



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE

ANÁLISES DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO PROFARTES TURMA 2014

AMANDA MAGALHÃES DO NASCIMENTO

Brasília
2019

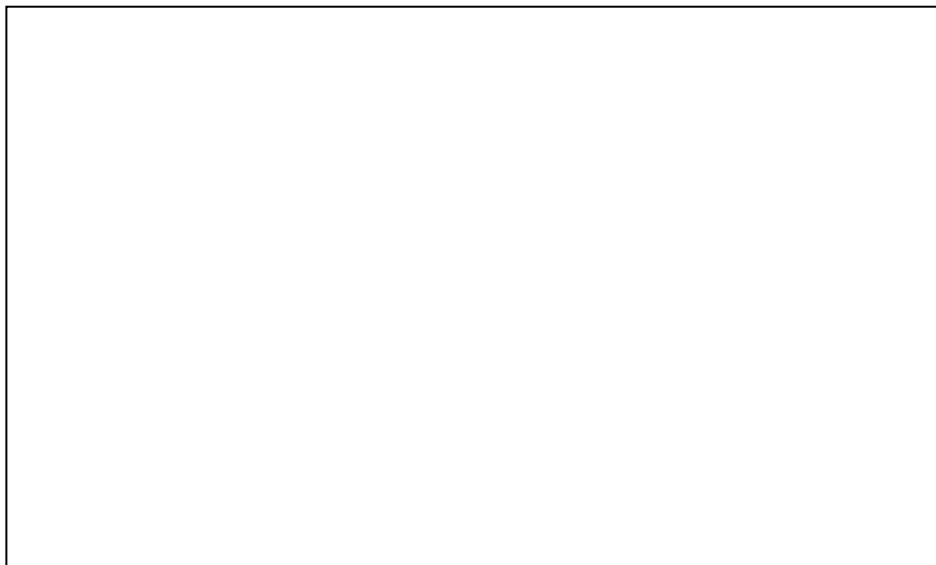
AMANDA MAGALHÃES DO NASCIMENTO

ANÁLISES DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO PROFARTES TURMA 2014

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação do Prof.^o Dr.^o Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

Brasília
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).



AMANDA MAGALHÃES DO NASCIMENTO

ANÁLISES DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO PROFARTES TURMA 2014

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação do Prof.º Dr.º Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

Prof.º Dr.º Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e a Nossa Senhora, que sempre abriram oportunidades em minha vida, ouviram minhas preces e não me deixaram desistir.

A minha família, principalmente aos meus pais, Célia Magalhães Saraiva do Nascimento e Sebastião Ferreira do Nascimento Neto que mesmo com todas as dificuldades sempre me apoiaram nos estudos e me deram as melhores condições de vida que eles poderiam.

Ao meu irmão, Gabriel Magalhães do Nascimento por todo o carinho e apoio.

A minha prima Mitiko Magalhães Motoshima, que acompanhou todo o meu processo de formação e mesmo agora distante me dá forças para continuar minha jornada.

Ao meu namorado Neurlan Ribeiro, que me ajudou não só com meus trabalhos, mas também psicologicamente e teve uma enorme paciência.

As minhas amigas Gabriela e Susan, que estão juntas comigo desde o Ensino Médio e sempre me dão forças.

Às amigas de faculdade Thabita e Aline, que sempre me apoiaram e por diversas vezes não deixaram que eu desistisse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica, em especial meu orientador, Professor Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, pela paciência e disposição durante a realização deste trabalho.

A todos meus sinceros e eternos agradecimentos.

*Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem
mudar o mundo. A educação é a única solução.*

Educação antes de tudo.

Malala Yous

RESUMO

A arte é uma forma de linguagem, que permite ao ser humano se comunicar. Por meio dessa linguagem são expressos sentimentos, sensações e atribuídos sentidos ao mundo, bem como concepções sobre os objetos e as pessoas. As diretrizes curriculares brasileiras permitem que o ensino de arte na escola seja tratado como área do conhecimento. Apesar dos saberes da arte não serem aprendidos somente na escola é nesse espaço que se constroem inter-relações artísticas entre alunos e professores, por meio da organização pedagógica. O objetivo geral deste estudo foi identificar, nas Propostas Pedagógicas do Prof-Artes, Turma 2014, os meios escolhidos para a produção do conhecimento. O Prof-Artes é um curso de Mestrado Profissional, oferecido por 11 Instituições de Ensino Superior (IES) do país e que se destina à formação continuada dos professores de Arte da Educação Básica, sendo oferecido a cada dois anos. A prática educativa em Arte é fundamental para a produção do conhecimento e na orientação aos alunos. Trata-se de um estudo qualitativo e documental, que analisou a produção do conhecimento em 11 dissertações apresentadas ao Prof-Artes em 2016, pelos mestrandos que haviam ingressado em 2014. Foram selecionadas e analisadas sete dissertações da área de Artes Visuais, três de Música e uma de Artes Cênicas, nas quais se verificou ampla produção do conhecimento, por parte de alunos e professores. Esse conhecimento foi produzido tanto no campo da arte propriamente dito, com aquisições teóricas e práticas, mas também no âmbito pessoal, como desenvolvimento da autonomia, respeito ao outro e pela diversidade, desinibição, elevação da autoestima e valorização do trabalho em equipe. Também foram criados instrumentos de avaliação para a disciplina de Arte e construídos materiais pedagógicos de artes cênicas que podem ser utilizados em sala de aula, por outros professores. Dessa forma, os resultados do Prof-Artes estimulam a formação continuada dos professores e estes proporcionam aos alunos maiores oportunidades de produção do conhecimento artístico, algo muito relevante em determinados contextos sociais, onde o conhecimento é apenas consumido e dificilmente produzido de forma inovadora.

Palavras-Chave: Prof-Artes; Propostas pedagógicas; Ensino de Arte; Produção do conhecimento.

ABSTRACT

Art is a form of language that allows humans to communicate. Through this language are expressed feelings, sensations and attributed meanings to the world, as well as conceptions about objects and people. Brazilian curriculum guidelines allow art teaching at school to be treated as an area of knowledge. Although knowledge of art is not only learned at school, it is in this space that artistic interrelationships between students and teachers are built through pedagogical organization. The general objective of this study was to identify, in the Prof-Artes, Pedagogical Proposals, Class 2014, the means chosen for the production of knowledge. Prof-Artes is a Professional Masters course, offered by 11 Higher Education Institutions (IES) in the country and intended for the continuing education of teachers of Art in Basic Education, being offered every two years. The educational practice in Art is fundamental for the production of knowledge and guidance for students. This is a qualitative and documentary study, which analyzed the production of knowledge in 11 dissertations presented to Prof-Artes in 2016, by the master's students who had joined in 2014. Seven dissertations were selected and analyzed in the area of Visual Arts, three of Music and one of Performing Arts, in which there was a wide production of knowledge by students and teachers. This knowledge was produced both in the field of art itself, with theoretical and practical acquisitions, but also in the personal sphere, such as the development of autonomy, respect for others and diversity, disinhibition, self-esteem and teamwork. Evaluation tools were also created for the Art discipline and of performing arts pedagogical materials were constructed that could be used in the classroom by other teachers. Thus, the results of Prof-Artes stimulate the continuing education of teachers and they provide students with greater opportunities for the production of artistic knowledge, something very relevant in certain social contexts, where knowledge is only consumed and hardly innovatively produced.

Keywords: Prof-Artes; Pedagogical proposals; Art teaching; Knowledge production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição de vagas do Prof-Artes em 2014.....	28
Quadro 2	Documentação analisada na pesquisa.....	32
Quadro 3	Lacunas sobre ensino de Arte detectadas pela professora.....	47
Quadro 4	Etapas da proposta sobre mídias e tecnologias digitais, ações desenvolvidas e recursos utilizados.....	57
Quadro 5	Instrumentos avaliativos e suas possibilidades no ensino de Música.....	63
Quadro 6	Momentos da proposta pedagógica “Encante, toque e cante”.....	65
Quadro 7	Propostas para intervenções cênicas urbanas.....	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Produções dos alunos sobre a presença das mulheres na ciberarte.....	38
Figura 2	Exposição de ciberarte em uma das escolas selecionadas.....	39
Figura 3	Fotos performáticas de duas alunas com problemas familiares.....	41
Figura 4	Cartaz do evento de fotografia performática e detalhe da exposição.....	42
Figura 5	Xerox gravura.....	44
Figura 6	Xerox impressão e impressão sobre terra.....	44
Figura 7	Resultado final dos portfólios sobre gravura expandida.....	45
Figura 8	Perfis indígenas e africanos confeccionados pelos alunos.....	49
Figura 9	Máscaras indígenas e africanas confeccionadas pelos alunos.....	49
Figura 10	Produção dos alunos em baixo e alto relevo – divindades.....	50
Figura 11	Confeção de pulseiras, brincos e adornos pelos alunos.....	51
Figura 12	Aspecto da Feira Cultural de culminância da intervenção.....	51
Figura 13	Momento pedagógico para a construção de visualidade.....	53
Figura 14	Momento da construção da identidade imagética.....	54
Figura 15	Momento de construção da Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local.....	55
Figura 16	Momento de construção da Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global.....	55
Figura 17	Construção do taumatópio.....	57
Figura 18	Criação de roteiros para a produção de vídeos.....	58
Figura 19	Apresentação de vídeos para toda a escola.....	58
Figura 20	Premiação dos alunos e coquetel.....	58
Figura 21	Avaliação, por meio de aplicação de questionário.....	59
Figura 22	Registros da visita ao o Memorial Cultural Dr. Wilson da Cunha Benevides – Almenara/MG.....	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCBB/BH – Centro Cultural Banco do Brasil/Belo Horizonte
CEE – Conselho Estadual de Educação
CM – Colégio Militar
DF – Distrito Federal
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG – Minas Gerais
MP – Mestrado Profissional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-Arte – Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEB – Qualificação de Professores da Educação Básica
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROF-ARTES – Mestrado Profissional em Artes
PROFS – Programa de Formação para Redes Institucionais com Bolsas da CAPES para Professores em Exercício na Rede Pública
PSD – Planos de Sequências Didáticas
SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UnB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
PARTE I: MEMORIAL EDUCATIVO.....	13
PARTE II.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: O MESTRADO PROFISSIONAL.....	21
2.1 O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROF-ARTES.....	24
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	31
3.1 O MÉTODO.....	31
3.2 A COLETA DO MATERIAL DE PESQUISA.....	31
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	37
4.1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS.....	37
4.1.1 A presença das mulheres na ciberarte: Uma análise das problemáticas sociais em torno do tema “mulheres” na aula de Arte.....	37
4.1.2 Arte contemporânea na escola: prática das linguagens híbridas.....	41
4.1.3 Introdução à gravura no campo expandido: uma experiência artística no contexto escolar.....	43
4.1.4 Percursos pedagógicos e criativos no ensino das artes visuais e da diversidade cultural indígena, africana e afro-brasileira.....	46
4.1.5 Visualidades X Identidades: aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo com alteridade (Proposta Arte/Educativa em Artes Visuais)	52
4.1.6 As mídias e as tecnologias digitais no ensino de Arte.....	56
4.1.7 Inserção e Proximidades: mediação em espaços culturais para alunos da Educação de Jovens e Adultos.....	59
4.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MÚSICA.....	62
4.2.1 Avaliação na Educação Musical: desafios e possibilidades na Escola Municipal Martagão Gesteira.....	62
4.2.2 “Encante, toque e cante”: uma proposta pedagógica para o ensino de Música na escola.....	64
4.2.3 Meios, aproximações e possibilidades para a Educação Musical no Ensino Médio.....	69
4.3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES CÊNICAS.....	72
4.3.1 A rua que passa pela escola leva a escola para a rua (material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana).....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
6 REFERÊNCIAS.....	78

APRESENTAÇÃO

PARTE I: MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Amanda Magalhães do Nascimento, nasci no dia 07 de julho de 1995, em Sobradinho – DF. Sou filha de mãe mineira e pai piauiense, que vieram para Brasília em busca de emprego e escolarização melhor. Tenho um irmão mais novo, Gabriel, mas sempre convivemos com muitos primos, devido ao tamanho da família.

Fui matriculada na escola quando completei dois anos de idade, pois meus pais precisavam trabalhar. Com o pai bancário e a mãe tesoureira em uma empresa de turismo, quase não passavam o dia em casa e com isso eu ficava com minha tia, irmã da minha mãe.

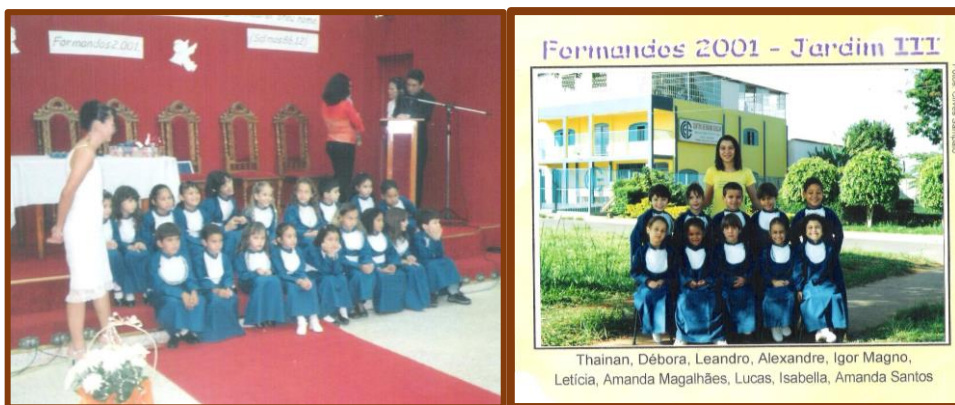
Até os 8 anos estudei em um pequeno colégio que tinha na rua da minha casa. Não me recordo bem como foi a etapa da minha alfabetização, mas algumas lembranças que me vêm à mente são de muitas dificuldades com a disciplina de Matemática.

