo - pode ser facilmente compreendida se nos atentarmos para o fato deles terem sido apresentados recentemente, sendo que completaram dois anos de seu lançamento oficial no Palácio do Planalto em outubro de 2000, não tendo chegado de imediato a todas as escolas do país.

Além disso, há a questão da proposta de se abordar as quatro modalidades artísticas pelo professor de Arte. Segundo Penna (2005), além destas disposições não serem claras - fica a critério das escolas “distribuir” ao longo da escolaridade as formas artísticas – requer um professor que possua qualificação em Artes Visuais, Dança, Artes Cênicas e Música.

Ainda sobre a qualificação do professor de Arte, Penna (2005) assinala que a característica geral da proposta parece indicar a necessidade de professores especializados. No entanto, não há definições claras na legislação – PCN e LDB – a respeito da formação do professor, havendo subsídios para que a contratação de professores da área seja submetida à corte de custos (como mandam as lógicas neoliberal e capitalista), obviamente dificultando a possibilidade de haver a contratação de profissionais especializados em cada modalidade.

Penna (2005) antecipa, a partir de sua análise, três possíveis conseqüências negativas advindas da situação exposta:

Poderá ser exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla - e mais inconsistente - que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada. Inclusive as provas dos concursos para ingresso em redes públicas de ensino poderão ser elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens artísticas, como já acontece em muitos locais nos concursos para Educação Artística.

As propostas dos Parâmetros serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Música, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada. Neste caso, podem pesar argumentos acerca da conveniência de evitar reclamações dos pais na hora de comprar material para as aulas de Artes Visuais, ou então sobre como determinado campo da arte pode contribuir para o marketing da escola - ao produzir apresentações teatrais, por exemplo. Ou ainda – e pior – as propostas dos PCN poderão servir como base para planejamentos e relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula.

Assim, as perspectivas em torno da implementação dos PCN no ensino, apesar de seus pontos positivos – como garantir a presença da arte no currículo – sinalizam para poucas mudanças efetivas na prática pedagógica. Em nossa visão, à luz das informações expostas, o ensino de Arte que desejamos e que denota o caráter subjetivo e reflexivo da arte, a possibilidade de popularização do capital cultural e o desenvolvimento de formas de pensamento estético atualmente reservadas mais às camadas privilegiadas, em nada combinam com os intuítos neoliberais de manutenção do *status quo* disfarçado de equidade social. A falsa valorização da importância da Arte pela política nacional e estadual de ensino é facilmente detectada através das contradições dos documentos oficiais, como, por exemplo, na não designação clara da formação que o profissional que ensina Arte deva ter, na exigência de polivalência em sua formação acadêmica, na não especificação dos conteúdos de Arte por séries e/ou ciclos (como ocorre com as demais áreas), entre outras. Que valorização é essa, onde a formação do profissional que atua não é devidamente esclarecida?

## **8. Considerações Importantes**

Reiteramos a reflexão apresentada no início do presente capítulo, na qual salientamos o lugar de destaque onde a Arte hoje é posta pelos órgãos educacionais. Quais seriam os reais objetivos ocultos em tais propostas de valorização da arte no ensino, posto que é sabido - conforme procuramos demonstrar – que tais propostas pouco ou nada de fato influem na realidade escolar, apesar de serem pautadas em teorias de grande valor pedagógico. Vemos que a “uniformidade” pedagógica dada pelos PCN em vista de uma melhor qualidade de ensino na verdade se trata de um mecanismo de controle da escola pública, controle este que visa enquadrar, ainda que apenas na perspectiva documental, nosso país às políticas impostas pelos órgãos internacionais.

## **CAPÍTULO II**

---

## CAPÍTULO II

### A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DA ARTE A PARTIR DE ELLIOT EISNER: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE CONCEITUAL DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

#### 1. O Ensino da Arte e os Parâmetros Curriculares Nacionais

O ensino da Arte<sup>4</sup> hoje se encontra em situação vergonhosa. A prática em sala de aula mostra que o professor – que denominamos hoje arte-educador – não possui convicções teóricas capazes de embasar sua prática educacional, trazendo, com isso, conseqüências funestas para a área (BARBOSA, 2002a).

Podemos destacar como principais conseqüências negativas da falta de embasamento teórico de professores de Arte na prática educacional: a falta de clareza em relação aos objetivos do ensino da Arte na escola (que benefícios traz ao educando) e, conseqüentemente, desenvolvimento de atividades sem objetivos definidos (ALMEIDA, 2001).

A área, que foi considerada desde sempre como componente curricular de menor importância perante outras matérias de maior “peso” por alunos, professores das demais áreas e até pelos próprios arte-educadores, hoje, através de documentos federais (os quais já foram aqui abordados) é considerada como essencial na formação plena do indivíduo.

---

<sup>4</sup> Neste texto, o termo “arte” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área do conhecimento humano, e com maiúscula quando essa área é componente curricular.

No entanto, observa-se, através de pesquisas na área, que tais constatações raramente extrapolam as linhas dos documentos para a realidade, tanto por razões históricas – razões estas amplamente abordadas por Barbosa (2002c) - quanto por questões práticas, observáveis no dia-a-dia da sala de aula:

Entretanto, os PCN estão resultando muito pouco. (...) Em minha experiência tenho visto que as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais (BARBOSA, 2002a, p.14).

Lei de Diretrizes e Bases, PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que profissionais da educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas reivindicando compromissos do Estado neste processo de implementação do ensino de Arte nas escolas. Entretanto, no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, **particularmente nos PCNs**, é muito possível que **poucas saiam da página impressa** (Grifo nosso, TOURINHO, 2002, p.28).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - documento federal que teve sua última versão publicada em 1998 - foram formulados com o intuito de regulamentar a prática educacional de professores de todas as áreas curriculares, do ensino fundamental ao médio. Através de suas sugestões<sup>5</sup>, formuladas a partir de bibliografia especializada e atualizada em cada área por teóricos conceituados pela comunidade científica em Educação, os educadores têm a oportunidade de fundamentar sua prática pedagógica, buscando uma melhor qualidade de ensino. O documento reconhece que há falta de fundamentação teórica por parte dos arte-educadores, e, portanto, há

---

<sup>5</sup> Designamos como sugestões as constatações dos Parâmetros Curriculares Nacionais por sua aplicação não ser obrigatória no ensino.

necessidade de estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentado dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico. (BRASIL, 1998, p.22).

O documento se apresenta como uma opção para a solução do problema da ausência de referências conceituais de professores de todas as áreas. Porém, no caso específico do Ensino da Arte, objeto deste trabalho, tanto na rede pública quanto na privada de Ensino, as proposições apresentadas pelos PCN/Arte<sup>6</sup> não se refletem na prática do arte-educador:

(...) os PCN estão resultando muito pouco. (...) No Brasil, como vemos, nem a **mera obrigatoriedade** nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no Currículo. **Leis tão pouco garantem** um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea (Grifo nosso, BARBOSA, p. 14, 2002a).

Focando o presente trabalho nos professores do Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries) da Rede Pública Estadual de Ensino, sabemos que o referido material (PCN/Arte), teoricamente<sup>7</sup>, se encontra disponível em todas as Unidades de Ensino da rede pública para eventuais consultas, além de ser amplamente utilizado em reuniões pedagógicas e capacitações de professores. A partir deste contexto, nos perguntamos por que, tendo disponível tal material teórico, professores não se pautam nos PCN/Arte para estabelecerem seus objetivos educacionais (conforme procuramos demonstrar anteriormente no presente texto)? Porque não utilizam o documento para determinar suas convicções sobre em qual corrente ideológica se encontram inseridos, conseqüentemente, de qual a importância do Ensino da Arte na Educação de acordo com tal visão?

---

<sup>6</sup> Estaremos, a partir daqui, assim nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte, 1998 – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

<sup>7</sup> Queremos dizer, com este termo, que esta é a informação oficial mas que, no entanto, não podemos garantir que ocorra na prática.

Neste contexto, percebemos a necessidade de refletirmos a respeito da(s) linha(s) teórica(s) de Arte-Educação adotada(s) no documento. Sabemos que há inúmeras teorias no que concerne ao ensino da arte e que as mesmas possuem visões diversas a respeito de como a arte deve ser ensinada e dos objetivos deste ensino na educação como um todo. Assim, procuraremos apresentar um panorama epistemológico do Ensino da Arte para que, a partir desta síntese de idéias, possamos ter parâmetros de diálogo entre as principais teorias que podem ser encontradas nos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries, as quais serão determinadas através da análise do referido documento a partir de categorias levantadas através de material bibliográfico.

Utilizaremos como referência para o alinhamento das categorias de análise dos PCN/Arte as concepções de ensino de arte dadas por Elliot Eisner. No livro não traduzido para o Português, *The Arts and the Creation of Mind* (2002), o autor discorre a respeito dos tipos de ensino de arte que se encontram no meio educacional dos Estados Unidos. Como as categorias de Eisner (2002a) se referem a estudos do ensino da arte fora do Brasil, estaremos contribuindo, em cada uma delas, com referências de outros autores fazendo paralelos de sua ótica educacional com teorias afins que influenciam/influenciaram o meio educacional em nosso país.

Estaremos, portanto, buscando, através das concepções de ensino de arte especificadas, pré-categorias de análise para analisarmos epistemologicamente os PCN/Arte. Estamos entendendo as categorias, como propõe Gomes (1994), como ferramentas para estabelecer classificações, ou seja: “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 1994, p. 70). No caso de nossa investigação, os

conceitos em questão seriam as concepções de ensino de Arte mais relevantes existentes no meio educacional do Brasil.

## **2. Classificação das Concepções de Ensino da Arte**

Iniciaremos o diálogo epistemológico apresentando a discussão teórica dada por Elliot Eisner em *Educating Artistic Vision* (1972), que divide as concepções de Ensino de arte em *contextualistas* e *essencialistas*, inserindo referências de diversos pesquisadores da área de arte-educação onde esta divisão é debatida. Consideramos relevante introduzir esta discussão pois estes termos – *contextualismo* x *essencialismo* - se encontram presentes em vasta bibliografia do campo de estudo do ensino da arte. Citaremos algumas posições filosóficas que sintetizam as idéias de alguns autores consultados sobre esta classificação, explicitando nosso posicionamento frente a tais idéias.

No entanto, estes termos não fazem parte das categorias que serão utilizadas para analisar os PCN/Arte. Tais categorias serão apresentadas no item subsequente deste capítulo *Concepções e práticas do ensino da Arte segundo Elliot Eisner*, baseadas em publicação mais recente (2002a) do mesmo autor.

### **2.1. Contextualismo e Essencialismo**

A proposta de classificação das concepções de ensino de Arte em essencialista e contextualista é citada por vários pesquisadores da área de Arte-Educação. Com isso, admitimos a teoria de Elliot Eisner em *Educating Artistic*

*Vision* (1972) como significativa, merecendo ser considerada no presente trabalho.

Elliot Eisner, um dos precursores de Discipline-Based Art Education<sup>8</sup> (em Português, Arte-Educação como Disciplina), programa desenvolvido nos Estados Unidos pelo Getty Center for Education in the Arts (California, EUA), propõe a classificação em contextualismo/essencialismo do ensino da Arte. Eisner formulou essa divisão a partir das posturas filosóficas encontradas no meio educacional dos Estados Unidos em relação ao ensino da Arte. O autor defende a importância de se considerar a arte como disciplina tão importante como as demais no currículo, com contornos próprios e conteúdos específicos a oferecer (EISNER, 2002). Tal postura teórica se opõe à visão do ensino de Arte como mera experimentação de materiais, momento de relaxamento e/ou meio para se obter outros benefícios educacionais “extra-arte”.