Festa Junina na minha primeira escola - 2000



Fonte: Arquivo pessoal

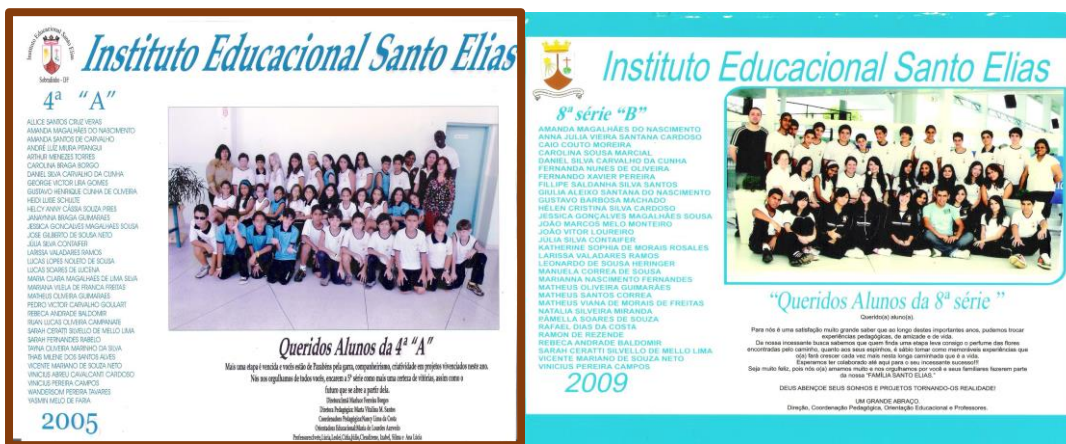
Formatura do Jardim III - 2001



Fonte: Arquivo pessoal

Aos 9 anos fui para uma escola bem maior, mais rígida, elitista, com predominância de alunos brancos e que pregava o catolicismo, também em minha cidade natal. Apesar de ser muito esforçada nos estudos, sempre tive muita dificuldade nos conteúdos, mas conseguia tirar as médias nas provas.

Lembranças de uma escola particular



Fonte: Arquivo pessoal

Hoje me lembro dessa escola como um lugar terrível, um colégio em que o conteúdo era mais importante que os alunos, onde eu me sentia oprimida por todos a minha volta. Os professores nunca percebiam quando os alunos estavam com dificuldades e o que triunfava eram apenas notas.

O Ensino Fundamental II também foi feito com muitas dificuldades, mas também com muita persistência. Lembro-me que todo final de ano era uma verdadeira tortura pelo medo da reprovação. Por consequência de uma vida escolar tão

difícil, reprovei no 1º ano de Ensino Médio, e finalmente saí dessa instituição.

Após mudar de colégio, fiz alguns exames e descobri que tinha *déficit de atenção*, sendo assim comecei a tomar medicamento que me ajudou muito na atenção. Minhas notas melhoraram excepcionalmente, mas com o tempo percebi que eu estava ficando com sintomas de depressão. Suspendi o remédio por conta própria, minhas notas voltaram a ser mediana, mas eu estava bem.

Essa nova instituição escolar me ajudou muito não só com os conteúdos escolares, mas também com novas amizades que fiz e tenho até hoje. A percepção da orientação pedagógica do colégio foi totalmente diferente e isso contribuiu muito para minha evolução.

Formatura do Ensino Médio - 2013



Fonte: Arquivo pessoal

Me esforçando muito, mas sem acreditar no meu potencial, consegui passar na primeira tentativa para estudar na Universidade de Brasília (UnB) para o curso que sempre sonhei, pedagogia. E assim, que em 2014 realizei um dos sonhos dos meus pais, que também se tornou meu sonho.

Resultado do PAS, na UnB - 2013

cespeUnB			
Resultado em 1.ª Chamada : PAS 3.ª Etapa Subprograma Triênio 2011/2013			
Informe o nome a ser pesquisado			Pesquisar
Nome do Candidato	Curso	Inscrição	Identidade
Amanda Magalhaes do Nascimento	Pedagogia	10140905	██████ DF
Nova consulta			

Fonte: Arquivo pessoal

Já no meu primeiro semestre da faculdade consegui um estágio em uma escola de acompanhamento psicopedagógico que me fez evoluir muito como pessoa e como profissional. Foi nessa instituição que tive meu primeiro contato com uma criança autista e com outras crianças que tinham diversas deficiências, e assim descobri um grande amor que tenho pela pedagogia. Nessa mesma etapa da minha vida eu alfabetizei alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), com autismo e com múltiplas deficiências. Isso foi algo muito satisfatório.

Início do Curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília



Fonte: Arquivo pessoal

Depois de dois anos nessa escola, percebi que eu precisava de desafios novos e assim fui trabalhar em outra instituição. Em 2016 fui para um novo colégio particular, onde trabalhei com crianças do Jardim II e Maternal II. Ao mesmo tempo, no turno contrário, fiz estágio obrigatório em uma escola pública em Sobradinho, onde também tive contato com o Jardim II. Perceber a diferença entre esses dois lugares me fez refletir muito sobre a educação dessas crianças. Foram experiências extraordinárias.

Após o fim do meu contrato, em 2018, consegui um novo estágio em que eu também iria trabalhar com crianças de 5 anos. Por ser uma escola Montessoriana, vivenciei momentos de muita aprendizagem e fascinação pelo método.

Ao passar no concurso temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal, resolvi que em 2019 iria me dedicar mais a faculdade, pois é o momento de concluir mais uma etapa de minha vida, para me tornar oficialmente professora.

A Universidade de Brasília (UnB) me proporcionou momentos incríveis, oportunidades que jamais poderia ter tido em outros lugares. Conheci pessoas maravilhosas que me fizeram refletir muito sobre a vida, crenças e até mesmo

preconceitos que eu nem imaginava que tinha.

Através da UnB passei a me conhecer mais e ter uma visão de mundo diferente da que eu tinha até então. Diante de colegas e professores com crenças, jeitos e manias diferentes das minhas, passei a ser muito mais crítica, questionadora e acima de tudo aprendi a respeitar as diferenças.

Encerro este memorial com grande expectativa sobre minha vida profissional, pessoal e com muita gratidão por toda a minha trajetória.

PARTE II

1 INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem de arte na Educação Básica tem sido tratado como área do conhecimento, que é a proposta da legislação e sobre a arte na educação, de maneira geral. A arte é uma forma de linguagem, por meio da qual o ser humano se comunica. Por meio dessa linguagem são expressos sentimentos e sensações e atribuídos sentidos ao mundo, concepções sobre os objetos e as pessoas. O desenvolvimento desses requisitos é importante para o domínio dos aspectos motores do corpo, para a aprendizagem, a imaginação, a sensibilidade, intuição e percepção (BRASIL, 1997).

Assim, as diretrizes curriculares brasileiras deixam espaço para o ensino de arte na escola como área do conhecimento. Contudo, a forma como esse ensino acontece depende muito do que o professor e o aluno consideram como sendo o papel da arte fora da escola e que função ela tem para o indivíduo e para a sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2001).

A arte ocupa um lugar na vida das pessoas e faz parte de sua cultura, contribuindo para a formação de um senso estético e para a criação de formas de comunicação social, mobilizando valores e concepções de mundo. A partir do momento em que os indivíduos escolhem quais práticas artísticas querem conservar ou mudar, torna-se necessário estabelecer o conhecimento artístico como processo educacional. Esse processo permite aos estudantes conhecerem as práticas artísticas, definindo o que desejam mudar ou conservar, conforme suas raízes culturais, sociais e econômicas (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Nesse sentido, o professor de arte precisa conhecer e organizar os assuntos, de forma que os alunos aprendam a fazer e a apreciar as produções artísticas. Precisa propiciar vivências artísticas aos alunos, de acordo com suas fases de desenvolvimento e mediar os conhecimentos presentes nesses momentos, para propiciar a aprendizagem (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) relacionam a arte com o conhecimento científico nos seus aspectos de inovação e criação, capaz de transformar o homem e a realidade a sua volta, por meio do desenvolvimento da sua expressão criadora. Teoricamente, favorecem o desenvolvimento da capacidade

criadora, colocando a formação de imagens, por meio da imaginação e da linguagem. “No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens que a arte realiza sua força comunicativa” (BRASIL, 1997, p. 30).

É nesse terreno que atua o professor de Arte na Educação Básica. Sua ação compreende três eixos que podem contribuir para uma mudança na prática pedagógica dessa disciplina na escola. O primeiro refere-se à responsabilidade do professor em proporcionar aos alunos oportunidades de experiência ativa, de acordo com os seus interesses e com a diversidade dos sistemas expressivos e simbólicos (DE CAMILLIS, 2002).

O segundo eixo refere-se ao processo de trabalho do professor, que precisa combinar imaginação, comparação, avaliação, transformação, criação e expressão de sentimentos, fundamentado em uma historicidade, necessidades e interesses. No terceiro eixo está a conscientização de que é preciso desenvolver ações que propiciem aos alunos experiências significativas e registrar o trabalho constantemente, de forma a poder avaliar os processos vivenciados e os resultados alcançados (DE CAMILLIS, 2002).

Para promover avaliação que priorize o desenvolvimento integrado do aluno e a compreensão do mundo a sua volta o professor que deseja desenvolver com competência o ensino de Arte deve ficar atento a sua formação continuada, como parte fundamental da prática pedagógica, de forma a orientar os alunos com segurança, para desenvolver suas competências e habilidades, dentre elas a expressão criadora (LIS; LIPPMANN, 2008).

Diante dessa necessidade, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) criou o Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), cujo objetivo é capacitar professores da rede pública de ensino para a área de Arte na Educação Básica. Além da UDESC, mais 10 Instituições de Ensino Superior (IES) se associaram ao programa, totalizando 204 vagas. Cada IES define regras específicas para o preenchimento dessas vagas. O resultado é a produção de uma dissertação (em forma de artigo ou monografia) sobre Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes e Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes (UDESC, 2018).

A linha de pesquisa em Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes investiga esses processos e os relaciona as práticas formativas e suas conexões com as linguagens artísticas, como as Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, além de seus

desdobramentos midiáticos. Concentra-se nessa linha os estudos que aproximam as práticas artísticas e os processos de ensino. Já a linha de pesquisa sobre Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes volta-se para as relações entre teoria e prática do ensino de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, além de seus desdobramentos midiáticos. Concentram-se nessa linha estudos dedicados ao recorte metodológico e experimental das práticas em sala de aula (UDESC, 2018).

Diante dessa produção que resulta de cada turma do Prof-Artes, este estudo teve por objetivo geral identificar, nas Propostas Pedagógicas do Prof-Artes, Turma 2014, os meios escolhidos para a produção do conhecimento. Os objetivos específicos foram: realizar um levantamento de Propostas Pedagógicas para o ensino de Arte, produzidas pela Turma de 2014 do Prof.-Artes em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES); registrar as áreas do ensino de Arte que foram abordadas nessas Propostas Pedagógicas; estabelecer os recursos utilizados no desenvolvimento das Propostas Pedagógicas; analisar a avaliação do conhecimento produzido ao final do desenvolvimento das propostas.

O Prof-Artes proporciona formação continuada a docentes de Artes da Educação Básica pública, propondo discussões sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. Diante disso, é importante investigar quais são os meios propostos pelos docentes para que os alunos produzam conhecimento ao final do desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica, levando em conta que esse é o objetivo máximo do trabalho no ensino de Arte.

Trata-se de uma pesquisa documental, conduzida com base na escolha de 11 dissertações produzidas ao final do Prof-Artes, turma de 2014, em forma de Propostas Pedagógicas que foram desenvolvidas com os alunos da Educação Básica, para a produção do conhecimento. Essas propostas foram escolhidas em oito IES associadas à UDESC e que oferecem o Prof-Artes aos professores de suas respectivas regiões.

O estudo foi dividido em três capítulos, antecidos por um Memorial Educativo sobre a trajetória acadêmica da autora. O primeiro apresenta análise a produção do conhecimento no ensino superior, especificamente no Prof-Artes e suas principais contribuições para a Educação Básica; o segundo capítulo aborda o delineamento metodológico da pesquisa; e o terceiro apresenta os resultados da análise das 11 dissertações e a discussão dos achados em relação à produção do conhecimento. Além disso, também apresenta.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: O MESTRADO PROFISSIONAL

Na chamada Sociedade da Informação o conhecimento assumiu papel de destaque em todas as áreas da vida. No ensino superior a produção de conhecimento se torna uma questão importante, com debates sobre a quantidade de pesquisas produzidas *versus* o aprofundamento crítico-reflexivo do conhecimento produzido, se ele serve tão somente ao consumo ou se serve às transformações sociais. As Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam refletir sobre a direção para onde caminha o conhecimento produzido em seus cursos, por seus professores e alunos, para o que serve e a quem serve (SILVA, 2014).

É esperado das IES que produzam conhecimento científico, mas esse é um processo desafiador, começando pela qualificação dos pesquisadores, ou seja, “saber fazer”, seguida pela distribuição do trabalho, o que significa “tempo para fazer pesquisa”. Esses desafios ainda estão sujeitos à existência de ambiente que permita a produção do conhecimento. As IES que conseguem vencer os obstáculos não só conseguem produzir o conhecimento, mas também o divulgam para a sociedade, contribuindo com os seus avanços e transformações (MENEGHEL; ROBL; WASSEM, 2013).

O aumento da produção de conhecimento nas IES ocorreu no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil, no período entre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2011. Esse aumento se deu sob a óptica de que o conhecimento serve para gerar mais riquezas, aumentar a competitividade, a capacidade de inovar, criar novos produtos e explorar novos mercados. A inovação era a meta do conhecimento a ser produzido. Nesse aspecto, a produção artística é mercadoria (MORAES; AZEVEDO; CATANI, 2014).

Nesse aspecto, as políticas educacionais no Brasil têm se voltado para a formação de recursos humanos que se dediquem à pesquisa e à modernização da infraestrutura científica, com ênfase na pesquisa tecnológica, submetendo a produção dos programas de pós-graduação *strictu sensu* aos imperativos do mercado. Mas, apesar de ter aumentado o número de produções científicas publicadas em todo o mundo, o Brasil se viu diante do impasse de transformar o conhecimento acadêmico em tecnologias para o uso da sociedade brasileira e aumento da competitividade do

país no cenário internacional. Nesse sentido, é preciso que os alunos dominem novas tecnologias, inclusive a eletrônica, para a produção em arte, assim como em outras disciplinas (MORAES; AZEVEDO; CATANI, 2014).

Na pós-graduação o pesquisador precisa produzir conhecimento regularmente, nas dimensões epistemológica, pedagógica e social. Essas três dimensões ainda precisam atender aos ditames da contemporaneidade e a pesquisa não pode atender apenas as questões epistemológicas, do conhecimento por si só, mas também atender problemas sociais, políticos e econômicos. Isso exige alteração nas práticas de investigação acadêmica e olhar mais atento dos pesquisadores, que precisam ainda considerar que são também professores, que precisam orientar os seus alunos e contribuir para a sua formação (GILBERTO, 2016).

Nesse sentido, o professor pesquisador precisa criar estratégias eficazes para inserir os alunos da pós-graduação no campo de pesquisa, sendo esse conceito ligado às posições assumidas pelos sujeitos nos contextos sociais, onde existem jogos de poder, conflitos, regras e hierarquia, diante dos quais os sujeitos precisam mostrar competência científica. No campo as origens culturais e sociais dos sujeitos contam muito e mostram que não existe neutralidade. O estudante universitário é visto como alguém competente no campo de pesquisa, o que gera respeito e legitimidade para colocar suas ideias diante dos grupos sociais que considera como campo de pesquisa (OLIVEIRA; FERNANDES, 2017).

A inserção do pesquisador no campo de pesquisa envolve o que pensa, ensina e aprende, bem como as articulações sociais, que influenciam a produção do conhecimento e como ele é produzido. As demandas sociais marcam o conhecimento que será reproduzido e a criação de novos saberes, quer no sentido teórico-metodológico, quer no político-ideológico. O conhecimento, assim, não é indiferente nem ao tempo e nem ao lugar onde é produzido e mostra a visão e os valores de determinados grupos sociais, nos quais se insere o pesquisador, na sua época e no seu espaço físico, ideológico e temporal (MAGALHÃES; SOUZA, 2018).

A produção do conhecimento, seja no ensino superior ou na Educação Básica, promove interações entre aquele que a orienta e os que o produzem, construindo diálogos. Produzir conhecimento gera tensão, mas também promove relações de confiança e a construção de um letramento na produção escrita, de forma que o resultado do trabalho realizado fique registrado, tendo significado para o sujeito que produziu que, assim, constrói sua autonomia (POPPE, 2015).

Como forma de produzir e orientar a produção do conhecimento o sujeito pode cursar o Mestrado Profissional (MP), cujo objetivo é formar professores competentes para o ensino superior, promovendo a qualidade da pesquisa científica e treinar técnicos e trabalhadores intelectuais para atuarem diante das necessidades do desenvolvimento nacional. Essa modalidade de ensino de pós-graduação *strictu sensu* foi reconhecida por meio da Portaria CAPES nº, 80/98, de 16 de dezembro de 1998, sendo regulamentado pela Portaria Normativa nº. 17, de 28 de dezembro de 2009. Nesse contexto foram criados os PROFS - Programas formados por redes institucionais com bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para professores em exercício na rede pública (SILVA; DEL PINO, 2016).

O MP se volta para o aprofundamento da formação científica e profissional, ampliação da experiência prática e aplicação dos conhecimentos adquiridos nas graduações e também de tecnologias e resultados científicos na solução dos problemas do ambiente em que os sujeitos atuam. A diferença em relação ao mestrado acadêmico está no resultado que, além de formar o pesquisador, também forma um profissional que “saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (SILVA; DEL PINO, 2016, p. 322).

A organização do MP resultou de demandas da própria sociedade ao sistema universitário, diante da evolução tecnológica e da necessidade da produção de novos conhecimentos voltados à vida profissional como exigência das empresas diante do aumento da competitividade. Nesse aspecto, o MP possui natureza de terminalidade, não sendo apenas uma etapa para o doutorado. Contudo, a qualidade do corpo docente e do programa acadêmico proposto deve ser a mesma do mestrado tradicional (SILVA; PEREZ, 2015).

O enfoque profissional não está somente no programa do curso, mas também no seu produto final, a dissertação. Essa produção deve habilitar o aluno para estabelecer conexões entre pesquisa – docência e produção existencial. Nesse aspecto, o conhecimento produzido ou a ser produzido se volta para o mundo profissional, buscando soluções práticas e diferenciando-se daquele que resulta da pesquisa pura. Com esse objetivo, profissionais de diferentes áreas, incluindo professores da Educação Básica, buscam o Mestrado Profissional, dentre eles os professores de Artes (SILVA; PEREZ, 2015).

2.1 O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROF-ARTES

As raízes do sistema educacional brasileiro estão relacionadas ao contexto da transposição dos valores culturais portugueses para a colônia, sem a intenção de desenvolver uma cultura nacional, apenas reproduzir os processos de ensino da Metrópole. Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, os horizontes culturais precisavam ser alargados para comportar a vida da Corte, incluindo a criação da Academia de Belas Artes por meio da vinda da Missão Francesa. Os valores nacionais, que começavam a despontar com o Barroco foram neutralizados pelo estilo neoclássico, criando um preconceito contra a arte nacional, que perduraria por longo tempo (DUARTE JÚNIOR, 2005).

Somente o desenho técnico e geométrico era valorizado nas escolas oficiais e a música era considerada uma atividade de lazer. Assim, o ensino da arte era apenas um apêndice das demais disciplinas, permanecendo dessa forma por quase todo o século XX. O ensino da arte no Brasil, como manifestação estética, se restringiu às classes mais abastadas, que fizeram questão de deixar de lado as manifestações da arte popular, como se ela não tivesse valor estético (DUARTE JÚNIOR, 2005).

Para essas classes menos abastadas o ensino da arte voltava-se para o desenho e trabalhos manuais, buscando preparar mão de obra para o mercado de trabalho:

[...] é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Esse ensino de arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 27).

Durante a fase do regime militar (1964-1985) essa situação se tornou ainda mais difícil, pois a Lei de Diretrizes de Bases de 1971 (Lei 5.692) estabeleceu que seria “obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p. 2, grifo da autora).

Como Educação Artística, o ensino de arte não constituía uma disciplina com campo de conhecimento próprio, mas apenas uma área de atividades, com carga horária muito reduzida. Ainda assim, o ensino de arte ainda era o único que poderia

mostrar alguma abertura às humanidades e ao desenvolvimento da expressão criadora, visto que as demais disciplinas estavam direcionadas ao tecnicismo (RAMALDES, 2017).

Nas universidades da época só havia cursos preparatórios de desenho geométrico para professores. A maioria dos docentes de arte buscava formação nas Escolinhas de Arte, movimento criado em 1948, que oferecia cursos para crianças, adolescentes, professores e artistas. Contudo, esses profissionais não podiam assumir o ensino oficial de Educação Artística por não terem curso superior. Em 1973 foi criada uma licenciatura de dois anos em Educação Artística, que passou a formar professores que pudessem ministrar aulas de todos os conteúdos da área. Era a polivalência (BARBOSA, 2003).

A criatividade era o foco principal dos professores de Educação Artística nesse período, mas não havia nenhuma disciplina que a contemplasse na licenciatura e, assim, era tratada de acordo com o senso comum, relacionada à espontaneidade. A censura imposta pelo regime militar levou os professores a também relacionarem o ensino da arte com autoliberação (FERREIRA, 2013).

Apoiados em livros didáticos reprodutivistas, baseados no desenho geométrico, a prática dos professores nada tinha a ver com a realidade dos alunos. A apreciação de obras de arte era rara e o ensino de história da arte era inexistente. A arte era ensinada sem o uso de imagens, trazendo grande prejuízo para o seu ensino e para a formação geral do aluno, que era privado de uma forma de se comunicar com o mundo e de compreender a realidade a sua volta (FRANÇA, 2013).

Diante dessa situação, o movimento Arte-Educação, surgido no momento da Semana de Arte Moderna de 1922, propôs, ainda no final dos anos 1970, um ensino criador, ativo e centrado no aluno (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Esse movimento tomou posição quando da elaboração da nova LDB, em 1996, que trata da seguinte forma o ensino de Arte:

Art. 26. § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1997, p. 23).

Os debates sobre a Constituição de 1988 e da nova LDB mobilizaram politicamente também os docentes da área de artes, mas nada acrescentou a sua formação profissional. Os primeiros cursos de especialização datam de 1983, criados

pela Universidade de São Paulo (USP), mas eram pouco consistentes, com carga horária intensiva. Nesses cursos havia muito preconceito em relação ao uso da imagem e auto expressão no ensino de arte para crianças (FREITAS, 2015).

Os artistas reconstroem os significados do que parece visto e sabido, por meio das imagens, linguagens não verbais, muitas vezes antecipando a palavra da ciência. Por isso, não se admite que os alunos, desde a Educação Infantil, sejam privados do contato com a imagem, até porque as imagens estão por toda parte e compõem o imaginário das crianças e também dos adultos (CUNHA, 2008).

Os professores mal preparados preferem, assim, ensinar a arte às crianças por estereótipos, como se ela fosse um bem universal e imutável, sendo os artistas seres excepcionais e a arte fosse um dom que apenas alguns privilegiados possuem. Diante desse despreparo é mais fácil passar aos alunos desenhos mimeografados para colorirem ou fazerem colagens sobre projetos predeterminados, do que permitir que exerçam a sua expressão criadora, mostrando como veem o mundo por meio das imagens e como elas passam a representar a sua realidade (CUNHA, 2008).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) não chegou a se preocupar efetivamente com a questão da inserção da criança e seu imaginário no sistema formal de ensino, preocupando-se mais com a formação do sujeito produtivo e racionalmente social (BARBOSA, 2005).

Apenas o parágrafo segundo do artigo 26 do documento relaciona o ensino da arte com o desenvolvimento da imaginação e da ludicidade, como componentes do processo cultural:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996, p. 23).

Em 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), abrangendo também o ensino de arte, considerado tão importante quanto os demais setores do conhecimento, por caracterizar “um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (BRASIL, 1997, p. 26).

Teoricamente, os PCN de Arte favorecem o desenvolvimento da capacidade criadora, colocando a formação de imagens, por meio da imaginação e da linguagem, como sendo capaz de permitir a evolução do homem e o desenvolvimento da criança. “No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens que a arte realiza sua força comunicativa”, expressa o documento (BRASIL, 1997, p. 34).

Nos PCN de Arte foram introduzidos os pressupostos da Metodologia Triangular para o ensino de arte, desenvolvida por Ana Mae Barbosa em seus estudos, onde se definia como objetivos que o aluno realizasse ações em torno de três eixos: produzir, apreciar e contextualizar a arte. Assim:

Produzir refere-se ao fazer artístico [...] e realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas. **Apreciar** refere-se [...] à fruição de arte e do universo a ela relacionado, abrangendo 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 (BRASIL, 1997, p. 50, **grifo da autora**).

A Metodologia Triangular representa uma tendência de resgate dos conteúdos de arte na Educação Básica, apresentando três ações mental e sensorialmente básicas, que dizem respeito ao modo como se processa a produção do conhecimento em arte e que constituem uma base para a ação pedagógica (RIZZI, 2017).

No contexto do PCN de Arte a produção e a apreciação da arte pelo aluno já estava implícita na prática dos professores, apesar das deficiências decorrentes da formação pedagógica. Era necessário então trabalhar com a contextualização, ou seja, a capacidade de atribuir uma significação à arte, de acordo com as circunstâncias históricas e culturais dos alunos, onde a imagem não era bem vista (MÜLLER, 2009).

Os PCN de Arte acompanharam a evolução histórica do ensino da disciplina, podendo contribuir para a sua efetiva transformação em uma área do conhecimento no currículo escolar. No entanto, o próprio documento não oferece alguns encaminhamentos fundamentais para a organização pedagógica do ensino de arte, sendo o primeiro deles a questão das modalidades artísticas a serem ensinadas,

deixando esse encaminhamento a critério das escolas, desde que variem as linguagens artísticas ao longo dos níveis de ensino (DINELLY, 2011).

O documento deixa a critério da escola o nível e a série em que vai colocar cada linguagem artística e aos professores a forma como abordar os conteúdos de cada uma. Essa excessiva flexibilidade compromete a qualidade do ensino de arte, pois nas escolas quase não existem professores qualificados na área e também não há material adequado e disponível para que os alunos possam utilizar (DINELLY, 2011).