Na divisão estabelecida por Eisner, a corrente **contextualista** se propõe a utilizar a arte como um meio para se atingir objetivos instrumentais não diretamente ligados à arte, mas sim às necessidades dos educandos (contexto psicológico) e da sociedade (contexto social). Já a corrente **essencialista** entende que a arte educa enquanto arte, trazendo benefícios ao educando próprios e exclusivos da área (EISNER, 1972):

Contextualist justifications argue the role of art education by first determining the needs of the child, the community, or the nation. Art education is seen as a means of meeting those needs, whether they be needs directly related to art or not. Essentialist justifications argue the place of art in the schools by analyzing the specific and unique character of art itself, and by pointing out that it has unique contribution to make and should not be subverted to other ends (Eisner *apud* CASTANHO, 1982).

---

<sup>8</sup> Discipline-Based Art Education.

Para Castanho (1982), a proposta de Eisner não seria suficiente para englobar a diversidade existente de concepções educacionais de ensino de Arte, por não explicitar os critérios que levaram o autor a esta classificação. Toma a divisão contextualismo-essencialismo como “falsa”, por não considerar o que realmente importa para o educador, que seria “a maneira como a arte pode contribuir, no que lhe é específico, para o desenvolvimento do comportamento humano, em seus aspectos intelectuais, emocionais, sociais, etc” (p.70). Entendemos que, para autora, o mais relevante em uma possível classificação das concepções de ensino da Arte seria deixar claro, através dela, as contribuições que, dentro da perspectiva de tal ou tal opção, a Arte possa trazer ao educando em seu desenvolvimento enquanto indivíduo.

Neste contexto, a autora apresenta sua própria proposta de classificação das correntes teóricas em *arte como intuição sensível* e *arte como informante do real*.

A *arte como intuição sensível* seria a posição onde a arte é separada das outras formas de saber, de certa forma considerada inferior, por estar ligada “à magia, à inspiração, à sensibilidade, um campo em que a humanidade pode livrar-se da desumanização acarretada pelas outras atividades ‘sérias” (CASTANHO, 1982, p. 71). Segundo a autora, tal concepção de ensino utiliza como práticas em sala de aula o desenvolvimento da auto-expressão do educando, a preocupação com o desenvolvimento das potencialidades e não a formação de artistas, a valorização do processo e não do produto artístico e o desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística. Tais práticas, no Brasil, sofrem forte influência da teoria de Viktor Lowenfeld, autor que

caracterizou, do ponto de vista da psicologia, os estágios regulares no desenvolvimento da expressão artística do ser humano.

*A arte como informante do real* seria a posição que considera a arte como forma de conhecimento e, como tal, deve ser incluída no âmbito educacional. Considera a existência de um pensamento plástico, que pode e deve ser desenvolvido como forma de explorar a realidade. Nessa concepção de ensino as convicções decorrentes seriam a valorização da apreciação artística, a idéia de que a arte se ensina (não é um “dom”), a valorização da pesquisa em arte-educação e a proposta de desenvolvimento de um pensamento visual (a partir da teoria de Pierre Francastel).

Almeida (2001), em seus estudos a respeito das concepções e práticas artísticas presentes na escola, cita as concepções essencialista e contextualista de ensino. Afirma que a posição contextualista é a mais comumente assumida por professores da educação infantil e básica, quando consideram a Arte como um fator de desenvolvimento emocional e social dos alunos. Cita Vincent Lanier como defensor da concepção essencialista, pois tal autor reafirma os benefícios que o ensino da arte por si só traz à educação. A autora se coloca apenas parcialmente favorável à posição de Lanier ao afirmar que simpatiza mais com as idéias dos autores contextualistas pois, para estes, “o ensino das artes na escola não deveria se preocupar *apenas* com o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e valores exclusivos da área artística, mas também com a formação geral dos alunos” (ALMEIDA, 2001, p.13). Ao assumir tal postura diante da classificação de Eisner, entendemos que a autora não se opõe à mesma.

Ao discorrer sobre os caminhos metodológicos em Arte-Educação, Rizzi (2002) também cita a classificação proposta por Eisner, ressaltando ser ele um

dos autores de maior influência no debate conceitual do ensino da arte. A autora afirma que adeptos desta categoria “sempre debateram e até mesmo brigaram a respeito da importância do ensino da Arte, seus objetivos e métodos de maneiras às vezes ainda sectária” (RIZZI, 2002, p. 65). Rizzi se insere na discussão da epistemologia que envolve o ensino da Arte ressaltando que as escolhas conceituais dos educadores acabam por definir suas práticas metodológicas.

Compartilhamos a posição de Castanho (1982), ao entender que a divisão proposta por Eisner não seja suficiente para englobar as opções conceituais existentes em Arte-Educação. Ao admitirmos que tais posturas determinam os objetivos metodológicos empregados na prática escolar, observamos que muitas destas práticas possuem características contextualistas e essencialistas.

Ao utilizarmos como base os três princípios de classificação de Gomes (1994) para estabelecermos conjuntos de categorias a partir da divisão contextualismo x essencialismo, estaríamos fugindo do princípio de que “as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de uma categoria” (Idem, p.72).

A partir de todas estas considerações, apresentaremos as concepções de ensino da Arte dadas por Elliot Eisner em *The Arts and the Creation of Mind* (2002). Cumpre ressaltar que não apresentaremos a classificação destas concepções, mas sim, dispondo-as de forma inteligível ao leitor sem organizá-las em categorias mais gerais, como seria o caso de classificá-las em *essencialistas* ou *contextualistas*. Como já havíamos informado no presente texto, não consideramos esta opção satisfatória para categorizar tais concepções. Portanto, consideraremos as concepções em si como categorias para analisarmos as

referências teóricas de ensino da arte presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental, analisando a presença ou não de influências destas concepções no documento, bem como a presença de confluências e oposições conceituais a partir destas categorias.

Encontramos, em produções nacionais, apenas uma citação de *The Arts and the Creation of Mind*<sup>9</sup> provavelmente por se tratar de publicação bastante recente (2002) e principalmente por ainda não possuir uma versão em português. Tal proposta se configurou a partir de pesquisas do autor feitas nos Estados Unidos mas, com as devidas adaptações, acreditamos que possam se aplicar ao ensino de Arte no Brasil, uma vez que as teorias do autor e as dos autores nos quais se embasa já são referência para diversas obras aplicadas à Arte-Educação de nosso país, conforme havíamos ressaltado anteriormente no presente texto.

### **3. Concepções e práticas do ensino da Arte segundo Elliot Eisner**

Eisner afirma, em *The Arts and the creation of mind* (2002), que o mais importante em qualquer campo de atuação são as forças sociais que criam condições para que certos propósitos sejam adequados a certos momentos. Assim, a importância dada a certas áreas do ensino se altera, do ponto de vista político-educacional, de acordo com convenções sociais e momentos históricos em que se encontram. Com isso fica claro o porquê da afirmação, apresentada pelo autor, de que nem sempre os propósitos de uma área são definidos por seus pares. É dado como exemplo o ensino da matemática, que pode acontecer atendendo a diversos objetivos. Também opções diversas existem no ensino da

---

<sup>9</sup> Encontramos uma citação da obra em artigo bastante recente de Ana Mae Barbosa: “Ver, fazer: contextualizar”, em exemplar especial da revista *Viver Mente & Cérebro: Perspectivas para o Novo Milênio*, abril de 2006.

Arte, pois os objetivos educacionais designados para a área podem variar de acordo com o contexto sócio-histórico em que forem analisados.

Com isso, Eisner (2002a) se propõe - além de se ater aos aspectos cognitivos do Ensino da Arte - a descrever separadamente algumas das visões mais importantes da Arte-Educação de acordo com seus objetivos, sem o intuito (declarado) de estabelecer níveis de preferência entre elas.

A seguir apresentamos uma interpretação das idéias expressas por Eisner (2002a), o que o autor chama de “Visions and Versions of Arts Education”, algo como *Visões e versões da Arte-Educação*. Paralelamente, colaboramos com nossa visão e inserimos informações que permitem ao leitor relacionar as informações apresentadas por Eisner com o Ensino de Arte no Brasil.

### *3.1 Arte-Educação como Disciplina*

Esta concepção de Ensino de Arte apresentada por Eisner (2002a), Arte-Educação como Disciplina, busca desenvolver nos alunos condições de adquirirem algumas competências consideradas necessárias para uma performance de alta qualidade em Arte. De acordo com esta concepção, para que estas competências sejam adquiridas os alunos precisam desenvolver sofisticadas formas de pensar (2002a, p. 26). Tal perspectiva de Ensino tem como objetivos desenvolver a habilidade dos estudantes em criar e perceber a arte, entender os contextos histórico e cultural em que as obras de arte se inserem e se infiltrarem nas questões filosóficas da estética.

No Brasil, podemos considerar a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa como uma difusora das idéias do DBAE, propondo o ensino de Arte

calcado na apreciação, fruição e contextualização da arte interligados entre si (BARBOSA, 2002b). Tal proposta, apresentada inicialmente pela autora no livro *A imagem no Ensino da Arte*, hoje se encontra bastante difundida no meio educacional. No entanto, nem sempre está presente na prática, configurando apenas uma “história documentada”, ou seja, acontece apenas nos documentos escritos (ROCKWELL e EZPELETA, 1986), não correspondendo ao cotidiano escolar “não documentado”.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa é tida como a concepção teórica que embasa as propostas dos Parâmetros:

As propostas para as diversas linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – estão submetidas à orientação geral apresentada na primeira parte, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. Tais diretrizes retomam, embora não explicitadamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular” – ou melhor – “Proposta Triangular” – defendida por Ana Mae Barbosa na área de artes plásticas (...) (PENNA, 2001).

### 3.2 *Cultura Visual*

Tal concepção, segundo Eisner, defende o uso da Arte como promotora do entendimento da “cultura visual”. Ou seja, fazer com que o aluno seja capaz de decodificar os valores e idéias mascarados tanto no que se pode chamar de cultura popular, quanto nas artes ditas “maiores”.

De acordo com esta concepção de ensino, aprender a ler as mensagens presentes em um texto visual (imagem) é uma maneira do indivíduo proteger seus direitos. A leitura de imagens pode proporcionar meios de se ajudar a reverter situações de injustiça social, à medida que desvelam os interesses que

estão sendo privilegiados pelas imagens que nos cercam. Além disso, pode-se desenvolver a capacidade de usar a Arte como meio de entendimento dos valores e condições de vida daqueles que vivem em situações culturais diversas.

Tal perspectiva de ensino, permeada pelo contexto social da arte, permite empregá-la como meio para se compreender e desvelar códigos culturais diversos, desta forma promovendo a interpretação de significados como uma análise social e política.

Podemos fazer uma ponte entre tais idéias e as concepções multiculturais<sup>10</sup> de ensino, amplamente difundidas por Mason<sup>11</sup> (2001) e com representatividade no Brasil. A autora se coloca como contextualista ao afirmar que o Ensino da Arte deve contemplar diversos códigos culturais em sua apresentação, promovendo o entendimento/aceitação da variação cultural através da Educação. Assim, através da diversificação cultural do currículo de Arte, pode-se detectar o eurocentrismo presente nas suas concepções bem como a parcialidade no estabelecimento do que são as Artes “maiores”, pondo em questão os “princípios estéticos universais” (MASON, p. 12, 2001) pretensamente existentes.

Com isso, é posta abaixo a crença de que a “melhor” arte é aquela advinda da expressão pessoal (herança das artes romântica e de vanguarda), a “arte de ateliê”, podendo-se incluir, ao conceito de arte, as artes populares, o folclore e as novas tecnologias.

Pode-se, com isso, observar uma clara oposição entre tais convicções e as propostas do DBAE, pois as habilidades tradicionais da arte como o desenho e a pintura perdem seu lugar privilegiado. Para Mason (2001):

---

<sup>10</sup> O multiculturalismo na escola pode ser entendido como “... a visão de que a variação cultural deve ser representada e transmitida no sistema escolar para que as crianças aceitem-na em qualquer sociedade” (MASON, 2001).

<sup>11</sup> A autora revela que, atualmente, raramente utiliza o termo multiculturalismo por considerá-lo ambíguo (p. 13).

A arte-educação pós-moderna favorece as abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteiras de cultura e interdisciplinar para o estudo da arte; ela traz questões internas assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como único conteúdo da arte (p. 13).

Ainda que tais abordagens possuam também pontos de confluência, como a importância dada ao contexto histórico, político e social da arte na maneira como o objeto artístico deva ser considerado, entendemos que as oposições conceituais entre elas se destacam no que diz respeito às expectativas em relação à produção artística dos alunos. Enquanto, na proposta do DBAE, é exigida uma alta performance do aluno, na abordagem da Cultura Visual o processo crítico que envolve a produção artística é mais valorizado.

### 3.3 *Solução Criativa de Problemas*

Nesta perspectiva de ensino, a arte é utilizada como ferramenta na “resolução criativa de problemas<sup>12</sup>” no campo do design. Eisner cita como principal exemplo desta concepção os pressupostos da escola Bauhaus, que ofereceu um programa de estudos na Alemanha de 1919 a 1930. Os objetivos dos membros desta linha se pautavam no uso da máquina como modelo para se criar uma estética “limpa”, explorando as características naturais dos materiais com os quais o designer trabalhava. A Bauhaus preparava e desenvolvia em seus alunos condições para que se tornassem “solucionadores criativos de problemas”, sendo as qualidades estéticas dos produtos criados consideradas muito importantes.

---

<sup>12</sup> Do inglês “creative problemsolving”.

O autor relata que tal perspectiva de ensino ainda possui, hoje, seguidores nos Estados Unidos. No Brasil, a influência da escola Bauhaus não é diretamente observada no ensino da Arte (ensino fundamental). No entanto, podemos destacar como tendo pontos em comum, com algumas ressalvas, as tendências educacionais do ensino de Arte difundidas por Rui Barbosa em meados de 1882/83, e que revelam as influências do liberalismo e da revolução industrial na política nacional (BARBOSA, 2002c).

Para Rui Barbosa, o Desenho<sup>13</sup> deveria ter destaque no currículo secundário e especialmente no primário. Com o intuito de enriquecer economicamente o país através do desenvolvimento industrial, considerava que isto só seria possível através da educação técnica e artesanal do povo (BARBOSA, p. 44-45, 2002c). Inspirado no modelo Americano de ensino da Arte, acreditava que a implantação do Desenho na educação secundária poderia render os mesmos frutos – a produção de bons desenhos de produtos industriais – obtidos nos Estados Unidos. As medidas instituídas por Rui Barbosa contribuíram para a proliferação de Liceus de Artes e Ofícios no Brasil, e as suas idéias sobre Educação Artística – pautadas em Walter Smith – passaram a ser defendidas como sustentáculo do progresso, educando o povo para o trabalho industrial (BARBOSA, p. 53, 2002c).

Cumprido ressaltar que a confluência de pressupostos entre a Bauhaus e as concepções de Desenho difundidas por Rui Barbosa se resume apenas na utilização do desenho para fins industriais, mesmo porque ocorreram em períodos históricos totalmente distintos. A proposta da Bauhaus valorizava a criatividade do aluno, possuindo cânones estéticos próprios, enquanto Smith dava, ao desenho

---

<sup>13</sup> O termo “desenho” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere ao ato genérico de desenhar, e com maiúscula quando se refere a um componente curricular.

geométrico, status de base para a realização de qualquer desenho, inclusive o artístico. Seu método de ensino consistia na apresentação, pelo professor, de modelos e esquemas para a realização de desenhos pelos alunos, sem que estes pudessem utilizar sua criatividade.

### 3.4 *Auto-Expressão Criativa*

A Auto-Expressão Criativa é a quarta visão da Arte-Educação apresentada por Eisner (2002a). Foi articulada por Viktor Lowenfeld e Sir Herbert Read - que, segundo o autor, são “dois dos mais influentes arte-educadores do mundo” (2002a, p. 32) - e propõe o desenvolvimento da arte através da auto-expressão criativa do aluno. Segundo Eisner (2002), Lowenfeld e Read formularam suas teorias em contrapartida ao sistema educacional opressor existente no período da Segunda Guerra Mundial na Alemanha.

Para Eisner (2002a), ambos autores acreditam que maneiras de expressão não são “ensináveis”, e que qualquer tentativa de se oferecer técnicas ou padrões no ensino acaba produzindo inibições e frustrações à capacidade criadora. Tal perspectiva se pauta na psicologia, sofrendo influências de Jung e de Freud a partir das visões de Read e Lowenfeld, respectivamente<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>Both Lowenfeld’s and Read’s ideas about human nature had a psychodynamic quality. In Read’s case the influence came from Carl Jung, in Lowenfeld’s from Freud. Both thought the artistic impulse resided in the unconscious and that it was the business of teachers, especially art educators, not to interfere with this natural process. For Read, art was not so much taught as caught. The teacher was to be a kind of midwife to the child creative nature. For Lowenfeld, the arts were a corrective to school practices that were repressive. Both men regarded the arts as a means of human development (EISNER, 2002a, p. 33).

Ou seja, Read e Lowenfeld acreditam que os impulsos criativos se encontram no inconsciente e que é dever do professor, especialmente do arte-educador, estimular seu afloramento sem, no entanto, interferir no seu processo natural. A função do professor, nesse caso, seria atender, guiar, inspirar, dar apoio psicológico ao educando. Eisner (2002) não se estende na explicação de como a psicanálise influenciou as teorias de Lowenfeld e Read, apenas cita que as teorias educacionais destes autores têm como princípio a crença de que os impulsos criativos estejam no inconsciente.

Podemos encontrar influências da Auto-Expressão Criativa no ensino da Arte no Brasil. Entre nós a auto-expressão ainda possui muitos adeptos, sendo a mais enfatizada na educação escolar até a década de 90, tendo se popularizado através do movimento conhecido por Escolanovismo ou Escola Nova, principalmente a partir de 1930 (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Segundo Fusari e Ferraz (2001), Lowenfeld, seguindo os princípios de seu livro *Creative and Mental Growth* de 1947 (publicado em Português em 1977), via a Arte como “meio para se compreender o desenvolvimento individual em suas diferentes fases e como desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo” (FUSARI e FERRAZ, p. 38, 2001). As autoras ainda enfatizam que desenvolveu, através de suas pesquisas, oito critérios para a classificação da criatividade.

Fusari e Ferraz (2001) reforçam a idéia de que John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova (a partir de 1900), representou, juntamente com Lowenfeld (1939) e Read (1943), influência marcante na transformação da prática do Ensino de Arte no Brasil. Dewey alertava para a função educativa da

experiência, enfatizando sua importância no processo de aprendizagem (FUSARI e FERRAZ, p. 36, 2001).

Castanho (1982), ao discorrer a respeito da influência da obra de Lowenfeld no Brasil, atenta para o fato de o campo da arte-educação, por ser de discussão científica ainda incipiente<sup>15</sup>, pode sofrer mais facilmente influências de construções teóricas bem acabadas e, com isso, ganhar adeptos desavisados (p. 82).

A crença, ainda muito difundida no Brasil, na “virgindade expressiva” da criança, é altamente combatida por alguns autores, em especial por Ana Mae Barbosa. A autora afirma ser a contextualização da obra de Arte extremamente importante, principalmente por combater a idéia dos cânones artísticos serem neutros. Afirma ainda que a criança, mesmo não escolarizada, possui juízos de valor formados a partir de sua criação familiar, pelos meios de comunicação a que tem acesso e pela cultura local. Sendo assim, a orientação estética do professor de Arte não estaria, de forma alguma, violando seu pretenso potencial criador puro de influências, pois este não existe.

Voltando a Eisner (2002), apesar das visões da Bauhaus e de Lowenfeld, Read e Dewey se pautarem na criatividade, apresentam abordagens totalmente distintas. Enquanto a primeira se foca na solução de problemas práticos utilizando materiais diversos, a segunda encoraja crianças a esculpir e pintar, buscando extrair expressões criativas de suas experiências pessoais, incluindo suas fantasias infantis. A influência do professor é mínima, com pouca ou nenhuma atenção ao contexto histórico da arte. No entanto, uma idéia dominante nas duas abordagens é considerar que a criança e sua arte se

---

<sup>15</sup> À época de sua pesquisa – 1982 – tais discussões eram ainda mais escassas do que atualmente, e a Arte ainda não era considerada área do saber e sim “atividade escolar”.

desenvolvem muito mais de dentro para fora do que de fora para dentro (EISNER, 2002a, p.33).

### *3.5 Arte Educação como Preparação para o Mercado de Trabalho*

A quinta visão da Arte-Educação identificada por Eisner usa a Arte para desenvolver as habilidades e atitudes necessárias ao ambiente de trabalho.

Muito se fala sobre a melhora da escola para que isso fortaleça a competitividade econômica de um país frente à economia mundial. Nos Estados Unidos, tal concepção é muito forte, atingindo até mesmo o ensino da Arte.

Segundo o autor, os que assumem tal postura acreditam que a experiência em Arte desenvolve a iniciativa e a criatividade, estimula a imaginação, desenvolve a capacidade criadora, e em alguns campos da arte ajuda os jovens a aprenderem a trabalhar em grupo.

Para muitos, a justificativa de se utilizar a Arte como forma de preparação para o trabalho é a mais persuasiva existente, com o argumento de que a experiência estética pode ser de alguma valia, porém há meios de ser assegurada fora da escola. Já a preparação para o trabalho é algo que será necessário a todo estudante um dia.

### *3.6 A Arte e o Desenvolvimento Cognitivo*

Esta visão enfatiza as conseqüências cognitivas do trabalho com Arte, ao acreditar que contribui no desenvolvimento de complexas e sutis formas de

pensamento. Ironicamente, segundo Eisner, nem sempre a Arte esteve ligada à cognição.

Num tempo em que o desenvolvimento das habilidades mentais é particularmente importante, e, segundo o autor, onde as escolas devem preparar pessoas para trabalharem com mais de uma ocupação durante a vida, a presença de um programa que adote a flexibilidade, promova a tolerância pela ambigüidade, e dependa do exercício do julgamento, numa esfera de regras escolares pode ser um valoroso recurso.

Eisner sugere que o modo como experienciamos o mundo é influenciado pela cultura, pela linguagem e pelas crenças e, ao mesmo tempo, moderado pela nossa individualidade, nossa própria maneira de apreender a realidade. O autor explica que, através da representação podemos tornar concretas as imagens ou idéias que produzimos através das nossas experiências. A representação, para Eisner, é um evento cognitivo, que se dá através da *gravação* (inscription), da *edição* (editing), *comunicação* (communication) e *surpresa* (surprise). A *inscrição* seria o modo de se preservar a idéia ou imagem tida (nunca da exata forma em que foi originalmente experienciada) em algo durável e concreto. Através da *edição* prestamos atenção às relações, aos detalhes, sendo um aspecto crucial do processo criativo, um meio de eliminarmos as falhas. A *comunicação*, terceira função cognitiva da representação, transforma a consciência em uma forma pública. A *surpresa*, que, segundo o autor, seria a principal recompensa de todo trabalho criativo, sendo, através dela (surpresa) possível que uma pessoa se surpreenda com algo feito por ela, e que não saiba como repeti-lo da mesma forma (p. 6 a 8, 2002a).

Para Eisner, a comunicação propicia trocas de contribuições entre indivíduos, configurando uma relação simbiótica. É através destas relações que nos desenvolvemos, trocamos experiências com o outro. Assim, a educação deve propiciar tais relações simbióticas para que possamos desenvolver habilidades distintas e complementares às nossas.

Podemos citar como representantes desta concepção, Rudolph Arnheim e Ulric Neisser, que também viam a percepção como um evento cognitivo.

O autor enfatiza que qualquer trabalho de qualidade em arte requer sutis e sofisticadas formas de pensamento, mas há abordagens mais apropriadas para promover o desenvolvimento cognitivo. Exemplifica com programas que façam o estudante contextualizar seus próprios propósitos nas formas artísticas com as quais vai trabalhar, programas que façam o aluno refletir a respeito de seu próprio processo de criação e aqueles que encorajem o aluno a articular suas produções com seus julgamentos sobre arte.