Para resolver a questão da formação do professor de Arte a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) criou um Mestrado Profissional em Arte, chamado Prof-Artes, no contexto da Qualificação de Professores da Educação Básica (Proeb), do Ministério da Educação e gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de natureza semipresencial e com duração de dois anos, totalizando 420 horas. A primeira turma foi formada em 2014 e o curso foi reconhecido por meio do Parecer CEE/SC nº. 133, aprovado em 20 de outubro de 2015 e também pela Resolução CEE/SC nº 072 (UDESC, 2017).

Naquela ocasião (2014) foram oferecidas 161 vagas no Prof-Artes, distribuídas entre as 11 IES associadas, como se observa no Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição de vagas do Prof-Artes em 2014

IES	VAGAS			TOTAL
	Artes Cênicas	Artes Visuais	Música	
UDESC	11	8	5	24
UFBA	3	4	5	12
UFPB	14	-	-	14
UFC	1	-	14	15
UFMA	7	3	5	15
UFMG	8	5	2	15
UFPA	3	2	5	10
UFRN	6	2	-	8
UFU	20	-	-	20
UnB	11	-	4	15
UNESP	3	6	4	13
				161

Fonte: LORENZONI (2019, p. 1)

As IES publicam editais para o preenchimento de vagas a cada dois anos. No ano de 2018 as vagas aumentaram para 204. O próximo edital será em janeiro de 2020. Para fazer jus a uma dessas vagas o candidato precisa “deve ser educador, com graduação em artes cênicas, artes visuais ou música, estar no exercício da profissão e lecionar a disciplina objeto do mestrado em rede pública de educação básica ou instituição cultural” (LORENZONI, 2019, p. 1).

Ao final do curso os alunos precisam entregar uma dissertação em forma de artigo ou monografia, que contemple uma das duas linhas de pesquisa do Mestrado Profissional, que são: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, que busca aproximar as práticas artísticas e os processos de ensino; e Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, que enfatiza os aspectos metodológicos e experimentais das práticas em sala de aula. O objetivo das duas linhas de pesquisa é que o professor amadureça seus processos de produção do conhecimento, por meio do aprofundamento teórico-metodológico relacionado ao ensino e, assim, se posicione diante da realidade cultural dos alunos (UDESC, 2016).

Os alunos do Prof-Artes precisam transformar os conhecimentos científicos adquiridos em conhecimentos escolares, o que representa um desafio, pois além da experiência intelectual e criativa essa transformação também envolve aspectos da afetividade, sensações e imaginário. Além disso, não sendo considerada útil, a Arte costuma ser preterida no espaço escolar, com prejuízo nas relações de poder e construção de desigualdades entre o conhecimento científico e o humanista, com o professor tendo que se reinventar e mostrar o seu valor todo o tempo (VASCONCELLOS, 2015).

Para mostrar esse valor, a pesquisa em Artes teve necessidade de passar pelas mesmas etapas das outras áreas, que são a “definição do objeto, identificação do problema, definição teórica, levantamento de hipóteses, observação, pesquisa de campo, interpretação, tabulação, análise dos dados e apresentação dos resultados”. Isso não quer dizer que a necessidade estética e criativa do artista seja desconsiderada e se ele for um professor de Arte a prática educativa é fundamental para a produção do conhecimento, pessoal e na orientação aos alunos (COSTA; SILVA, 2015).

Em Artes, a desigualdade entre as duas formas de conhecimento não deveria existir, pois já foi reconhecida como área científica, desde a década de 1980, no Brasil. Contudo, as especificidades dessa área são evidentes, exigindo novos métodos de

produção do conhecimento, visto que busca as particularidades e não a generalização dos resultados. O pesquisador/artista/professor trabalha com o paradoxo subjetividade/objetividade, a própria prática artística exige um método, um processo, um objetivo para chegar a um resultado. Mas em nenhum momento essas particularidades e paradoxos excluem a pesquisa científica, que deve ser tão rigorosa como em qualquer outra área do conhecimento (COSTA; SILVA, 2015).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 O MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo e documental. A pesquisa qualitativa é aquela que apresenta caráter de intensidade, uma dimensão não linear de fenômenos que são individuais e não passíveis de repetição, complexos e constituídos por componentes múltiplos e ambivalentes, com dinâmicas criativas e surpreendentes, que envolvem os sujeitos participantes. Revela horizontes novos e inovadores no contexto da realidade percebida, bem como oportunidades que podem ser aproveitadas (DEMO, 2017).

A informação, na pesquisa qualitativa, é subjetivamente interpretada pelo pesquisador, mas com controle e método, de maneira a compreender as tessituras intensas, profundas e não lineares que caracterizam o ser humano, principalmente em sua contextualização sócio-histórica. Isso não significa que o pesquisador precise abrir mão dos aspectos quantitativos e nem dos aspectos formais, mas submetê-los à realidade dos fenômenos observados (DEMO, 2017).

Neste estudo foi apresentada a pesquisa documental indireta, ou seja, aquela que busca extrair informações em publicações oficiais e privadas, encontradas em arquivos diversos. Os documentos analisados são fontes primárias, ainda não passaram por tratamento analítico. A pesquisa documental é importante para organizar informações que se encontram esparsas, de forma que constituam um todo compreensível à luz de determinado objetivo (LOPES, 2016).

O método utilizado foi o dedutivo, que parte do geral para o particular, retirando de premissas ou proposições uma ou mais conclusões, unicamente em função da lógica. Trata-se de passar da teoria aos fatos, aproximando o significado da ciência como construção do conhecimento, a partir de uma dada realidade a ser apreendida pelo pesquisador. Assim, a dedução é uma forma de raciocínio, um procedimento racional de argumentação para justificar ou refutar uma premissa (SEVERINO, 2018).

3.2 A COLETA DO MATERIAL DE PESQUISA

O material analisado neste estudo se refere a 11 dissertações, escolhidas dentre 156 trabalhos desenvolvidas por professores de Artes da Educação Básica ao

Prof-Artes, turma de 2014, apresentadas em 2016, de quatro IES que oferecem este Mestrado Profissional. As 11 propostas foram escolhidas por já terem sido desenvolvidas com os alunos de cada professor, apresentando, portanto, produção de conhecimento de ambos os sujeitos. As dissertações estão disponíveis no endereço eletrônico do Prof-Artes.

As 11 dissertações são apresentadas no Quadro 2, quanto aos seus aspectos relevantes:

Quadro 2 – Documentação analisada na pesquisa

TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCLUSÕES	IES
A presença das mulheres na <i>ciberarte</i> : uma análise das problemáticas sociais em torno do tema “mulheres” na aula de Arte / BUBLITZ, Barbara Mariah Retzlaff	Investigar as interações artístico-pedagógicas dos estudantes de Ensino Médio, a partir de uma proposta de abordagem do tema “mulheres”, com a inserção das manifestações artísticas emergentes do <i>ciberespaço</i> , desenvolvidas por mulheres, no contexto da aula de Arte.	Teoria Fundamentada de Kathy Charmaz, pautada na ideia de que os materiais com os quais o pesquisador trabalha são a base da teoria construída por ele.	Os alunos de uma turma de Ensino Médio apresentaram trabalhos de <i>ciberarte</i> a respeito da participação da mulher na arte virtual e discutiram o lugar da mulher no espaço artístico, de forma a recriar sua realidade e promover transformações sobre o tema da sexualidade.	UDESC
Arte contemporânea na escola: Práticas das linguagens híbridas / HOLZER, Denise Cristina	Ampliar o repertório artístico dos alunos sobre a Arte Contemporânea e algumas de suas vertentes (<i>Land Art</i> , Ações efêmeras ou transitórias, Intervenções Urbanas, Performance, Instalação).	Relato de experiências das práticas vivenciadas na escola com alunos do primeiro ano do Ensino Médio.	Ao produzirem e exporem diversas formas de trabalhos de Arte os alunos descobriram e revelaram suas potencialidades, conseguindo atribuir sentido à produção do conhecimento, construindo base para novas aprendizagens, inclusive em outras disciplinas, além de contribuir para a construção da identidade de cada um.	UDESC

TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCLUSÕES	IES
Introdução à gravura no campo expandido: uma experiência artística no contexto escolar / SCHEIS, Maria Aparecida	Analisar como se dá o processo de experimentação, utilizando o contexto escolar enquanto lugar capaz de gerar a partir dessa vivência uma ação de imprimir como matriz em potencial o próprio espaço, observando a relação que se estabelece entre o aluno, o lugar e suas circunstâncias, como possibilidade de gerar um registro efêmero dos “materiais e registros” encontrados no local.	Estudo de Caso.	Os alunos produziram um portfólio com diversos tipos de gravuras expandidas e compartilharam numa exposição coletiva organizada por mestrandas do Prof-Artes, na cidade de Joinville. Os alunos desenvolveram técnica e subjetividade em seus trabalhos, relacionando-os com outras linguagens e ampliando o conhecimento, sensibilidade e criatividade, reconhecendo-se como seres imersos em dada realidade.	UDESC
A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana / SOLER, Nathalie	Proporcionar estímulos para discussão e experimentação artística no contexto da escola a partir da temática das Intervenções Urbanas.	Relato de experiência.	Os materiais e jogos produzidos pelos alunos foram utilizados na rua onde se localizava a escola, de forma que pudessem perceber as possibilidades oferecidas por esse espaço e como as pessoas se comportavam diante dele, bem como o que poderia ser transformado. Os alunos se sentiram sujeitos dessa transformação.	UDESC
Percurso pedagógicos e criativos no ensino das Artes Visuais e da diversidade cultural indígena, africana e afro-brasileira / ALVES, Deborah Santana	Analisar e avaliar criticamente a prática da arte como um campo propício para preservar a identidade e a memória da cultura afro-ameríndia brasileira, como chave capaz de abrir portas para o novo, trazendo consigo uma visão de mundo com suas formas próprias de comunicação, de expressão, de vinculação sociocultural.	Pesquisa documental e Relato de experiência, com base na Metodologia Triangular.	Os alunos do Ensino Médio produziram material didático sobre cultura indígena, africana e afro-brasileira para serem aplicados nas aulas de Artes e de outras disciplinas da escola. Os alunos se descobriram como sujeitos criativos, capazes de compreenderem o seu próprio processo inventivo e criador, sentindo-se estimulados para diversos tipos de aprendizagens.	UFBA

TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCLUSÕES	IES
Visualidades X Identidades: aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo (Proposta Arte/Educativa em Artes Visuais) / GÓES, Jaidon Jorge Amorim	Desenvolver as potencialidades artísticas visuais dos educandos, a partir da apropriação de conhecimentos concernentes à área das Artes Visuais, relacionados aos vínculos identitários e à busca de uma ética para o respeito às diferenças e ao desenvolvimento da alteridade	Metodologia Triangular: contextualizar, produzir, apreciar.	A proposta metodológica foi eficiente e satisfatória para o desenvolvimento da inteligência visual e das potencialidades artísticas, estéticas, criativas e poéticas dos educandos.	UFBA
Avaliação na educação musical: desafios e possibilidades na Escola Municipal Martagão Gesteira / FERREIRA, Maria Luiza Alves Rocha Cirne	Avaliar de forma sistemática o desenvolvimento musical dos alunos.	Estudo de Caso com observação participante e abordagem quali-quantitativa.	Foram aplicados instrumentos avaliativos diversificados, o que oportunizou um diagnóstico referente ao processo musical dos estudantes. O referido trabalho possibilitou reflexões e mudanças significativas com relação à prática docente e, por meio dessa, foi possível compreender a importância de acompanhar o aluno em todo o seu processo educacional.	UFBA
“Encante, toque e cante”: uma proposta pedagógica para o ensino de música na escola / BRAGA, Rosana Marques	Criar possibilidades de acesso e de democratização ao ensino de música, articulado com o cotidiano escolar.	Relato de experiência.	Por meio das aulas de música foi possível formar grupos de flauta doce, de violões e canto coral, que se apresentaram em eventos escolares, municipais e regionais.	UFBA
Meios, aproximações e possibilidades para a Educação Musical no Ensino Médio / ROCHA, Rosimária Sapucaia	Aproximar a música do cotidiano do aluno com o universo da educação musical, fazendo com que essa se firme dentro de bases sólidas que visem o reconhecimento e aprimoramento musical de cada um.	Pesquisa-ação, com abordagem qualitativa.	Os alunos aprenderam a criar música e a editá-las de forma autônoma, visto que não podiam usar o laboratório de informática da escola. Além disso, criaram diários pessoais, ilustrados, para mostrarem o processo que vivenciaram.	UFBA

TÍTULO/ AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCLUSÕES	IES
As mídias e as tecnologias digitais no ensino de Arte / SILVA, Antonia Ladyjane Duarte	Promover a autonomia, a criatividade e a interação do aluno com o ensino de Arte, através de desenvolvimento atividades de pesquisa, de construção e apresentação de trabalhos propostos, através de um projeto, levando em consideração o contexto local de todos os envolvidos.	Relato de experiência.	A Pedagogia de Projetos e o uso das TICS levam o aluno a vivenciar e aprender de uma forma mais dinâmica, no que se refere ao Ensino de Arte, ampliando seu interesse e conhecimento sobre o conteúdo estudado e vivenciado, compartilhando-os presencialmente ou virtualmente na sociedade onde está inserido.	UFC
Inserção e proximidades: mediação em espaços culturais para alunos da Educação de Jovens e Adultos / MAIA, Leonardo Pereira	Refletir a respeito das práticas metodológicas usadas no contexto escolar, sobre como as aulas de Arte podem contribuir para a experiência e acesso dos alunos da EJA aos espaços culturais, ao mesmo tempo em que é refletido sobre as possíveis contribuições que tais locais poderão oferecer para o processo de ensino/aprendizagem em Arte do alunado em questão	Visitas guiadas e estruturadas aos espaços culturais da cidade.	Foram propiciadas relações entre o mundo externo e o interior de cada pessoa, ampliando a interação entre sujeito e sociedade, entre o indivíduo e a arte em suas dimensões. Houve trocas de experiências e ampliação de leituras de mundo para esses alunos, que tendem a permanecer limitados nas realidades circunscritas em seus ambientes de convivência.	UFMG

Fonte: Elaboração da autora, com base nas dissertações selecionadas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

As 11 dissertações contêm propostas pedagógicas relacionadas ao ensino de Arte que foram elaboradas e desenvolvidas pelos mestrados com os seus alunos e que resultaram na produção de conhecimentos nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Educação Musical.