A chave desta abordagem é desenhar o currículo baseando-se nas formas de cognição e entendimento que se pretende desenvolver através da Arte.

### *3.7 Utilizando a Arte para Melhorar a Performance Acadêmica*

Esta sétima versão está relacionada à justificação do Ensino da Arte pela sua (possível) contribuição no auxílio a outras matérias ditas básicas<sup>16</sup>. Como já havia sido mencionado, a receptividade da sociedade pelos objetivos de um campo de estudo está altamente relacionada com o que realmente se consegue executar destes objetivos. Este é certamente o caso de se tentar usar a

---

<sup>16</sup> Aqui o autor se refere as disciplinas de Ciências e Matemática. No Brasil, as matérias consideradas básicas são Português e Matemática.

arte para auxiliar na performance acadêmica dos estudantes. Isso envolve a premissa de que quanto mais cursos de arte crianças e jovens tenham, melhores serão suas performances na escola. Na área de música temos o que é chamado “Mozart effect”<sup>17</sup>. Bebês e crianças em idade pré-escolar expostas à música clássica várias vezes na semana se saem melhor em testes de habilidade espacial do que outras não expostas. Alguns acreditam que este resultado possa significar que a música torna as pessoas mais “espertas”<sup>18</sup>.

Outro dado, proveniente de uma pesquisa em maior escala, mostra que estudantes matriculados em cursos de arte no segundo grau<sup>19</sup> conseguem notas significativamente maiores no Scholastic Achievement Test<sup>20</sup> do que os que não os fazem; quanto mais cursos de arte, maior a nota no SAT. No entanto, mais cursos em qualquer campo do saber podem ser associados ao alto desempenho em avaliações. Na verdade, disciplinas relacionadas às áreas de Ciências e Matemática são consideradas mais diretamente relacionadas com o bom desempenho no referido teste. Pondo de lado por enquanto a adequação da pesquisa descrita, o objetivo proposto por esta visão é usar a arte como um meio para aprimorar o que alguns consideram mais importante: notas maiores em Matemática e Ciências.

Para Eisner, as razões para tal objetivo parecem por demais claras. Tantos esforços têm sido feitos para melhorar a performance acadêmica dos estudantes, que se está perdendo a razão em busca disso. Depois de diversas

---

<sup>17</sup> Em Português algo como “Efeito Mozart”, Frances Rauscher e Gordon Shaw, *Perceptual and Motor Skills*, 1998.

<sup>18</sup> Do inglês **smarter**.

<sup>19</sup> Nos EUA, os estudantes que cursam o equivalente ao segundo grau no Brasil podem optar por algumas das matérias que desejam cursar.

<sup>20</sup> Teste similar ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Brasil, pois são realizados por estudantes em idade escolar próxima.

tentativas frustradas durante os anos oitenta<sup>21</sup>, tem-se a sensação de que nenhum destes esforços surtiu efeito. A partir destas circunstâncias, as pessoas se perguntam: “Por que não tentar a arte?”.

Eisner afirma que, para alguns arte-educadores, principalmente os que se sentem profissionalmente marginalizados, esta nova utilidade da arte serve como um bote salva-vidas. O autor coloca algumas questões à luz destas considerações:

- Pode um campo do saber fazer sua contribuição mais importante através da busca de resultados que outros campos deveriam atingir por si sós?
- Seria possível obter dados que comprovem os efeitos da arte na performance de outras disciplinas?
- O que acontece com as razões para a existência de um campo do saber na escola se uma pesquisa mostra que seus objetivos estão desatualizados, ou que seus pressupostos são fracos, ou que outra proposta de aprimoramento da performance escolar seja considerada mais eficiente?

Diante destes questionamentos, é clara a postura crítica de Eisner quanto a esta visão de ensino.

### *3.8 Arte Integrada*

Outra visão da Arte-Educação dada por Eisner (2002) concebe o currículo em Arte como integrante do currículo de outras artes e outras áreas.

---

<sup>21</sup> São aqui descritas pelo autor diversas políticas norte-americanas de tentativas de aprimoramento dos índices de performance escolar.

Esta concepção, denominada por Eisner de “integrated arts” (artes integradas), é comumente usada como forma de aprimoramento da experiência educacional do estudante. O Currículo de “Artes Integradas” é tipicamente organizado a partir de uma possibilidade curricular dentre quatro estruturas possíveis.

Primeiramente, a arte é utilizada como ferramenta no entendimento de um momento histórico particular ou cultura. Por exemplo, o estudo de uma Guerra Civil poderia incluir as fotografias da época (se houver) ou a música e arquitetura do período. Poderiam ser exploradas as formas de vestimenta de pessoas pertencentes a diferentes classes sociais e resgatar a literatura da época. O objetivo é aprofundar a amplitude do entendimento do aluno através da utilização de materiais relacionados ao período histórico estudado que, ao final, podem falar mais do que meros textos escritos. Portanto arte, música, literatura e história se unem ao redor de um período histórico particular.

Uma segunda forma de integração, esta no âmbito da própria arte, pretende auxiliar os alunos a identificarem as similaridades e as diferenças entre as diversas formas de arte. Por exemplo, todas as artes estão relacionadas à criação de formas expressivas, mas os meios utilizados para atingir tal objetivo não são os mesmos em cada uma delas. A partir desta proposta, os estudantes têm a oportunidade de descobrir o que as artes têm em comum e também o que as distingue.

Uma terceira abordagem é identificar um tema ou idéia gerador(a) que possa ser explorado(a) através do trabalho não somente com arte, mas também com outras áreas do saber. O conceito de metamorfose, por exemplo, pode ser ilustrado pelo modo como uma melodia é alterada em uma sinfonia ou pela mudança em uma seqüência de imagens em um filme.

Uma quarta estrutura para a integração das artes está relacionada à prática de solução de problemas. Os alunos podem ser convidados a definir um problema que requisite a participação de diversas disciplinas, incluindo a arte. Por exemplo, a montagem de uma peça teatral onde precisem determinar a construção e desenvolvimento dos objetivos, aspectos físicos dos materiais, roteiro, aspectos estéticos que serão considerados, etc. Em outras palavras, o problema em si terá múltiplas perspectivas que precisarão ser integradas num todo para que a peça possa acontecer com sucesso.

Tal perspectiva, possui similaridades com propostas no Brasil, tais como de ensino por projetos e interdisciplinaridade, como procuraremos demonstrar a seguir.

Hoje encontramos os termos pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, cada um possuindo significados próprios. Segundo Pereira e Hannas:

- a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade refere-se às disciplinas específicas;
- a interdisciplinaridade refere-se à correlação entre os conteúdos das disciplinas;
- a transdisciplinaridade transcende as disciplinas, levando em conta não somente sua abordagem, mas sobretudo, propondo uma abertura de todas para o que ocorre nelas e além delas. A abordagem transdisciplinar é aberta para o que vai além do campo das ciências exatas, reconciliando-as com as humanidades, ciências sociais, literatura, arte, poesia, experiência interior (p. 180, 2000).

Cumpramos ressaltar que nosso intuito não é nos posicionarmos frente a tais conceitos. No entanto, fica clara a posição das autoras ao se estenderem na definição do conceito de transdisciplinaridade. Podemos notar as similaridades entre tais propostas e a visão da Arte integrada de Eisner. Ambas propõem, grosso modo, trocas e complementações entre as áreas do saber de modo a enriquecer a aprendizagem do aluno. É interessante também observar que as autoras se “pré-defendem” da acusação de estarem colaborando com um modismo ao citarem uma frase de Ubiratan D’Ambrósio que diz, da transdisciplinaridade: “Nem é, como alguns insistem em mostrá-la, um modismo” (p. 181).

A pedagogia de projetos é definida não somente como a “escolha de um tema para trabalhar em todas as áreas”, mas reflete “uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem, na medida em que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extra-escolar” (Brasil, p.61, 1998). Tal definição, encontrada nos *Cadernos da TV Escola*, material disponibilizado na Internet pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, reflete as tendências de ensino defendidas hoje pelo estado. Podemos perceber, com clareza, a proximidade entre tais tendências e a Prática de Soluções de Problemas observada por Eisner, onde alunos e professor(es) se mobilizam sobre um tema e, através dele, possam desenvolver atividades que abracem diversas áreas do saber e promovam um ambiente de aprendizagem que contemple uma pluralidade de dimensões.

#### **4. Considerações Importantes**

O propósito deste capítulo foi promover uma discussão epistemológica onde, através da proposta de Elliot Eisner (2002a) em nomear e descrever as principais visões correntes do ensino da Arte, pudéssemos estabelecer categorias para analisarmos as concepções teóricas que embasam as propostas dos PCN/Arte.

No capítulo subsequente, estaremos apresentando a referida análise documental, tomando cada uma das categorias e demonstrando sua influência através de exemplos de trechos dos PCN, bem como as confluências e oposições conceituais entre elas.

## **CAPÍTULO III**

---

## CAPÍTULO III

### A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DA ARTE FRENTE AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONFLUÊNCIAS E OPOSIÇÕES CONCEITUAIS – ANÁLISE DOCUMENTAL

#### 1. Metodologia de pesquisa

##### 1.1 *Análise Documental*

Analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental, Ciclo II (5ª a 8ª Séries), publicação de 1998, através de abordagem qualitativa de pesquisa. O documento é de extensão federal, oferecendo orientações para fundamentar a prática do professor de Arte.

Os PCN/Arte foram analisados a partir das categorias conceituais de Elliot Eisner apresentadas em *The Arts and the Creation of Mind* (2002). Buscamos identificar a possibilidade da presença de cada uma das categorias no documento, e as possíveis confluências e oposições conceituais aí constantes.

O documento apresenta, na primeira parte, uma fundamentação e orientação gerais para a área de Arte, e, na segunda parte, as propostas para cada linguagem específica, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em sua primeira parte, traz uma caracterização geral da área, com uma visão histórica do desenvolvimento do ensino da arte no Brasil, além de uma fundamentação teórica denominada “A arte como conhecimento” (p.30).

É apresentada, ainda, uma orientação para a prática pedagógica em Arte em termos globais, voltada para esclarecer objetivos, conteúdos e critérios de avaliação da área.

Há também um item específico sobre o tratamento que deve ser dado aos chamados “temas transversais”, denominado “Arte e questões sociais da atualidade: os temas transversais” (p.37), a saber: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Optamos por analisar a 1ª parte na íntegra e os itens da 2ª parte: “Arte no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental” e, das linguagens artísticas, selecionamos apenas o item “Artes Visuais” (p.63-69). A razão desta opção se deve, primeiramente, ao fato de nossa especialidade em artes se voltar ao campo das Artes Visuais. Além disso, as categorias de Eisner (2002a) que utilizamos para analisar o documento também se direcionam mais especificamente para esta linguagem. Outra razão é acreditarmos que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) mereça abordagens epistemológicas que abracem sua especificidade, o que aumentaria muito a amplitude do estudo, no caso de nos comprometermos a englobar todas elas.

### *1.1.1. Objetivos*

Tivemos como objetivos principais em nossa análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Ciclo II:

- Evidenciar as linhas conceituais de Arte-Educação que podem ter influenciado a construção epistemológica que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte;

- Evidenciar confluências teóricas entre as linhas conceituais encontradas, buscando promover reflexões a respeito de possibilidades de interpretação dos PCN/Arte;
- Evidenciar oposições teóricas entre as linhas conceituais encontradas, auxiliando na compreensão/resolução de possíveis impasses teóricos;
- Estabelecer relações entre os resultados da análise e a formação acadêmica de professores de Arte.

#### *1.1.2. O Trabalho de Análise Documental*

A partir da publicação *The Arts and the creation of Mind* de Elliot Eisner (2002), procuramos levantar categorias de análise que pudessem ser utilizadas na análise das concepções de ensino de Arte presentes nos PCN/Arte para o 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Elegemos a proposta do autor como parâmetro para nosso estudo por se tratar de um teórico amplamente citado em bibliografia da área. Assim, elegemos como categorias:

- I. Arte-Educação como Disciplina
- II. Arte como Cultura Visual
- III. Solução Criativa de Problemas
- IV. Arte para o Mercado de Trabalho
- V. Desenvolvimento Cognitivo através da Arte
- VI. Arte como Promotora da Performance Acadêmica
- VII. Arte integrada

Tal classificação foi utilizada como instrumento conceitual facilitador na compreensão dos pressupostos teóricos que se encontram inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, ainda que de forma não declarada. Com isso, a aceitação/adoção dos PCN por parte do professorado a que se destina pode acontecer de forma mais consciente e crítica, atendendo a objetivos educacionais específicos com os quais o educador deseja se comprometer.

Assim, apresentaremos a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para os 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental com base nas categorias eleitas em nosso estudo, com o objetivo de evidenciar a presença ou não de influências de cada uma delas nas concepções teóricas do documento e as confluências e oposições conceituais a que fazemos referência no título deste capítulo.

### *1.1.3. As Concepções Teóricas do Ensino da Arte e seus Reflexos nos PCN/Arte*

#### *1.1.3.1 Arte-Educação como Disciplina*

Como já havíamos especificado no capítulo anterior, a linha conceitual da Arte-Educação como Disciplina se tornou conhecida no Brasil através da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (advinda das idéias da Discipline Based Art-Education), a qual propõe o ensino da arte calcado no fazer artístico, na história da arte e na análise de obras de arte (BARBOSA, 2002b).

A proposta metodológica dos PCN/Arte se fundamenta basicamente na Proposta Triangular, estabelecendo três eixos de aprendizagem norteadores: “produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p.49). É observável a correspondência entre as propostas, a saber: fazer artístico/produzir, história da arte/contextualizar e análise de obras de arte/apreciar.

A adesão dos PCN aos pressupostos teóricos da Proposta Triangular já se manifesta na Introdução do documento ao assumir que o desenvolvimento da cultura de arte do aluno se dá “(...) fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas” (BRASIL, 1998, p.19), e se confirma, principalmente, no subtítulo “Caracterização geral e eixos de aprendizagem” (p.49), onde os chamados “eixos de aprendizagem” são definidos um a um:

**Produzir** refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

**Apreciar** refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de aprender abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

**Contextualizar** é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades” (Grifo nosso, BRASIL, 1998, p. 50).

Portanto, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para 5ª a 8ª séries estão submetidas à orientação geral apresentada na primeira parte do documento: “Arte no ensino fundamental” (p. 19-54), cujas diretrizes se

fundamentam nos eixos de aprendizagem da Proposta Triangular e devem ser estendidas às diversas linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. No entanto, são observadas, também, influências de outras concepções teóricas do ensino da arte em alguns trechos do documento, conforme demonstraremos.

#### 1.1.3.2 *Arte como Cultura Visual*

A perspectiva conceitual da Arte como Cultura Visual se manifesta amplamente nas propostas dos PCN, diluída na maioria dos tópicos abordados.

A questão da importância de se enfatizar as diferenças culturais das múltiplas sociedades humanas por meio do ensino da arte é sugerida em diversos momentos, além do comprometimento que a arte deve ter em auxiliar o aluno a interpretar a diversidade de valores presente na sociedade, combatendo preconceitos e a exclusão social, ou seja: contribuindo para que o aluno possa defender seus direitos e proporcionando meios para reverter situações de injustiça social. A seguir alguns exemplos de trechos dos PCN:

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá **compreender a diversidade de valores** que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade (Grifo nosso, p. 19).

Além disso, os alunos tornam-se capazes de **perceber sua realidade cotidiana mais vivamente**, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta(Grifo nosso, p.19).

A área de Arte contribui, portanto, para **ampliar o entendimento** e a atuação dos alunos ante os **problemas vitais que estão presentes na sociedade** de nossos dias (Grifo nosso, BRASIL, 1998, p. 38).

Identificar, relacionar e compreender a arte como **fato histórico contextualizado nas diversas culturas** conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a **existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais** (Grifo nosso, p. 48).

#### 1.1.3.3 *Solução Criativa de Problemas*

Não encontramos influências desta corrente teórica nos PCN/Arte. Apesar de haver muitas menções a respeito da criatividade no processo de criação artística, o próprio documento critica a justificção da arte no currículo apenas com o intuito de desenvolvê-la (a criatividade):

(...) muitos dos objetivos arrolados nos planejamento dos professores de arte poderiam compor outras disciplinas do currículo, como desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc”(BRASIL, 1998, p. 22).

#### 1.1.3.4 *Arte como Auto-Expressão Criativa*

A ênfase na emoção, na intuição, na sensibilidade, na personalidade do artista denota influências das correntes teóricas que enfatizam a livre-expressão. Com isso há certa mistificação da obra de arte que, segundo Penna e Alves (2001):

E esta mistificação em nada contribui para a compreensão da arte ou de seu ensino, pois os fatores que, segundo esta concepção, determinam a atividade artística independem totalmente de uma ação pedagógica (PENNA e ALVES, 2001).

Em seus estudos sobre a fundamentação teórica dos PCN de Arte do Ciclo I (1ª a 4ª séries), Penna e Alves concluíram haver uma grande influência da concepção romântica de arte: “Nos PCN-Arte para as séries iniciais, a forte influência da concepção romântica de arte é bastante evidente: há uma supervalorização da emoção, com ênfase na sensibilidade inventiva (...)” (2001).

Os autores destacam ainda a influência do romantismo nas correntes da arte-educação que enfatizam a livre expressão, “repudiando qualquer interferência no desenho da criança e defendendo uma visão romântica da infância” (PENNA e ALVES, 2001).

Há vários trechos nos PCN/Arte de 5ª a 8ª séries onde também podemos encontrar traços da influência da *Auto-Expressão Criativa*, com ênfase na personalidade do artista e na sua emoção:

O motor que organiza esse conjunto é a **sensibilidade**, a **intuição**, a **imaginação**, os conhecimentos, a **emoção**, que desencadeiam o dinamismo criador do artista (Grifo nosso, BRASIL, 1998, p. 34).

Diante de uma obra de arte, **intuição**, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador(Grifo nosso, p. 33).

Assim, a fundamentação dos PCN/Arte possui marcas da tendência da livre-expressão criativa, cujas bases teóricas são incompatíveis com os pressupostos expostos na 1ª categoria. Tais oposições serão exploradas em item subsequente deste capítulo.

#### 1.1.3.5 *Arte para o Mercado de Trabalho*

Há apenas uma menção da possível contribuição da arte para o mercado de trabalho nos PCN/Arte para o Ciclo II:

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo. O aluno pode compreender o outro intelectual e afetivamente e **pode ter atitudes cooperativas nos grupos de trabalho** (BRASIL, 1998, p. 61).

Não consideramos esta influência marcante nas concepções teóricas dos PCN/Arte, pois a menção a “grupos de trabalho” pode ser interpretada como grupos de trabalho escolares e não no campo propriamente profissional.

#### 1.1.3.6 *Desenvolvimento Cognitivo através da Arte*

Enfatizando as conseqüências cognitivas do trabalho com Arte, e acreditando que a arte contribua no desenvolvimento de complexas e sutis formas de pensamento, esta categoria assume a representação como um evento cognitivo.

Para Eisner, a representação se dá através de processos denominados gravação, edição, comunicação e surpresa. Esta forma de ver a arte não apenas como área de conhecimento, mas como promotora de eventos cognitivos unicamente provenientes da **representação** artística não está presente nos PCN/Arte, mas já pode ser considerada uma tendência no ensino de arte no Brasil:

O movimento Arte/Educação como cognição se impõe no Brasil. Através dele se afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas (BARBOSA, 2006, p. 16).

#### 1.1.3.7 *Arte como Promotora da Performance Acadêmica*

Esta perspectiva do ensino da arte tem como ponto chave justificar a presença da arte no currículo, pela possível contribuição às outras disciplinas consideradas “básicas”.

A proposta dos PCN considera a Arte como disciplina com conteúdos próprios e importância em si:

(...) a atual legislação brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos (BRASIL, 1998, p. 19).

No entanto, é mencionada a possível contribuição da arte na performance de outras disciplinas no trecho a seguir:

(...) ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a **compreensão de conteúdos de outras áreas do currículo** (Grifo nosso, BRASIL, 1998, p. 43).

Assim, apesar de não considerarmos marcante esta influência teórica nos PCN/Arte, salientamos, mais uma vez, a presença de noções com bases teóricas incompatíveis no documento.

#### 1.1.3.8 *Arte Integrada*

Nesta perspectiva de ensino, alunos e professor(es) se mobilizam sobre um tema para que possam desenvolver atividades que abracem diversas áreas do saber. Assim, promovem um ambiente de aprendizagem que contemple uma pluralidade de dimensões.

A proposta dos PCN/Arte para o tratamento dos temas transversais através da arte considera a área como “campo privilegiado” para esta incumbência, contribuindo para a contextualização destes temas.

No tópico “Arte e questões sociais da atualidade: os temas transversais” (BRASIL, 1998, p.37), são sugeridas formas para os temas transversais serem trabalhados através da arte e em conjunto com as outras áreas do conhecimento. Os temas propostos são: “ética, meio ambiente, orientação sexual, saúde, trabalho, consumo e cidadania, comunicação e tecnologia informacional, pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar” (BRASIL, 1998, p. 38).

A correspondência entre a proposta para os temas transversais e a categoria Arte integrada é clara, ao considerar a arte como condutora de um projeto de trabalho onde são contempladas várias áreas do currículo em torno de um tema comum.

#### *1.1.3.9 Confluências Conceituais*

As categorias eleitas possuem suas especificidades tendo, no entanto, pontos em comum. Podemos tomar como exemplo as categorias *Arte-Educação como Disciplina* e *Arte como Cultura Visual*, pois ambas contemplam a importância de se considerar os contextos social e histórico da arte no ensino. No caso da categoria *Arte-Educação como Disciplina*, percebe-se a importância dada à valorização da contextualização das produções artísticas. Na categoria *Arte como Cultura Visual* observa-se a importância dada às diferenças de códigos

culturais presentes nas produções, diferenças ocasionadas pelas variações sociais e históricas existentes entre as diversas sociedades que produzem arte.

Podemos considerar, também, uma aproximação entre a categoria principal *Arte-Educação como Disciplina e Desenvolvimento cognitivo através da Arte*, ainda que a segunda não manifeste sua influência nos PCN/Arte. Esta concepção, desenvolvida por Eisner (2002a), de que arte proporciona ao educando o desenvolvimento de formas de pensamento ligadas a representação artística típicas e exclusivas deste campo do saber, não deixa de ser complementar à idéia de arte como área de conhecimento que se impõe através da *Arte-Educação como Disciplina*.

#### 1.1.3.10. Oposições Conceituais

Os PCN/Arte possuem suas bases teóricas fundamentadas na Proposta Triangular, a qual possui grande afinidade com a concepção de *Arte-Educação como Disciplina*. No entanto, apresentam também influências de outras linhas teóricas, às vezes incompatíveis.

Consideramos como principal oposição conceitual presente nos PCN/Arte a que se revela entre a visão da *Arte como Auto-Expressão Criativa* - expressa em trechos onde se enfatiza a emoção, a intuição e a personalidade do artista - e a da arte como conhecimento defendida pela *Arte-Educação como Disciplina*, onde o caráter específico da área é enfatizado, e a apreciação e contextualização da imagem artística se tornam indispensáveis.

A apreciação e a contextualização da imagem são incompatíveis com a proposta pedagógica da *Auto-Expressão Criativa*, pois esta se pauta na crença da

virgindade expressiva do aluno, sendo quaisquer estímulos externos considerados inibidores desta expressão pretensamente pura e verdadeira. Assim, a fruição e contextualização de imagens seriam “proibidas” nesta abordagem.