Todas as propostas pedagógicas foram lidas, inicialmente, em relação aos objetivos, metodologia e conclusões e, em seguida, foram lidas na íntegra, para que se pudesse ter a totalidade do trabalho planejado e desenvolvido.

De cada dissertação foi analisado o trabalho realizado pelo mestrado junto

aos seus alunos, diante do objetivo proposto e da metodologia desenvolvida. Depois, foi analisado o resultado, ou seja, os tipos de conhecimentos produzidos pelos alunos e a importância deles para a sua vida, assim como para a ampliação da prática pedagógica do professor de Arte. Esses resultados foram apresentados na forma de categorias, contemplando as três áreas do ensino de Arte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS

4.1.1 A presença das mulheres na ciberarte: Uma análise das problemáticas sociais em torno do tema “mulheres” na aula de Arte

A primeira proposta pedagógica selecionada para esta categoria foi “A presença das mulheres na ciberarte: Uma análise das problemáticas sociais em torno do tema ‘mulheres’ na aula de Arte”. A proposta foi desenvolvida com quatro turmas de Ensino Médio, em uma escola da Rede do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, em uma região periférica da cidade de Guaramirim.

O objetivo foi problematizar, junto a estudantes de Ensino Médio da rede pública de educação, questões sociais em torno das mulheres, tais como manifestações de violência e papéis de gênero, com a utilização de manifestações ativas da ciberarte, produzidas por mulheres em língua portuguesa, espanhola e/ou inglesa.

Argumenta-se que no atual nível de informatização da sociedade diversas formas artísticas são produzidas no espaço virtual e chegam às pessoas, que as usufruem e se deixam influenciar por elas, muitas vezes sem fazer nenhum tipo de crítica. Quando se olha para essas obras a tendência é pensar que sempre foram feitas por homens, porque a visão sobre mulheres no campo tecnológico ainda é muito restrita.

Assim, a proposta buscou pensar a situação da mulher no campo da arte com base nas imagens construídas pelos próprios alunos, para refletir a sua realidade, apresentando esses trabalhos numa exposição itinerante. Foi feita uma introdução conceitual e reflexiva com os alunos, acerca das proposições artísticas desenvolvidas a partir do século XX, que influenciaram a abertura do escopo contemporâneo das manifestações artísticas.

Em seguida, os estudantes foram organizados em grupos, para pesquisarem sobre a ciberarte, com ênfase no conceito de objeto, espaço e sujeito. O resultado foi o levantamento de conceitos padronizados: objeto é a obra palpável; espaço é o local da exposição e sujeitos são as pessoas, como o artista ou o público. A discussão feita com os alunos sobre esse resultado foi como os conceitos podem sofrer

transformações ao longo do tempo. Foi explanado sobre a participação das mulheres no campo da arte virtual e suas possibilidades sociais e artísticas.

Os estudantes então, divididos em grupos, foram convidados a criarem um trabalho artístico virtual de abordagem livre, para expor a realidade das mulheres inseridas no seu contexto de vida. Nesse momento foi necessário viabilizar o uso do celular pelos alunos, visto que a escola proibia. Assim, a produção foi virtual foi feita tanto nos celulares, quanto no espaço de informática da escola. Contudo, o Diário de Campo foi feito de forma manuscrita. Aos alunos também foi aplicado um questionário.

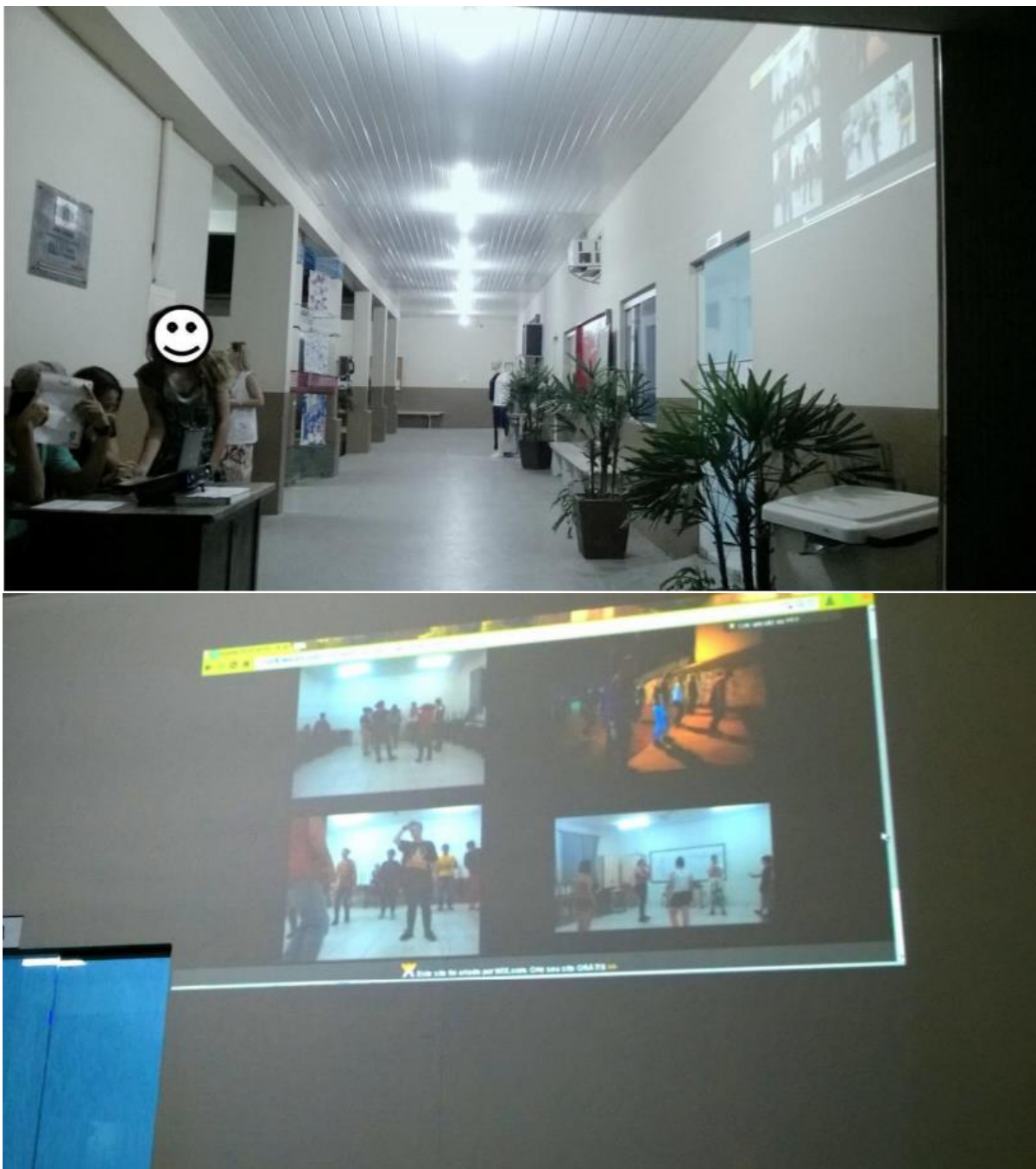
De todos os trabalhos criados pelos grupos das quatro turmas, foram selecionados oito, que seguiram para exposição no projeto “Estudo da ampliação e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina a partir de Exposição Itinerante”, em três escolas diferentes, em Florianópolis e Guaramirim (Figuras 1 e 2). Os trabalhos foram criados no programa *net.art generator*.

Figura 1 - Produções dos alunos sobre a presença das mulheres na ciberarte



Fonte: BUBLITZ (2016, p. 68)

Figura 2 – Exposição de ciberarte em uma das escolas selecionadas



Fonte: BUBLITZ (2016, p. 99)

Os alunos eram adolescentes de 14 a 18 anos, do período noturno, em sua maioria trabalhadores, especialmente os do sexo masculino, morando com famílias tradicionais. A maioria se considerava cristã e tinham visão tradicional sobre o papel da mulher na sociedade. Todos se inseriam numa realidade artística bastante limitada e isso se refletia na forma como acessavam a internet, não sabendo como usar essa ferramenta para desenvolver um projeto de arte, compreendendo-a tão somente para

comunicação e acesso à informação.

É importante destacar que a maioria dos adolescentes do sexo feminino não concordava com diversas visões feministas presenciadas na internet, mas concordavam em que a sociedade cria diferenças entre homens e mulheres e que a arte poderia promover discussões sobre esse tema, mostrando que não só os homens podem ser artistas geniais, mas as mulheres também.

Nos Diários de Campo os estudantes anotaram sobre o que aproximava a arte das pessoas, por meio da curiosidade, destacando formas de aproximação, dentre elas a internet. Mencionaram também que essa curiosidade pode ser aguçada oferecendo às pessoas novos espaços para a exposição da arte, de forma que se sintam provocadas e neles qualquer um pode mostrar suas criações. Um desses novos espaços é a internet, onde todos postam o que desejam e reagem às interações desse material com o público que o vê, envolvendo processos de conectividade e redes, a tecnologia da comunicação, a participação e a colaboração.

Os alunos destacaram que no ambiente virtual a violência contra as mulheres pode ser percebida de forma muito forte e que a arte pode ser uma via para mostrar essa situação e torna-la visível na sociedade. Consideraram o tema como relevante para o estudo e que os afetou, no sentido de refletirem, opinarem, criticarem e proporem mudanças, o que poderia ser feito por meio de ciberarte. No entanto, ficou evidenciado que, como estudantes da Educação Básica, o uso da internet para esse fim ainda é bastante limitado.

Ainda assim, por meio dos sites visitados, sobre a violência contra a mulher e produções de ciberarte, os alunos desenvolveram ideias e opiniões sobre o assunto e o retrataram em produções artísticas, que foram levadas para que outros públicos pudessem observar, discutir, questionar e também compreender, desenvolvendo suas percepções sobre os conflitos de gênero na sociedade e como representa-los no cotidiano escolar e tentar provocar mudanças.

4.1.2 Arte contemporânea na escola: prática das linguagens híbridas

A dissertação apresenta um relato de experiência, desenvolvido com uma turma de Ensino Médio, de uma escola situada em área com características rurais e alunos carentes, envolvendo performances fotográficas que mostrassem a expressividade do corpo, a criatividade e a sensibilidade dos alunos. O objetivo foi

ampliar o repertório artístico vivenciado pelos alunos, a partir das aulas sobre Arte Contemporânea. O ponto de partida foram trabalhos de artistas do surrealismo e do futurismo, que se dedicaram à fotografia como forma de expressar o corpo, como Marcel Duchamp, Francesca Woodman, ambos do século passado, e Kyle Thompson, um jovem com menos de 30 anos.

Reunir performance e fotografia é considerado uma forma de hibridizar a arte, ou seja, o uso de mais de uma linguagem artística numa só produção, exatamente porque o ser humano é performático e não se expressa apenas de uma forma. Inicialmente, os alunos foram convidados a verem um vídeo do Projeto Itaú Cultural, que abriu a exposição Trilhas do Desejo, em 2009, momento em que a professora trabalhou com eles sobre como ler uma obra de arte, a partir de conceitos de estética e filosofia.

Em seguida, a professora trabalhou com eles sobre a presença do corpo na arte, de maneira a entender e valorizar a sua poética na fotografia. Essa parte foi encerrada com a solicitação de um projeto de arte performática, contendo a temática, justificativa, ação a ser desenvolvida e o provável local onde a obra poderia ser executada. Nesse projeto os alunos conseguiram se expressar de forma muito íntima sobre si mesmos e se sentiram constrangidos de exporem suas ideias para a turma, fazendo com que a professora cada um, individualmente.

O espaço escolhido para a realização das performances fotográficas não se limitou à escola, mas a um extenso ambiente periférico. Nos deslocamentos os alunos discutiam e problematizavam situações, permitindo que a professora tivesse sobre eles um conhecimento que até então não tinha, apesar de conhece-los há bastante tempo. No momento de fazer as fotografias essas intimidades se revelavam de forma muito forte (Figura 3).

Figura 3 – Fotos performáticas de duas alunas com problemas familiares



Fonte: HOLZER (2016, p. 11)

A primeira aluna não era aceita na família por ser homossexual e a segunda, por ser depressiva, razão pela qual estava sujeita a violências frequentes, tendo tentado suicídio. Ambas se sentiam presas em situações em que o corpo e mente não eram respeitados.