Outras concepções teóricas presentes, ainda que de maneira sutil, nos PCN/Arte e que se chocam com a proposta geral pautada na concepção de *Arte-Educação como Disciplina* são: *Arte para o mercado de trabalho* e *Arte como promotora da Performance Acadêmica*. Ainda que as influências destas concepções nos PCN sejam pouco significativas, são observadas em trechos isolados (conforme já exemplificamos neste mesmo capítulo) do documento. Estas duas concepções de ensino vêm como principal objetivo de se ensinar arte alcançar benefícios ao educando fora do contexto da própria arte, não reconhecendo a área como campo do saber com benefícios próprios a oferecer.

## **2. Considerações importantes**

Pudemos considerar, através dos resultados da análise feita dos PCN/Arte a partir das categorias de Eisner (2002a), que há pontos que poderiam ser aprimorados no que concerne ao referencial teórico dos PCN/Arte. Segundo nossa visão, o texto que fundamenta o documento é permeado por diversas linhas conceituais, às vezes opostas.

Como um dos objetivos principais de nosso estudo é verificar as relações entre os PCN/Arte, a epistemologia do ensino de Arte e a formação do Arte-educador, apresentaremos no capítulo subsequente os dados empíricos de nossa pesquisa e sua análise para que, nas considerações finais, possamos

estabelecer relações entre as duas abordagens e apresentar também os resultados finais de nosso trabalho.

## **CAPÍTULO IV**

---

## **CAPÍTULO IV**

### **A FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TEORIA E PRÁTICA NA REALIDADE DO EDUCADOR**

#### **1. Análise de Dados Empíricos**

##### *1.1. Extensão da Amostra*

O universo considerado nesta pesquisa exploratória foi constituído por professores de Arte do ensino Fundamental de 5ª a 8ª Séries, nos anos letivos de 2005 e 2006, da rede pública Estadual de Ensino, das Diretorias de Ensino de Sumaré e Campinas/Leste.

O número de professores participantes foi 24, de um universo possível de 194 professores pertencentes às Diretorias de Sumaré e Campinas/Leste.

##### *1.2 O Trabalho de Pesquisa*

A coleta de dados se deu de três formas diferenciadas, com o propósito de ampliar ao máximo o número de sujeitos, a saber:

- 15 questionários foram distribuídos em escolas da Diretoria de Sumaré, dos quais 4 foram respondidos.
- 25 questionários foram distribuídos em Vídeo-Conferência de Arte assistida por professores da Diretoria de Ensino de Sumaré, dos quais 3 foram respondidos.
- 30 questionários foram distribuídos em orientação técnica (capacitação) oferecida pela Diretoria de Ensino Campinas-Leste, dos quais 17 foram respondidos.

### *1.3 Procedimentos*

A amostra ficou composta de 24 professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, 17 lecionam em escolas pertencentes a Diretoria de Ensino da região Campinas-Leste e 7 fazem parte da Diretoria de Ensino de Sumaré.

Escolhemos esta amostra tendo em vista as condições favoráveis a que tínhamos acesso para coletar os dados necessários para nossa pesquisa nestas Diretorias, já que os recursos humanos de que dispúnhamos tornavam inviável a visita a todas as escolas públicas estaduais da região de Campinas.

Obtivemos portanto uma amostra de 24 professores de um total de 194, o que corresponde a, aproximadamente, 12,4% do total de professores do universo pesquisado. Embora nossa amostra seja pequena dentro do universo considerado (Diretorias de Ensino regiões de Sumaré e Campinas-Leste), por se tratar de pesquisa qualitativa, consideramos que os dados sejam significativos para nossa problemática.

## *1.4 Instrumento*

Utilizamos como instrumento para coleta dos dados um questionário que constava de perguntas abertas e fechadas, englobando os seguintes aspectos:

- Formação inicial
- Formação continuada
- Jornada de trabalho
- Opções conceituais do trabalho com arte
- Seus objetivos nas aulas de arte
- Opinião sobre os PCN/Arte
- Relação sua formação superior X PCN
- Relação dos objetivos com a prática em sala de aula
- Impressões pessoais (livre)

Optamos por identificar cada sujeito participante da pesquisa por numeração simples colocada aleatoriamente (ex: sujeito 1, sujeito 2, etc) com o propósito de facilitar a análise dos dados e manter o sigilo em relação às suas identidades.

## **2. Análise dos Questionários**

### *2.1 Apresentação e Análise dos Dados Brutos*

Realizamos pesquisa com abordagem qualitativa, e optamos por apresentar os dados brutos expressando-os por números absolutos e não

percentuais, pois o número de sujeitos participantes é reduzido. Também optamos por agrupar os dados relativos às Diretorias participantes por não termos observado diferenças significativas entre seus resultados.

## *2.2 Formação Acadêmica e Jornada de Trabalho*

Em relação à formação acadêmica e a jornada de trabalho dos sujeitos participantes, chegamos ao seguinte resultado: do total de 24 professores participantes, 1 cursava o último ano da graduação, 16 concluíram a graduação (dentre estes 1 em Publicidade e Propaganda), 7 além da graduação concluíram ou estavam cursando especialização e 1 tinha mestrado incompleto. Do total, 4 declararam ter feito outras graduações e 7 declararam exercer outra profissão além da docência.

## *2.3 Opções Conceituais ligadas a Objetivos Educacionais*

Os sujeitos foram indagados a respeito de seus objetivos educacionais, sendo convidados a escolher uma ou mais opções entre 6 pré-definidas, além de uma opção “outros”, onde poderiam **escrever** seus objetivos (caso nenhuma das opções se aproximasse do que gostariam de responder).

As opções de objetivos que oferecemos correspondiam, grosso modo, às categorias de ensino de arte de Eisner (2002a) explicitadas no capítulo anterior.

Tivemos como resultados 6 respostas referentes às propostas da *Arte-Educação como Disciplina*, 6 em *Cultura Visual*, 7 em *Auto Expressão Criativa*, 11

em *Arte para o Mercado de Trabalho*, 3 para *Desenvolvimento cognitivo através da Arte* e nenhuma assinalação em *Arte como promotora da Performance Acadêmica*.

Houve dois casos de preenchimento do campo “outros” (onde o professor deveria escrever objetivos que não tivessem sido citados), mas consideramos que os objetivos descritos se encaixavam respectivamente em *Cultura Visual* e *Auto-Expressão Criativa*, portanto não foram considerados como “outros”. A seguir os objetivos descritos pelos referidos professores:

Ampliar o repertório cultural e artístico do aluno, desenvolvendo capacidade crítica de **percepção e conhecimento da realidade em que vive**, através da linguagem artística, **decodificando seus diversos signos** (Grifo nosso, sujeito 5).

Trabalhar a auto-expressão desenvolvendo a percepção e a imaginação (sujeito 18).

Pudemos perceber pelas respostas assinaladas que há uma grande diversidade de visões educacionais por parte dos sujeitos, e, em particular, uma preocupação em preparar o aluno para o mercado de trabalho, manifestada em 11 respostas.

A proposta da *Arte-Educação como Disciplina*, considerada em nosso trabalho como o principal (porém não único) referencial teórico dos PCN/Arte, foi a terceira mais assinalada, ficando atrás de *Arte para o Mercado de Trabalho* (11) e *Auto Expressão Criativa* (7). Tal resultado sinaliza para duas possibilidades de interpretação: a opção desses educadores pela não adoção dos pressupostos teóricos dos PCN/Arte ou o desconhecimento das propostas neles inseridas.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar foi a opção feita por 7 dos sujeitos participantes em *Auto Expressão Criativa*. Este resultado

sugere que, dentro desta amostragem, ainda há uma alta adesão à idéia de arte como eflúvio emocional, sensibilidade, e não como forma de conhecimento.

#### *2.4 Objetivos Educacionais Relacionados à Prática em Sala de Aula*

Ao serem questionados a respeito do atendimento aos objetivos educacionais a que se propõem, 8 sujeitos responderam atingir plenamente, enquanto 16 declararam atingir seus objetivos parcialmente.

As justificativas dadas para o não atendimento pleno dos objetivos educacionais foram variadas, mas as razões citadas mais recorrentes foram a falta de interesse dos alunos (bagunça, indisciplina, falta de participação e falta de concentração) manifesta em 8 respostas, e a falta de infra-estrutura para o trabalho (falta de material, falta de um espaço adequado, salas super-lotadas e falta de tempo) manifesta em 5 respostas. Além disso, os professores participantes citaram outras situações que comprometem o atendimento pleno de seus objetivos como: a falta de preparo para lidar com os casos de inclusão (1), a falta de estabilidade por parte dos professores contratados, que por isso têm dificuldade em finalizar seus projetos (1), necessidade de adequação de suas idéias à realidade dos alunos (1) e a falta de integração/parceria entre professores, direção e coordenação pedagógica (2).

Observamos que apenas uma das justificativas dadas sinaliza para uma preocupação dos sujeitos com o seu preparo para lidar com situações problemáticas no que se refere ao cumprimento de seus objetivos. O caso da resposta “Necessidade de adequar os ideais à realidade dos alunos” (sujeito 11) é

um exemplo. Todas as outras justificativas remetem a fatores externos (indisciplina, falta de infra-estrutura, etc), que fogem ao controle do professor.

### *2.5 A Aplicabilidade e Aceitação dos PCN/Arte*

Ao serem indagados a respeito do conhecimento dos conteúdos dos PCN/Arte, 11 sujeitos declararam conhecê-los plenamente e 12 parcialmente. Quando questionados sobre concordar ou não com os pressupostos contidos no documento, 5 professores declararam concordar plenamente, 16 concordam parcialmente e 4 responderam não saber opinar.

Quando solicitados a justificar o porquê da aceitação apenas parcial dos PCN/Arte, 6 sujeitos alegaram falta de infra-estrutura, 4 consideram as propostas dos parâmetros desconectadas da realidade da sala de aula, 3 alegaram ter dificuldades em transpor a teoria para a prática, 1 não teve acesso aos PCN, 1 cita o desinteresse dos alunos, 1 considera as propostas apresentadas ultrapassadas, 1 sujeito criticou o formato “pré-determinado” do documento e 1 professor considerou as propostas “relevantes mas sem possibilidades de aplicação na íntegra, pois requerem que o professor seja um ‘muti-tarefa’. A formação atual dos professores é em uma ou no máximo duas áreas de especialização. Como cobrir as necessidades das quatro?” (sujeito 3).

Consideramos interessante observar que apenas 9 respostas foram direcionadas ao conteúdo teórico do documento. Destas, em apenas 2 os sujeitos respondentes especificaram o motivo da não concordância com este conteúdo. Podemos dar como exemplo o caso do professor que considera o formato dos Parâmetros como pré-determinado:

Um formato pré-determinado - desde projetos ou formas de nivelar o conhecimento - sempre deixa uma lacuna, porque cada sala de aula é diferente, cada escola é diferente uma da outra e cada aluno responde de uma forma. Algo pré-determinado é vago já que vivemos várias realidades e temos que ter jogo de cintura para enfrentá-las e estar sempre abertos para novos começos e atitudes (sujeito 7).

O sujeito 3 também especificou em sua resposta o porquê da discordância, alegando não concordar com a exigência do professor trabalhar as quatro linguagens artísticas.

Este resultado sinaliza para algumas considerações acerca do conhecimento que os sujeitos da amostra têm dos conteúdos dos PCN. Como poucos atrelaram a não aceitação dos PCN aos seus conteúdos teóricos e sim, novamente, a fatores externos (falta de infra-estrutura, não ter acesso ao documento, desinteresse dos alunos), uma possível interpretação seria a que muitos possuem pouco conhecimento destes conteúdos, não conseguindo debater sobre eles.