Com as fotos produzidas foi montada a exposição “Nas curvas do meu corpo, meus segredos”, no Centro de Artes da cidade, que pode ser vista por amigos, familiares e toda a comunidade, como registro pessoal e histórico do indivíduo (Figura 4).

Figura 4 – Cartaz do evento de fotografia performática e detalhe da exposição



Fonte: HOLZER (2016, p. 12/13)

Como se pode observar no cartaz, a exposição contou com diversas parcerias que viabilizaram o projeto. As fotografias foram produzidas em tamanho grande e com material de boa qualidade, para valorizar o trabalho dos alunos. Vários visitantes disseram se sentir sensibilizados, pois nunca visto os adolescentes daquela maneira.

Em termos de conhecimento, os alunos desenvolveram sensibilidade e criticidade nas aulas de arte, sentindo-se parte do processo de produção das obras, o que lhes proporcionou também outra visão do mundo que os rodeava. A aprendizagem se tornou um processo mais próximo deles e conseguiram se situar coletivamente nela. Isso serviu de base para novas aprendizagens, visto que cada aluno se enxergou como um mundo de possibilidades, o que melhorou a performance escolar, de maneira geral. Assim, perceberam que não só poderiam ser agentes transformadores de suas vidas, mas também do mundo a sua volta.

4.1.3 Introdução à gravura no campo expandido: uma experiência artística no contexto escolar

O estudo propôs aos alunos a criação de impressões sobre diferentes materiais e materialidades, a partir de estudos sobre a gravura e sua evolução como arte. O Projeto foi desenvolvido na cidade de Joinville, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. As produções artísticas deram origem à exposição: "Ateliê Aberto: Gravura Expandida", que fez parte de outro projeto maior: "Olhares em Trânsito: experimentos expositivos na escola", desenvolvido por professoras mestrandas do PROF-Artes da UDESC e que circularam nas escolas de Joinville, Guaramirim e Florianópolis, abertos à comunidade escolar.

O trabalho teve como fundamento a fruição da arte pelo indivíduo, proposta no PCN-Arte, para adquirir outras perspectivas estéticas do mundo, estimular o uso da imaginação e da criação artística e organizar experiências construtivas para o aprendizado prático e contextual. A gravura expandida é a forma de arte que alia o conceito tradicional às novas linguagens que surgem no mundo e que permitem a criação de diferentes manifestações estéticas. A abordagem priorizou os registros das produções, como as imagens e as falas dos alunos sobre o fazer artístico, transcritas para o relatório final.

Foram observadas as práticas desenvolvidas pelos alunos, envolvendo o processo de criação, experimentação, poética pessoal e nível crítico de interpretação

sobre os desdobramentos da linguagem da gravura enquanto Arte Contemporânea, para comporem um instrumento conceitual qualitativo sobre a experiência estudada e que avaliasse os alunos em sua totalidade. Inicialmente, o tema foi estudado em seus aspectos teóricos, seguindo-se uma exploração por grupos de alunos, para exploração das técnicas de gravura e seu campo expandido, compondo um portfólio para sistematizar o aprendizado. Ao final, as produções feitas em grupo ou individualmente serviram de base para uma exposição a percorrer a região.

Os materiais utilizados nas produções foram levados à escola pelos alunos, escolhidos na natureza ou no seu cotidiano. Na sala de informática foi produzida um tipo de gravura expandida, a partir de fotocópias (Figura 5).

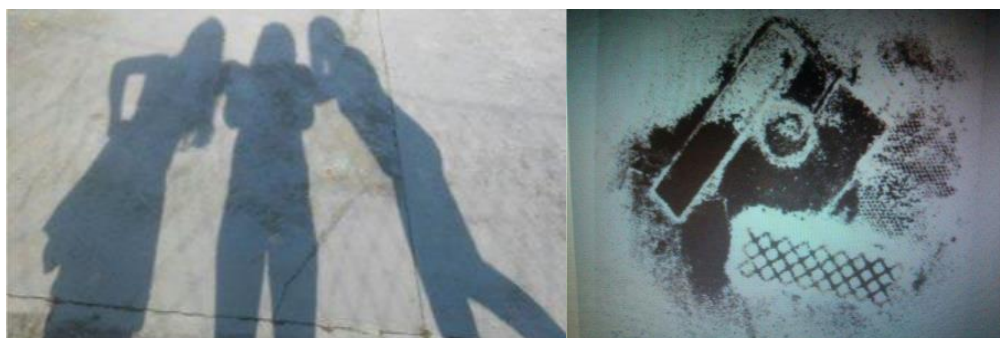
Figura 5 – Xerox gravura



Fonte: SCHEIS (2016, p. 35)

Na produção desse tipo de trabalho os alunos interagiram com a tecnologia, mudando a dimensão da obra de arte e conferindo a ela a perspectiva de necessidade ou de sentimentos. No espaço da escola foram tiradas fotografias que, depois de impressas, se tornaram a “imagem da imagem” (Figura 6).

Figura 6 – Xerox impressão e impressão sobre terra



Fonte: SCHEIS (2016, p. 39/40)

Nessas imagens os alunos queriam se ver, enquanto corpos que ocupam um espaço, mas têm sobre ele sentimentos e intenções. Por meio da produção delas os alunos perceberam que poderiam eternizar algo efêmero, como suas sombras no chão. No trabalho com terra e cola foi intensa a troca de informações. Os alunos ainda trabalharam com papel vazado, produzindo impressões no muro da escola.

Também fizeram impressões de suas mãos, com *spray*, imitando as gravuras paleolíticas e neolíticas. Com isso, os alunos aprenderam a manusear diferentes produtos e equipamentos para impressão, além de desenvolverem a paciência, repetindo processos, desenvolvendo estratégias, até conseguirem bons resultados. Os alunos se viram diante de surpresas que não imaginavam no seu próprio trabalho e se esforçaram para resolvê-las ou aceita-las como resultado do “acaso desprovido de técnica”. Esse é o momento da fruição, como propõe o PCN-Arte e tudo que foi produzido passou a compor um portfólio, individual ou coletivo.

Assim, os alunos começaram a visualizar a produção de gravuras como forma de se apropriarem de outras linguagens, ou seja, expandirem o seu conceito e forma de fazer. Passaram também a observar mais o mundo ao seu redor, buscando experiências criativas e criando variados percursos para torna-las realidade. O portfólio representou a sistematização do conhecimento construído, com o registro de avanços e descobertas, as evoluções do percurso (Figura 7).

Figura 7 – Resultado final dos portfólios sobre gravura expandida



Fonte: SCHEIS (2016, p. 64)

Esses resultados mostraram que cada aluno tinha sua forma própria de produzir e fruir da arte e precisa sentir o professor como um aliado do seu processo criativo. Assim, o trabalho com a gravura expandida representou uma contribuição para o aumento do repertório artístico dos alunos, maior conhecimento do meio em que viviam, terem o conhecimento como algo prazeroso e possam se sentir como seres transformadores de si mesmos e do mundo a sua volta.

Os portfólios foram expostos no Projeto “Olhares em trânsito: experimentos expositivos na escola”, de forma que a comunidade também pudesse fruir desse resultado. A exposição contou com página na internet, criada por conhecida artista local, o que deu aos alunos sentimentos de prazer e importância, principalmente porque foram eles que organizaram as obras no espaço expositivo e interagiram com o público, ensinando as pessoas como criarem suas próprias gravuras expandidas, ou seja, compartilhando o conhecimento adquirido. A avaliação foi processual e considerada extremamente positiva.

4.1.4 Percursos pedagógicos e criativos no ensino das artes visuais e da diversidade cultural indígena, africana e afro-brasileira

Trata-se de um artigo, cujo objetivo foi descrever os processos de ensino-aprendizagem e de criações visuais tendo como referencial as documentações do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), cuja abordagem pedagógica é embasada no Ensino por Competências. O estudo buscou analisar e avaliar criticamente a prática da arte como um campo propício para preservar a identidade e a memória da cultura afro-ameríndia brasileira, como chave capaz de abrir portas para o novo, trazendo consigo uma visão de mundo com suas formas próprias de comunicação, de expressão e de vinculação sociocultural.

A metodologia adotada foi a pesquisa documental, abrangendo os documentos fundamentais dos Colégios Militares e da educação brasileira. Nos primeiros, a proposta é que os alunos sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos, proposição que também pode ser encontrada nos PCN-Arte. No entanto, foram constatadas lacunas no ensino de cultura indígena, africana e afro-brasileira, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, o que motivou a presente proposta pedagógica.

Essas lacunas podem ser visualizadas no Quadro 1:

Quadro 3 – Lacunas sobre ensino de Arte detectadas pela professora

Trilhas	Lacunas	Conteúdo
LDB 9394/96, Art. 26	1ª	O documento afirma que o conteúdo de arte deve estar presente em todos os níveis da Educação Básica, mas o Colégio Militar (CM) só oferece a disciplina em dois anos do Ensino Fundamental II (6º e 7º) e dois anos do Ensino Médio (2º e 3º);
PCN-Arte, Temas Transversais, Pluralidade Cultural, Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	1ª	O tema o tema Pluralidade Cultural deve estar presente em toda a Educação Básica, como tema transversal, mas a edição das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 o torna obrigatório para as disciplinas de Arte, História e Literatura. Essas leis alteraram a LDB 9394/96, introduzindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”;
Planos de Sequências Didáticas (PSD) de Arte dos CM	1ª	Afirmam que deve ser ministrado de forma transversal o conteúdo sobre a contribuição das nações africanas e ameríndias para a cultura brasileira, mas só aparece uma parte no Ensino Fundamental e no Ensino Médio aparece somente no 2º ano;
	2ª	A carga horária de Arte deveria ser igual nos dois níveis de ensino, mas é de 40 horas no Ensino Médio (1 aula semanal), enquanto no Ensino Fundamental é de 80 horas (duas aulas semanais);
	3ª	A sequência de conteúdos deveria ser semelhante nos dois níveis de ensino, mas no Ensino Fundamental contempla temas (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança), enquanto no Ensino Médio assume relação com a História da Arte e processos criativos em Artes Visuais.

Fonte: ALVES (2016, p. 9)

Após o estudo dos documentos e constatação dessas lacunas, foram escolhidos materiais didáticos para uma oficina de arte e cultura indígena, africana e afro-brasileira, inserida nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar para o ano de 2015, incluindo livros didáticos, paradidáticos, materiais e instrumentos adotados por cada disciplina, atividades como aula de campo, eletivas (oficinas) e eventos culturais (atividade eletiva), que seria oferecida no contra turno.

A turma escolhida para a intervenção foi o 3º ano do Ensino Médio, que não tinha a disciplina de Arte na grade curricular. Para a turma de 30 alunos foram desenvolvidas sequências didáticas trimestrais, no contexto do PSD e contemplando o conteúdo de Arte e a Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira, por meio de oficinas, tendo como fundamento os eixos propostos no PCN-Arte: apreciar,

contextualizar, produzir. Foram avaliados o conhecimento prévio dos alunos sobre o objeto do conhecimento; competências e habilidades; criatividade e poética, por meio da atribuição de menção, de EXCELENTE a INSUFICIENTE.

A turma foi dividida em cinco grupos e “rotas” de estudo foram estabelecidas, contemplando o conteúdo proposto (rotas indígenas e africanas), com cinco etnias em cada uma. Para a escolha das rotas foram utilizados mapas do Brasil e da África. Cada grupo pesquisou a origem, língua, clã, características físicas, hábitos, arte e cultura (pintura corporal, arte plumária, instrumentos musicais, ritmos, animais sagrados, cerâmica, artefatos e adornos, mitos e lendas, o uso das ervas, rituais e outros aspectos que fossem relevantes para o conhecimento.

O primeiro conteúdo trabalhado com os alunos foi “Cultura”, como forma de conhecer a bagagem de cada um, ou seja, sua identidade cultural. Também foi uma forma de mostrar e comprovar a diversidade cultural do povo brasileiro, visto a escola recebe alunos de diversas partes do Brasil, parentes de militares. Em seguida foi realizada uma “expedição cultural”, por meio de exibição de vídeos sobre a cidade de Salvador e seu contexto de legados africanos.

Os contextos indígenas foram estudados por meio da música Alma, de Pepeu Gomes, para tratar do significado do corpo, da alma e do espírito para esses povos, numa dinâmica com espelhos; vídeos sobre os povos escolhidos pelos grupos; dinâmica com a música Baila Comigo, de Rita Lee e Roberto de Carvalho. O “grito de guerra” da escola também foi adaptado na linguagem indígena, o que permitiu dar uma nova dimensão às palavras recitadas pelos alunos em suas formaturas.

Na sequência, foram exibidos vídeos sobre a escravização dos africanos e sua vinda para o Brasil, para que fosse compreendido o fenômeno da “aculturação”, que funcionou nos dois extremos, pois tanto os africanos influenciaram o Brasil, quanto seus descendentes influenciaram a África. Os alunos tiveram, então, contato com materiais importantes para as culturas indígenas e africanas, como a madeira, argila e metal, para darem início ao processo criativo. Nesse aspecto, foi proposto aos alunos que dessem visualidade a materiais considerados como sucata e que poderiam ser aproveitados em criações artísticas.

Foi proposto aos alunos que construíssem perfis indígenas e africanos, como forma de compreender que o brasileiro é uma mistura de etnias, cujo resultado muitos pensadores tentam “embranquecer”. O trabalho prático dos alunos está representado na Figura 8.