Também não podemos ignorar que a demasiada preocupação dos professores com a falta de infra-estrutura, apesar de ser um elemento que foge a questão do conhecimento/aceitação dos PCN/Arte, remete para o fato de que a implementação de novas propostas educacionais pelo governo não vêm acompanhadas de recursos adequados para que estas propostas se concretizem. Resta aos profissionais se adaptarem a elas da maneira que esteja ao seu alcance, muitas vezes simplesmente não adotando tais propostas.

## *2.6 Ação em Sala de Aula*

Os sujeitos foram convidados a descrever como costumam desenvolver atividades em sala de aula. Esta questão teve como objetivo principal verificar se

a atuação descrita pelos professores condizia com os objetivos educacionais que haviam assinalado em questão anterior, e se esta atuação se aproximava das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentre a amostra, 4 sujeitos não responderam a questão, restando 20 respostas para análise.

Em relação a correspondência entre os objetivos educacionais que cada sujeito optou e as atividades que costumam desenvolver em sala de aula, consideramos que 9 sujeitos descreveram atividades que não condizem com seus objetivos, como, por exemplo, o sujeito 2, que declarou desenvolver “atividades que levam o aluno ao **conhecimento da história da arte**, através de **releituras e pesquisas**” (Grifo nosso) e, no entanto, assinalou os objetivos relacionados ao desenvolvimento da *Auto Expressão Criativa*, onde se lia “Trabalhar a arte através da auto-expressão criativa do aluno, propiciando eflúvio emocional através do impulso criativo, acreditando que este resida no inconsciente e, portanto, **não deva sofrer interferências do professor de arte** para não ser distorcido, devendo ser totalmente livre”. Consideramos clara a oposição conceitual entre as proposições descritas, pois a atividade relatada pelo sujeito remete para a contextualização e apreciação de imagens, interferência considerada inapropriada na concepção do ensino de arte como *Auto Expressão Criativa*.

Outros 3 sujeitos, dentre aqueles 9 acima especificados, assinalaram a opção relacionada aos objetivos da *Auto Expressão Criativa* e, no entanto, relataram o uso da apreciação artística e contextualização de obras de arte em suas aulas, demonstrando desconhecimento ou interpretação equivocada dos objetivos relacionados a esta abordagem pedagógica.

De todos os respondentes, 5 sujeitos descrevem atividades que não se opõem aos objetivos declarados, porém não deixam claro como pretendem atingir estes objetivos a partir destas atividades, e, finalmente, 6 sujeitos descreveram atividades que condizem com os objetivos por eles declarados.

Consideramos que estes últimos 6 participantes da pesquisa, que adequaram seus objetivos à aula descrita, demonstraram clareza na transposição dos objetivos para a prática, como procuraremos exemplificar com os seguintes relatos:

Assunto abordado: Semana da Arte Moderna de 1922. Introdução ao assunto: discorrer sobre a importância do movimento ressaltando os principais artistas e suas idéias revolucionárias. Estratégias: Atividades sobre as obras *A estudante Russa* da artista Anita Malfatti, *Operários* e *Abaporu* de Tarsila do Amaral (sujeito 13).

O sujeito 13 assinalou duas opções de objetivos, *Arte Educação como Disciplina e Desenvolvimento cognitivo através da Arte*, e, na descrição de uma possível aula, faz menção à apreciação artística, à contextualização da obra de arte e à prática artística, que são características da primeira opção.

Já o sujeito 11 descreve uma aula da seguinte maneira:

Procuro primeiro aquietar as mentes voltando a atenção para o próprio ser. O ar que respiramos, os sons que escutamos, uma palavra, um ideal, um sonho. A partir de um simples ponto, fazer com que os alunos despertem o interesse para a simplicidade e ao mesmo tempo para a complexidade deste ponto, e criar uma aula por exemplo sobre o que é abstrato e como abstrair a partir de um ponto (no desenho, na música ou nas palavras).

Na descrição de sua aula, o sujeito 11 utiliza termos que sugerem a prática de uma certa preparação dos alunos para trabalharem com arte, quando diz que procura primeiro “aquietar as mentes voltando a atenção para o próprio ser”. Esta preparação, bem como alguns outros elementos presentes em trechos da descrição, sugere uma preocupação com o lado sensório/sensível do aluno,

como quando menciona “o ar que respiramos, os sons que escutamos, uma palavra, um ideal, um sonho”. Estes princípios condutores da aula de arte, onde os aspectos sensíveis (o ar que respiramos, os sons que escutamos) e pessoais (a atenção sobre o próprio ser) do aluno são valorizados, se adequam à perspectiva do ensino de arte como *Auto Expressão Criativa*. Tendo sido esta a opção assinalada, este sujeito demonstrou saber adequar, pelo menos no que concerne ao discurso, sua teoria à prática.

O resultado destas análises nos possibilita diversas interpretações em relação à correspondência de ações dos professores em sala de aula e os objetivos que declararam buscar atingir.

Uma parcela significativa dos sujeitos participantes (9 dentre 20 que responderam a questão) demonstrou não ter clareza em relação à transposição dos objetivos pretendidos para o ensino de arte e a prática em sala de aula. Esta falta de clareza pode estar relacionada a:

1. Falta de conhecimento das teorias de ensino de arte e seus respectivos objetivos;
2. Construção de um discurso que propõe uma imagem de professor que não condiz com a realidade;
3. Uma certa dificuldade de expressão através da linguagem escrita.

Relacionando estas possibilidades com as propostas dos PCN/Arte podemos inferir que:

1. Parte dos professores participantes tem pouco conhecimento das teorias e conseqüentemente dos objetivos propostos pelos PCN/Arte;
2. Parte dos professores participantes tem um certo conhecimento da proposta dos PCN/Arte e declaram aplicá-la, no entanto na prática isso não acontece.
3. Parte dos professores participantes tem um certo conhecimento da proposta dos PCN/Arte, declaram aplicá-la e demonstram ter ciência de como desenvolver os objetivos nela propostos na prática.
4. Parte dos professores participantes tem um certo conhecimento da proposta dos PCN/Arte, mas não a aplicam por não concordarem com seus pressupostos ou por falta de recursos estruturais que impossibilitam seu cumprimento na íntegra.

## 2.7 O Papel da Formação Superior no Desenvolvimento dos Objetivos Educacionais

As conclusões possíveis, obtidas no que se refere à prática do professor de arte e sua relação com a aplicação ou não dos PCN/Arte, nos levam a questionar se o arte-educador teria, em sua formação inicial, recebido subsídios teóricos que propiciassem uma análise crítica dos PCN e, conseqüentemente, se estaria preparado em sua formação inicial para utilizar os PCN em sua prática educacional.

Ao serem questionados a respeito do papel da sua formação superior em relação a sua prática educacional, 2 dos 24 sujeitos participantes não responderam, 10 deram respostas dissociadas à indagação, ora relatando seus

objetivos educacionais, ora avaliando seu próprio desempenho como professores, além de outros tipos de respostas.

Outros 6 sujeitos mostraram considerar sua formação falha através dos seguintes depoimentos:

No ensino superior você não aprende nada para ser professor, aprende arte em seu valor histórico, a metodologia de ensino é falha (sujeito 6).

Minha formação superior contribuiu pouco para o atendimento de meus objetivos no ensino de Arte, a faculdade foi voltada para a formação do artista visual se esquecendo da formação do professor de Artes (sujeito 15).

Se dependesse só da formação em Artes Plásticas minhas aulas seriam pobres. Acredito que as matérias extracurriculares em dança, antropologia, lingüística e teatro, menos os PCN, ampliaram meu repertório e método no ensino de Artes (sujeito 19).

Formei-me em 84 e, como está nos PCN, o pessoal de 70 a 82 ou 84 teve tudo muito jogado e solto, pois para não interferir na criatividade, quase que nem explicações tivemos, ficou tudo muito jogado. Foi através da busca individual que consegui algumas coisas e me aprofundi (sujeito 14).

Tive ótimos professores na minha faculdade, só que hoje a vejo como uma grande divisão, em um momento voltada para uma formação de artista plástico outra com noções do ensino através da Didática e Psicologia. Quando assumi uma sala de aula me senti muito perdido, e foi um ano difícil tentando encontrar um caminho. Hoje, com cinco anos lecionando, já tenho um caminho dentro de todas as dificuldades encontradas no dia-a-dia e que a faculdade não mostrou no decorrer do curso, mesmo tendo feito estágio ficou uma lacuna (sujeito 7).

Embora tenha feito Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, acredito ser muito diferente o que você aprende na Universidade e a realidade da sala de aula. Sempre coloco que a teoria é simplesmente linda, um sonho; já a prática é a realidade, pois nem sempre conseguimos atingir nossos objetivos, como por exemplo passar todo o nosso conhecimento para os alunos (sujeito 1).

Através destes depoimentos podemos emitir as seguintes observações no que concerne a falhas na formação superior do professor de arte:

1. A faculdade oferece uma formação voltada para o artista plástico, não para o professor de arte;
2. As matérias relacionadas ao ensino de arte são desconectadas das relacionadas à formação do artista;
3. A faculdade não prepara o professor para transpor a teoria pedagógica para a prática em sala de aula.

Dos demais sujeitos, 2 demonstraram estar satisfeitos com sua formação inicial e 4 parcialmente satisfeitos, ressaltando a necessidade que tiveram de buscar novos conhecimentos e de se especializar.

Assim, dentre o total de respostas consideradas (12), uma parcela significativa dos sujeitos (10) considera que sua formação superior, por si só, não é suficiente para que atinjam seus objetivos educacionais.

## *2.8 Resumo do Capítulo*

A partir da análise dos questionários respondidos por 24 professores da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, pertencentes às diretorias Campinas-Leste e Sumaré, chegamos às seguintes considerações acerca das relações entre a fundamentação teórica, a prática educacional e a formação superior destes professores:

- Há uma grande diversidade de visões educacionais por parte dos professores, e, em particular, uma preocupação em preparar o aluno para o mercado de trabalho.

- Ainda há uma alta adesão à idéia de arte como eflúvio emocional, como promotora da sensibilidade, e não como forma de conhecimento.
- As razões dadas para o não atendimento pleno dos objetivos educacionais são variadas, mas quase todas remetem a fatores externos (indisciplina, falta de infra-estrutura, etc), que fogem ao controle do professor.
- Muitos professores demonstraram não ter clareza em relação à transposição dos objetivos pretendidos para o ensino de arte e a prática em sala de aula.
- Uma parcela significativa dos professores considera que sua formação superior, por si só, não é suficiente para que atinjam seus objetivos educacionais.
- A aplicação dos PCN/Arte é pequena pois muitos educadores optam pela não adoção de seus pressupostos teóricos, seja por não concordarem com sua abordagem, seja por não terem subsídios (infra-estrutura adequada) para atender suas propostas ou mesmo por desconhecerem tais propostas.

Considerando estas conjecturas, abordaremos em nossas considerações finais as relações desta análise com a análise conceitual feita dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte segundo nossa visão. Ofereceremos sugestões que visam contribuir para a melhoria do ensino de arte em nosso país.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PCN se apresentam como possíveis orientadores teóricos para garantir a qualidade na Educação. Ao mesmo tempo, consideram sua proposta flexível, permitindo ao professor fazer as adaptações que lhe aprouver, podendo adaptar suas sugestões às necessidades de cada escola, turma, aluno, e suas próprias convicções. No entanto, nos parece que muitos professores não estão aptos para a utilização desta teoria, por não terem sido adequadamente preparados para fazer opções conceituais e por terem dificuldades para aplicar estas teorias em sala de aula.

Apesar de apresentarem uma proposta muito abrangente e buscarem resgatar os conhecimentos específicos da arte, os PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries, ao longo do texto de fundamentação, apresentam trechos onde se entrecruzam noções de ensino da arte com bases teóricas diferenciadas ou mesmo incompatíveis.

A opção teórica dos PCN/Arte foi a de embasar os seus eixos norteadores na Proposta Triangular, havendo, no entanto, momentos onde são observadas influências de teorias distintas e mesmo opostas, como, por exemplo, a de arte como *Auto Expressão Criativa*, comprometendo seu entendimento e realização.