Figura 8 – Perfis indígenas e africanos confeccionados pelos alunos



Fonte: ALVES (2016, p. 31)

O próximo passo foi a confecção de máscaras indígenas e africanas e alguidares africanos, onde os alunos tiveram contato com os processos de obtenção de cores e pigmentos para esmaltação, limpeza da argila, modelagem, queima e pintura da argila. A produção dos alunos está representada na Figura 9.

Figura 9 – Máscaras indígenas e africanas confeccionadas pelos alunos





Fonte: ALVES (2016, p. 32)

Quanto ao uso, os alunos aprenderam que as máscaras servem para rituais, geralmente com música e dança e que existem diferentes modelos, para homens e mulheres e que os alguidares servem para a colocação de alimentos. Os alunos também confeccionaram material em baixo e alto relevo, para representarem divindades indígenas e africanas, com latas de refrigerantes e madeira e o uso de boleadores, goivas formões, como se mostra na Figura 10.

Figura 10 – Produção dos alunos em baixo e alto relevo – divindades



Fonte: ALVES (2016, p. 34)

Objetos como amuletos, talismãs e adornos indígenas e africanos também

foram confeccionados pelos alunos, com penas de aves, palha, corda de sisal, miçangas, fundo da lata de refrigerante, búzios, sementes, cordões e náilon colorido, com o resultado que se apresenta na Figura 11.

Figura 11 – Confeção de pulseiras, brincos e adornos pelos alunos



Fonte: ALVES (2016, p. 35)

O trabalho dos alunos foi exposto em uma Feira Cultural, realizada no colégio, com amplo acesso de toda a comunidade escolar, como se mostra na Figura 12.

Figura 12 – Aspecto da Feira Cultural de culminância da intervenção



Fonte: ALVES (2016, p. 35)

Além de avaliar esse resultado, a professora também compilou os dados de opinião expressos em uma ficha no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da escola. Na avaliação tradicional, a maior parte dos alunos recebeu menção EXCELENTE em todos os bimestres oficiais, com nenhum resultado INSUFICIENTE. Esse resultado foi expresso em um gráfico. Por meio da ficha proposta no AVA constatou-se que o nível das aulas recebeu nota máxima (10), assim como os recursos audiovisuais, os processos criativos e o uso de materiais, instrumentos e ferramentas.

Assim, a professora propôs a revisão das sequências didáticas do PSD para os

anos seguintes, na disciplina de Arte, contemplando a carga horária e incluindo o conteúdo estudado na intervenção. Como o CM é uma escola de tempo integral, foi proposta a continuidade das oficinas de Arte no contra turno. A intervenção produziu material didático para que as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras fossem estudadas com outras turmas do Ensino Médio e também do Ensino Fundamental, contribuindo para o cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 pela escola.

4.1.5 Visualidades X Identidades: aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo com alteridade (Proposta Arte/Educativa em Artes Visuais)

O objetivo do estudo desenvolvido nesta dissertação foi desenvolver as potencialidades artísticas visuais dos educandos, a partir da apropriação de conhecimentos concernentes à área das Artes Visuais, relacionados aos vínculos identitários e a busca de uma ética para o respeito às diferenças e ao desenvolvimento da alteridade.

A justificativa do estudo foi a de que é necessário orientar os educandos na dificuldade de compreender a importância e o significado/sentido das imagens em seu cotidiano, para que eles percebam os tendenciosos mecanismos de manipulação visual que interferem e influenciam na formação das suas subjetividades/identidades. Trata-se de um esforço de Alfabetização Visual, para os educandos aprenderem a ver a Arte de forma multifacetada.

A Cultura Visual exerce um papel muito importante nos alunos da atualidade, chegando mesmo a ser excessiva, provocando desconforto e cansaço. Contudo, elas apresentam um discurso visual que deveria ser compreendido, pois influencia o cotidiano de forma importante. Cada imagem vista no cotidiano possui uma narrativa que é construída por meio de visualidades X identidades, incluindo todas as imagens que fazem parte do contexto escolar e sobre as quais é preciso ter um olhar pensante e também sensível/criativo.

Para atingir o objetivo proposto o professor partiu dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre cultura visual, que eram as manifestações populares de sua região, mas também aquelas imagens vistas pelos meios midiáticos e publicitários, através dos jornais, *outdoors* e revistas.

A primeira questão que se apresentou foi a de que os alunos não reconheciam

as imagens como fontes de conhecimento e tinham dificuldades em produzir, ler e contextualizá-las e a segunda foi a de que em função dessa limitação eles não conseguiam se apropriar de conhecimentos artísticos básicos e sistematizados da linguagem visual. Assim, era preciso ampliar o repertório cultural dos alunos, antes de realizar as próximas etapas da proposta pedagógica.

Então, foi elaborada uma proposta para que os alunos compreendessem o significado dos termos Pluri/Multicultural e Intercultural, sendo que o primeiro pressupõe a diversidade entre as culturas e o segundo que elas se conectam, formando novas dimensões. Essa proposta partiu da Abordagem Triangular (contextualizar, fazer e apropriar-se da obra de arte), Territórios de Arte e Cultura (percursos educativos individuais e coletivos) e da Cultura Visual (diversidade de práticas, reflexões e interpretações na maneira de ver e visualizar as representações culturais).

Esse caminho metodológico foi dividido em quatro momentos, para ser colocado em prática. O primeiro foi chamado Consciência da Cultura Artística Visual e se destinou à alfabetização visual dos alunos, para que pudessem compreender a arte como possibilidade de conhecimento, expressão e comunicação artística, estética e poética. Foram estudados os elementos da obra Falso Espelho, de René Magritte e na sequência os alunos produziram a imagem de um olho, para retratarem como perceberam a obra (Figura 13).

Figura 13 – Momento pedagógico para a construção de visualidade



Fonte: GÓES (2016, p. 31)

O segundo momento foi denominado Consciência da Identidade Imagética Pessoal, com o objetivo de desenvolver a identidade imagética pessoal dos alunos,

para aprenderem a reconhecer, respeitar e valorizar a sua autoimagem, de forma a estabelecerem vínculos positivos consigo mesmos. O estudo foi retrato e autorretrato. Em seguida os alunos produziram, através do aparelho celular, fotos de si (*selfies*), com técnicas mistas e as manipularam no aplicativo de edição de imagens *Photogrid*, para discutir o valor de terem cuidado ao produzirem a própria imagem (Figura 14).

Figura 14 – Momento da construção da identidade imagética



Fonte: GÓES (2016, p. 32)

Os alunos também estudaram e produziram vídeos artísticos (Videoarte), contando suas histórias, em relação à forma como se autoconheciam e percebiam as pessoas que os influenciaram a ser o que são hoje e o que ainda poderiam ser no futuro.

O terceiro momento foi chamado Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local, destinado a desenvolver a identidade imagética sociocultural local dos alunos, em relação as suas referências pessoais como membros da coletividade e que funcionassem como estímulos positivos e proativos para eles.

O conteúdo estudado foi a materialidade dos objetos cotidianos, para que a deles pudessem construir objetos artísticos que refletissem seus valores socioculturais. Foram criados cartazes publicitários e artísticos para divulgar as pessoas que são referências positivas na comunidade e as paredes externas da escola receberam um painel grafitado, sobre os problemas socioculturais da cidade de Salvador (onde fica a escola) e também do Brasil e suas possíveis soluções (Figura 15).

Figura 15 – Momento de construção da Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Local



Fonte: GÓES (2016, p. 33)

Finalmente, o quarto momento foi denominado Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global, para que os alunos desenvolvessem pontos de vista sobre a realidade global, de forma a construírem uma imagem multifacetada do mundo e relacionarem o seu próprio universo com ela. O conteúdo estudado estava relacionado à perspectiva e suas técnicas de percepção dos ambientes, por meio do livro “Zoom” de Istvan Banyai, reforçando que existem diversos pontos de vista sobre uma mesma realidade (Figura 16).

Figura 16 – Momento da construção da Consciência da Identidade Imagética Sociocultural Global



Fonte: GÓES (2016, p. 33)

Para representar a relação de seus problemas locais com os da sociedade global os alunos fizeram uma instalação com sucatas e produziram uma performance sobre as relações entre as coisas e situações que acontecem no mundo e como elas

se relacionam com as suas vidas.

A vivência desses quatro momentos possibilitou aos alunos o desenvolvimento da inteligência visual e das potencialidades artísticas, criativas, estéticas e poéticas no seu contexto sociocultural. A prática educativa foi colaborativa e aberta aos interesses da construção individual e coletiva dos conhecimentos em Artes Visuais, que permitiu a compreensão do significado/sentido das imagens da cotidianidade e do poder de influência que elas exercem vida pessoal e sociocultural, nos níveis local e global.

Assim, os alunos se iniciaram na Alfabetização Visual, se apropriando e refletindo sobre os seus elementos estruturantes, por meio das experiências artísticas e estéticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A percepção, observação, atenção e visão em múltiplos ângulos permitiram que a memória visual dos alunos passasse a acomodar diferentes modos de olhar a realidade vivida, possibilitando a coragem de criar e a autonomia visual.

Os alunos passaram a reconhecer e compreender que a sociedade é formada por múltiplas identidades e desenvolveram o respeito às diferenças com as experiências artísticas e estéticas, desenvolvendo uma postura crítica no entendimento da construção do comportamento de alteridade, na maneira de compreender que as diferenças devem sempre unir as pessoas e não separar, porque são unidades (subjetividades) na diversidade.

4.1.6 As mídias e as tecnologias digitais no ensino de Arte

O objetivo da proposta pedagógica foi discutir a proposta de inserir mídias e tecnologias digitais nas aulas de Arte com uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual no estado do Rio Grande do Norte, utilizando o cinema, uma linguagem áudio visual, como recurso, a partir de um olhar artístico. O cinema assumiu, assim, a mediação da construção de aprendizagem, na qual o aluno contribuiu de forma direta no processo de ensino e aprendizagem, associando teoria, prática e cotidiano e também como forma de acesso a outras linguagens artísticas.

A proposta foi dividida em dez etapas, abrangendo dois bimestres do calendário escolar. A sequência de estudos desenvolvida nessas etapas pode ser visualizada no Quadro 2.

Quadro 4 – Etapas da proposta sobre mídias e tecnologias digitais, ações desenvolvidas e recursos utilizados

Etapas	Ações	Recursos utilizados
1ª	Explicação sobre a história do cinema.	Textos, slides, vídeos e lousa digital
2ª	Pesquisa em grupo sobre gêneros cinematográficos, com apresentação dos resultados e debate.	Computadores, internet do Laboratório de Informática
3ª	Apresentação de técnicas de animação para a elaboração de filmes e construção do taumatrópio, um brinquedo óptico.	Lousa digital, papelão, barbante, figuras
4ª	Abordagem sobre técnicas de efeitos especiais em filmes.	Slides, cenas de filmes e tutoriais de profissionais da área
5ª	Criação de um vídeo pelos próprios alunos com o uso de aparelhos móveis, como o celular ou o <i>tablet</i> , trabalho com aplicativos gratuitos de gravação e edição de vídeos.	Celular, <i>tablet</i> e aplicativos de gravação e edição de vídeos
6ª	Abordagem sobre trilha sonora X gênero cinematográfico e sobre as profissões envolvidas com o cinema.	Cenas de filmes
7ª	Produção de vídeos, em grupo, com roteiro, cenário, personagens, trilha sonora e edição.	Celular, <i>tablet</i> e aplicativos de gravação e edição de vídeos
8ª	Apresentação dos vídeos no auditório da escola, com simulação de premiação semelhante ao <i>Oscar</i> , seguida por coquetel.	Lousa digital, estatueta, comidas e bebidas
9ª	Confraternização dos alunos, que assistiram um filme, em um dos cinemas da cidade.	Sala de cinema
10ª	Avaliação dos grupos.	Questionário

Fonte: SILVA (2016, p. 24/26)

As figuras a seguir mostram algumas etapas do trabalho com os alunos, no desenvolvimento da proposta pedagógica (Figuras 17 a 21).

Figura 17 – Construção do taumatrópio



Fonte: SILVA (2016, p. 34)

Figura 18 – Criação de roteiros para a produção de vídeos



Fonte: SILVA (2016, p. 42)

Figura 19 – Apresentação de vídeos para toda a escola



Fonte: SILVA (2016, p. 43)

Figura 20 – Premiação dos alunos e coquetel



Fonte: SILVA (2016, p. 43/44)

Figura 21 – Avaliação, por meio de aplicação de questionário



Fonte: SILVA (2016, p. 47)

Na análise das respostas do questionário a professora apurou que a maioria dos alunos usou apenas o celular na produção do vídeo, sendo que o aplicativo mais utilizado foi o Vivavídeo e quase a metade enfrentou problemas como travamento e lentidão no recurso. Além da maioria saber manusear o aplicativo, os alunos disseram ter aprendido coisas novas, se divertido e vencido desafios. Reclamaram de desentendimentos no trabalho em grupo. A ida ao cinema foi um ponto positivo, bem como o fato de todos os alunos contarem com celular, o que facilitou o trabalho.

Quanto à produção de conhecimento, os alunos mostraram saberem utilizar tecnologias na elaboração de Artes Visuais, como é o caso do cinema, envolvendo a filmagem, edição e apresentação final. Demonstraram serem sujeitos ativos, criativos e autônomos, vencendo desafios, como a timidez, alcançando os objetivos propostos. Além disso, sentiram-se valorizados, o que contribuiu para o aumento da autoestima e da confiança, no sentido de se lançarem a novos projetos.