Não estamos aqui desconsiderando a importância dos PCN/Arte, pois colaboram na legitimação da presença da arte na escola e são uma tentativa de redirecionamento do seu ensino, trazendo grandes contribuições. No entanto,

entendemos ser necessário rever as noções teóricas utilizadas no documento, para que a sua finalidade – oferecer fundamentos teóricos para embasar a prática pedagógica dos professores de arte – possa ser mais facilmente atingida.

Como procuramos demonstrar nos capítulos anteriores, hoje é patente a necessidade de uma reformulação curricular nos cursos de Licenciatura em Arte por haver uma situação de confusão conceitual por parte dos arte-educadores, os quais sentem dificuldade de transpor a teoria para a prática, situação que não foi revertida com o acesso aos PCN/Arte.

Apesar dos avanços que vêm sendo conquistados para a área, há um ponto de discussão que merece destaque: “cada tempo produz sua arte e o currículo de ensino da arte deve ser mudado a cada tempo” (PIMENTEL, 1999, p.21).

Tal ponto sinaliza para a necessidade de um currículo flexível que permita ao professor fazer adequações que julgue necessárias aos seus objetivos e intenções pedagógicas.

No entanto, segundo Pimentel (1999), não se conseguiu ainda delinear qual seria o perfil desejável do educador em arte de nosso tempo e nem posições claras do que se pretende com a arte inserida na educação. Neste contexto, como poderia o arte-educador ter posições ideológicas consistentes a ponto de tomar decisões frente a um currículo flexível, ou, decidir que linha conceitual seguir em sua prática educacional?

À luz destas considerações, acreditamos que as reformulações que se fazem necessárias nos cursos de Licenciatura em Arte são:

- Promover uma integração entre as disciplinas destinadas à formação do artista e as que se destinam à formação do professor, dando a este subsídios para transpor seus objetivos da teoria para a prática em sala de aula;
- Promover e estimular a iniciação à pesquisa, desenvolvendo a criticidade, a capacidade de reflexão e de articulação de idéias – características necessárias à busca de informações e aprimoramento;
- Promover um amplo conhecimento da epistemologia do ensino da arte de forma crítica e comparativa, para que o professor tenha subsídios para se posicionar frente a tais teorias, optando conscientemente por uma delas e aos objetivos a que se propõe.

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Ciclo II), o resultado de nossa pesquisa sugere que grande parte dos professores considera as propostas dos Parâmetros distantes da realidade da sala de aula e de sua formação acadêmica, não se considerando preparados para aplicar essas propostas na prática. Relacionando esta situação com a análise conceitual dos PCN/Arte, acreditamos que o documento poderia ser aprimorado em dois pontos:

1. Apresentar diversas concepções de ensino de arte e seus respectivos objetivos, cabendo ao professor optar por uma delas, e não apenas uma proposta fechada (ainda que se abra campo para possíveis adaptações de acordo com a realidade em que o professor atua);

2. Permitir que o professor opte por qual ou quais linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) deseja trabalhar, assim realmente valorizando cada uma delas em sua especificidade.

Retomando a afirmação de Pimentel (1999) de que “cada tempo produz sua arte e o currículo de ensino da arte deve ser mudado a cada tempo” (p. 21), podemos pensar que, na realidade, como um dos professores participantes da pesquisa sugeriu, nenhuma padronização do ensino da arte parece dar conta de garantir a qualidade do ensino, mesmo porque a arte e a cultura não são estanques, mudam a cada tempo, assim como as necessidades da sociedade e, conseqüentemente, as da educação.

Assim, acreditamos que a chave para a grande mudança no ensino da Arte esteja no aprimoramento da formação do arte-educador, de forma que esta proporcione meios para que o professor seja auto-suficiente para fazer suas próprias escolhas e colocá-las em prática.

Acreditamos que estes meios estejam ligados à pesquisa em Arte-Educação, atividade ainda de pouca representatividade no universo da pesquisa educacional como um todo, mas que vem crescendo à custa do trabalho e insistência de alguns professores-pesquisadores que acreditam na importância da arte na vida do ser humano.

O presente estudo representa uma tentativa de aclarar algumas questões. Certamente, há outras e o papel da pesquisa não é outro senão o de abrir sempre novas sendas aos investigadores.

## **REFERÊNCIAS**

---

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Os modelos tradicionais de Ensino em Arte e a emergência de novas metodologias. Florianópolis: Núcleo de publicações – CED – UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_. “Concepções e práticas artísticas na escola”. *In*: FERREIRA, Sueli. (org.). O ensino das artes: Construindo caminhos. São Paulo: Papyrus, 2001.

ALMEIDA, João F.; PINTO, José M. “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais”. *In*: SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs). Metodologia das ciências sociais. Porto (Portugal): Edições Apontamentos, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. “As Mutações do conceito e da prática”. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

\_\_\_\_\_. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2002d.

\_\_\_\_\_. Ver, fazer, contextualizar. *Revista Viver mente e Cérebro*, Edição Especial: Perspectivas para o novo milênio, p.16-21, 2006.

BRASIL, Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Cortez: ANDE, 1990.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação a Distância/MEC. Cadernos da TV Escola: Diários – Projetos de Trabalho. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CASTANHO, Maria Eugênia. Arte-educação e intelectualidade da arte. Dissertação de mestrado. Unicamp. Faculdade de Educação, 1982.

DEMO, Pedro. A nova LDB: Ranços e avanços. Campinas, SP. Papyrus, 1997.

EISNER, Elliot W. Educating Artistic Vision. New York: The Macmillan Company, 1972.

\_\_\_\_\_. The arts and the creation of mind. London: Yale University Press/New Haven & London, 2002a.

\_\_\_\_\_. “Estrutura e mágica no Ensino da Arte”. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002b.

FONSÊCA, Fábio do N. “Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações”. *In*: PENNA, Maura (coord.). É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFPB, 2001. p. 113-134. Disponível em: [www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/sumario.html](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/sumario.html) . Acesso em: agosto de 2005.

FUSARI, Maria F. de Resende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Ferraz. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Romeu. “A análise de dados em pesquisa qualitativa”. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPONTE, Luciana Gruppelli . “O Ensino da Arte na nova LDB: resgate histórico e perspectivas”. *In*: Anais do I Seminário sobre Ensino das Artes Visuais, 1996, Campinas, SP. I Seminário sobre Ensino das Artes Visuais, 1996.

MASON, Rachel. Por uma arte-educação multicultural. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores. Disponível em: [www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos.php](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos.php). Acesso em: setembro 2005.

PENNA, M.; ALVES, E. “Emoção/Expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte”. *In*: PENNA, Maura (coord.). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte. CCHLA da Universidade Federal da Paraíba, Caderno de textos nº15, Novembro de 1997.

PENNA, M.; ALVES, E. “Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte”. *In*: PENNA, Maura (coord.). É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFPB, 2001. p. 113-134. Disponível em: [www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/sumario.html](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/sumario.html). Acesso em: agosto 2005.

PENNA, Maura. “Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e comunicação”. *In*: PENNA, Maura (coord.). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte. CCHLA da Universidade Federal da Paraíba, Caderno de textos nº15, Novembro de 1997.

PENNA, Maura. “A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade”. *In*: PENNA, Maura (coord.). É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFPB, 2001. p. 113-134. Disponível em: [www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/sumario.html](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/sumario.html). Acesso em: agosto 2005.

PENNA, Maura. PCN nas escolas: e agora? Disponível em: [www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos.php](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos.php). Acesso em: agosto 2005.

PEREIRA, Iêda Lúcia Lima e HANNAS, Maria Lúcia. Educação com Consciência: fundamentos para uma nova abordagem pedagógica. São Paulo: Editora Gente, 2000.

RIZZI, Maria Cristina de Souza. "Caminhos Metodológicos". *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.*

ROCKWELL, E. e EZPELETA, J. "A escola: Relato de um processo inacabado em construção". *In: Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1989.*

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo: SE/CEMP, 1998.

TOURINHO, Irene. "Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta". *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 27- 34.*

**APÊNDICES**

---

## APÊNDICE I: Modelo de Questionário

### DADOS PESSOAIS

#### FORMAÇÃO ACADÊMICA

- Ensino Superior (graduação):

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de término: \_\_\_\_\_.

- Especialização:

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de término: \_\_\_\_\_.

- Mestrado em \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de término: \_\_\_\_\_.

- Doutorado em: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de término: \_\_\_\_\_.

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

#### JORNADA DE TRABALHO

1. Em que séries do Ciclo Fundamental você ministra aulas?

\_\_\_\_\_.

2. Além da Rede Pública Estadual você ministra aulas na:

( ) Rede Municipal. Local (cidade): \_\_\_\_\_

( ) Rede Particular. Local (cidade): \_\_\_\_\_

3. Faz ou fez outros cursos de graduação ou pós (fora da área de Artes)?

( ) Sim. Qual (is)? \_\_\_\_\_

( ) Não.

4. Exerce outra profissão além da docência?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não.

## QUESTIONÁRIO<sup>1</sup>

1. Qual das opções abaixo melhor descreve o **objetivo educacional** que deseja alcançar através do Ensino da Arte? (Favor marcar **uma ou no máximo duas opções**, a(s) que mais se aproxima(m) de suas convicções).

( ) Desenvolver a habilidade do estudante em criar e perceber a arte, entender os contextos histórico e cultural no qual se insere e se infiltrar nas questões filosóficas da estética; buscar uma alta performance em arte, acreditando que o trabalho artístico requiera sofisticadas formas de pensamento para acontecer.

( ) Fazer com que o aluno seja capaz de decodificar valores e idéias mascarados na “cultura de massa” (propagandas, filmes, desenhos animados, músicas, etc) tão bem como nas artes tidas como “maiores” (pintura, desenho, escultura, gravura, etc).

( ) Trabalhar a arte através da auto-expressão criativa do aluno, propiciando eflúvio emocional através do impulso criativo, acreditando que este (impulso criativo) resida no inconsciente e, portanto, não deva sofrer interferências do professor de arte para não ser distorcido, deve ser totalmente livre.

( ) Desenvolver a iniciativa, a criatividade, estimular a imaginação, desenvolver a capacidade criadora como formas de preparação para o mercado de trabalho.

( ) Desenvolver, através do trabalho com arte, a cognição do aluno, contribuindo no desenvolvimento de complexas formas de pensamento inerentes à arte; acreditando que o processo de criação artística envolva a cognição por si só, pois a própria percepção visual é uma forma de cognição.

( ) Utilizar a Arte para auxiliar na melhora da performance acadêmica dos estudantes em outras disciplinas consideradas (por alguns) mais importantes, como Português e Matemática.

( ) Outro (s). Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Considera que atinge o(s) objetivo(s) (que assinalou no item 1 deste questionário) nas suas aulas de Arte?

( ) Sim, plenamente.

( ) Atinjo meus objetivos apenas parcialmente.

( ) Não, em nada.

<sup>1</sup> Se os espaços destinados às respostas não forem suficientes, o verso das folhas pode ser utilizado, colocando o número da questão e continuando a resposta.

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Tem conhecimento da proposta metodológica apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte para o ensino de 5ª a 8ª Séries?

- ( ) Sim, conheço plenamente o conteúdo dos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries.
- ( ) Conheço parcialmente o conteúdo dos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries.
- ( ) Não, desconheço totalmente o conteúdo dos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries.

4. Concorda com as propostas educacionais descritas nos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries?

- ( ) Sim, concordo plenamente.
- ( ) Concordo parcialmente com as propostas educacionais descritas nos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries.
- ( ) Descordo totalmente das propostas educacionais descritas nos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries.
- ( ) Não sei, pois desconheço tais propostas.

Justifique sua resposta, dando sua opinião sobre os PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Que papel sua formação superior desempenha frente aos objetivos educacionais que quer atingir com o Ensino da Arte? E em relação ao seu conhecimento/adoção das propostas educacionais apresentadas pelos PCN/Arte de 5ª a 8ª Séries?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