4.1.7 Inserção e Proximidades: mediação em espaços culturais para alunos da Educação de Jovens e Adultos

O objetivo da proposta foi construir reflexões a respeito das práticas metodológicas usadas no contexto escolar, sobre como as aulas de Arte podem contribuir para a experiência e acesso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos espaços culturais, ao mesmo tempo em que foi refletido sobre as possíveis contribuições que tais locais poderiam oferecer para o processo de ensino/aprendizagem em Arte desses sujeitos.

Foi feita uma abordagem preliminar sobre os conhecimentos dos alunos a

respeito de espaços culturais, como o Museu, por meio de um questionário. Foi constatado que o conhecimento que tinham era somente sobre manifestações culturais locais, mas o que se pensava era extrapolar os limites da escola, para chegar pelo menos ao espaço da cidade, Belo Horizonte. Os alunos eram do período noturno e cursavam desde o letramento inicial até o nível Fundamental II, heterogêneos em todos os aspectos.

A meta era que o professor se tornasse mediador entre os saberes escolares desses alunos e o que poderiam aprender nos espaços culturais da cidade, de forma que aumentassem o seu *status*, por meio da aquisição de conhecimentos artísticos, de forma democrática, quanto às possibilidades de acesso. Enquanto sujeitos portadores de uma identidade, esses alunos não tiveram oportunidades, condições financeiras ou estímulos para a fruição da arte exposta ou apresentada nos espaços culturais.

As visitas a exposições e eventos culturais favorecem a interlocução entre artista e observador, visto que a Arte também é produzida nas inter-relações humanas e a escola deve servir como meio de acesso a locais artístico-culturais, para o conhecimento da arte, ampliação dos saberes e das competências dos alunos.

Diante disso, foi proposta uma visita dos alunos da EJA ao Museu de Arte e Ofícios, instalado na antiga Estação Ferroviária de Belo Horizonte, que possui uma coleção de peças relacionadas ao trabalho, compreendendo o período do século XVII ao século XX. Nesse espaço os alunos poderiam lembrar trabalhos que eles ou seus familiares já haviam realizado em outros momentos de suas vidas e ainda terem um momento de lazer, para apreciarem melhor o espaço da capital mineira, visto que moravam em Betim, região mais afastada.

Essa visita pode ser complementada pela apreciação de uma exposição itinerante do artista Kandinsky, que naquele momento estava no espaço do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB/BH), onde os alunos puderam ter contato com as obras e trocarem experiências a respeito das técnicas utilizadas e sobre a visão de mundo do artista. De volta à escola, os alunos expuseram tudo que viram nos dois espaços culturais, sendo, posteriormente, chamados a reproduzirem algum aspecto do que presenciaram, usando técnica de colagem, atividade que apresentou bons resultados.

Os alunos também tiveram a oportunidade de irem ao Palácio das Artes, para assistirem à apresentação da ópera *Carmem*, de Bizet. Alguns alunos não quiseram

ir à visita, dizendo que não gostavam daquele tipo de música, evidenciando algum conhecimento prévio sobre o tema. Para os demais, foi explanado sobre o assunto, previamente. No local, puderam presenciar apresentação de orquestra, canto coral, dança e solos de canto. Ainda que a ópera fosse falada e cantada em francês e fosse difícil para alguns alunos acompanharem as legendas, eles procuraram compreender o que estava sendo encenado, fruindo da composição artística.

Contudo, em termos de contato social, muitos alunos se sentiram excluídos e vítimas de preconceito, diante de um grupo que estava acostumado a fruir desse tipo de arte e que não concordava com a sua popularização. Outros alunos, no entanto, descreveram a experiência como absolutamente singular e que fora significativa para suas vidas, principalmente para se apropriarem desse espaço cultural, opiniões que foram colhidas em relatos escritos, elaborados posteriormente à visita ao teatro.

Para contemplar os que não foram à apresentação, foram mostrados vídeos da mesma ópera em outros lugares, momento em que os alunos que compareceram puderam relatar suas experiências, como a descrição da personagem principal, dos tipos de vozes presentes na peça, figurinos e outros detalhes. Como a personagem central era uma mulher e cigana, foi discutido sobre questões de gênero, diversidade étnica e preconceito, sendo solicitado aos alunos que a retratassem em um desenho.

Foi possível observar que as visitas produziram conhecimentos sobre a diversidade cultural que poderia ser encontrada em outros espaços, diversos daqueles do cotidiano dos alunos e que eles poderiam contribuir para alargarem sua visão sobre o mundo, diminuir o preconceito em relação a outras culturas, valorização das suas próprias manifestações, como as do espaço de Belo Horizonte, apropriando-se de sua própria história e lugar.

Assim, alunos que durante uma vida inteira tinham se sentido excluídos da produção artística de seu povo puderam visualizar possibilidades de também fruírem dela, conectando-se com a realidade mais próxima e também com o mundo. A arte fez a mediação entre o indivíduo e o que está além dele, desmistificando e dessacralizando os espaços culturais, diminuindo o distanciamento. Essa mediação não só ampliou e produziu novos conhecimentos nos alunos, mas também deixou registros na memória afetiva, determinando possibilidades de que desenvolvam também outras práticas culturais.

4.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MÚSICA

4.2.1 Avaliação na Educação Musical: desafios e possibilidades na Escola Municipal Martagão Gesteira

A proposta pedagógica propôs a criação de instrumentos avaliativos que possibilitassem visualizar competências e habilidades dos alunos e oportunizar ao educador reavaliar e redirecionar sua prática, de forma a valorizar o ensino de Música no currículo. A criação desses instrumentos foi motivada pela ausência de meios oficiais para avaliar a aprendizagem de Música, por parte dos alunos, assim como a prática do professor, visto que a disciplina não reprova e tem sido considerada apenas como entretenimento.

Com a edição da Lei nº 11.769/2008, que incluiu o parágrafo 6º no artigo 26 da Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do conteúdo de Música no componente curricular Arte, se tornou necessário repensar a questão da avaliação desse componente curricular. A avaliação é uma ferramenta utilizada pelos educadores para compreender o nível de desenvolvimento dos alunos e para buscar possibilidades de ampliar esses conhecimentos, ajudando-os a construir competências necessárias e desenvolver habilidades, razão pela qual se acredita que precisa ser sistematizada.

A sistematização é necessária para incluir todos os alunos, mapear o desempenho e avaliar a qualidade do ensino, detectando eventuais problemas e encaminhando soluções. A música envolve questões perceptivas, expressivas e interpretativas e a avaliação de seu ensino engloba várias particularidades que merecem a atenção do professor, como identificar o perfil do estudante, os propósitos do curso, além dos conteúdos e habilidades efetivamente desenvolvidas, levando-se em conta as produções de sala de aula e aquelas mostradas em apresentações para toda a escola.

Para chegar aos instrumentos avaliativos, foi elaborado e desenvolvido um projeto chamado “Música no Engenho”, onde foram trabalhados diversos gêneros musicais vivenciados pelos alunos no seu cotidiano, cujos conteúdos passaram por apreciação, interpretação, execução e percepção, em aulas teóricas e práticas. Instrumentos avaliativos como Avaliação diagnóstica, Avaliação escrita, Avaliação prática, Atividade de grupo, Observação, Apresentação pública, Auto avaliação dos

alunos e Avaliação do Professor foram considerados e testados, para serem aplicados aos conteúdos de Música.

O Quadro 3 apresenta a síntese do que foi observado por meio do uso desses instrumentos avaliativos.

Quadro 5 – Instrumentos avaliativos e suas possibilidades no ensino de Música

Nome do Instrumento	Habilidades/Conhecimentos a serem analisados
Avaliação diagnóstica	Habilidades rítmicas e vocais e o repertório dos alunos.
Avaliação escrita	Conhecimentos teóricos e práticos relacionados à percepção, com atribuição de menções.
Avaliação prática	Habilidades perceptivas auditivas, rítmicas e vocais.
Observação	Conhecimento que foi aprendido e interferências necessárias para prosseguir no processo de ensino e aprendizagem, por meio da análise de anotações e imagens gravadas.
Trabalho de grupo	Habilidades de cooperação, respeito à opinião do outro, argumentação, divisão de tarefas e participação ativa.
Apresentação pública	Desenvolvimento da expressão oral e desinibição.
Auto avaliação dos alunos	Aprendizagem, desempenho pessoal e autoimagem.
Avaliação do Professor	O modo de ensinar e expor os conteúdos.

Fonte: FERREIRA (2016, p. 13/16, Adaptação)

A aplicação do primeiro instrumento mostrou que o ritmo preferido dos alunos era o *funk* e isso foi considerado como base para a aquisição de conhecimento, com a promoção de estudo sobre origem, história, interpretação de letras e elementos rítmicos desse estilo musical, assim como a biografia de um importante cantor do gênero. A aquisição de conhecimentos foi verificada na avaliação escrita, onde os alunos revelaram facilidade para compreender e interpretar as letras e sobre a história do *funk*. Conceito e historicidade foram aspectos pouco compreendidos.

Na avaliação prática os alunos mostraram que sabiam executar sequências rítmicas corporais e padrões rítmicos com instrumentos percussivos, relacionados ao *funk*. Essas habilidades são importantes para o desenvolvimento cognitivo e os resultados mostraram que os alunos conseguiam unir conhecimentos teóricos e práticos.

Na atividade em grupo os alunos trabalharam com instrumentos musicais, apresentando boa participação, execução, identificação de cada instrumento e reconhecimento dos timbres. Houve interesse e motivação para o trabalho. Na

apresentação pública os alunos estavam ansiosos e prepararam diversas atividades, para mostrarem o que haviam aprendido. No decorrer da apresentação os alunos foram interativos e participativos, cumpriram as etapas propostas e compreendiam o que estavam apresentando. No momento de se auto avaliarem, os alunos fizeram questão de mostrar seus pontos positivos, propiciando elevação da autoestima e pontuaram que gostaram mais da avaliação em grupo, das atividades escritas e da apresentação pública.

Na avaliação da professora foi destacada a sua preocupação para que os alunos compreendessem os assuntos e a relação interpessoal muito próxima com os alunos. No entanto, gostariam que ela tivesse trabalhado mais os objetivos e tivesse mais conhecimento prévio sobre os alunos. Por parte da professora também foram apontados problemas com alunos não participativos, que causavam problemas disciplinares.




Assim como os estudantes adquiriram conhecimentos diversos, a professora também reuniu informações para a construção de instrumentos avaliativos para a disciplina de Música, de forma que as aulas não ficassem soltas na grade curricular e os alunos pudessem ter noção do seu aprendizado e ela redirecionar a sua prática, quando necessário. Foi construída uma ficha avaliativa, com os principais aspectos a serem considerados, para possibilitar um trabalho integrado do professor de Música com toda a equipe escolar e contribuir positivamente para a formação integral dos estudantes.

4.2.2 “Encante, toque e cante”: uma proposta pedagógica para o ensino de Música na escola

A proposta pedagógica foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, de 15 a 18 anos de idade, na cidade de Teixeira de Freitas, interior da Bahia. O objetivo geral foi criar possibilidades de acesso e de democratização ao ensino de música, articulado com o cotidiano escolar, por meio de três princípios norteadores, que foram a articulação do canto à prática instrumental; o estabelecimento de diálogo com seu contexto social; e conhecimento musical prévio, no contexto de um projeto sobre canto coral, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de âmbito federal. O Quadro 6 apresenta os momentos de desenvolvimento da proposta.

Quadro 6 – Momentos da proposta pedagógica “Encante, toque e cante”

Sequência dos momentos	Ações desenvolvidas
1º Momento: março/2015	Apresentação do ProEMI à escola e sua inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP).  A handwritten poster on a whiteboard with musical notes and text in Portuguese. The text reads: 'Você gostaria de conhecer melhor os Projetos de Música? FAZER SUA INSCRIÇÃO? Venha para as nossas Reuniões: SEXTA-FEIRA Dia 10/04 -> 15:30 hs. FACE -> 17:00 hs. ENCANTE "No auditório" Flauta'.
2º Momento: março / 2015	Sensibilização de alunos e pais das turmas de primeiro ano do Ensino Médio para a participação nas oficinas, por meio de reunião no auditório da escola.
3º Momento: março / 2015	Inscrição dos alunos nas oficinas de Música e também em uma oficina obrigatória (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação científica e Pesquisa ou Leitura e Letramento).
4º Momento: abril / 2015	Início das oficinas, com os alunos divididos em dois subgrupos: alunos com conhecimentos prévios em Música (flauta doce e outros instrumentos e canto coral) e alunos sem ou com poucos conhecimentos prévios em Música, incluindo aqueles com necessidades especiais; formação de uma banda e ensaios.  A photograph showing a group of students in a classroom or workshop setting. A teacher is standing at the front, and students are gathered around, some looking at a table with musical equipment.
5º Momento: 11/08/2015	Primeira apresentação dos alunos, no Festival Anual da Canção Estudantil da escola.  A photograph of a group of students performing on a stage. They are holding microphones and appear to be singing or speaking. There are banners in the background, including one for 'EPA'.
6º Momento: 12/08/2015	Seleção de 19 alunos para participar de apresentação no IV Encontro Estudantil, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em Salvador e definição do repertório a ser trabalhado.

<p>7º Momento: 13 e 14/ 08/2015</p>	<p>Ensaaios para a participação no evento, com priorização do canto coral, visando aprovação na seleção final.</p>
<p>8º Momento: 15/09/2015</p>	<p>Seleção do coral da escola, reunião com os pais para tratar a ida a Salvador.</p> 
<p>9º Momento: 18/09/2015</p>	<p>Ensaio do grupo com docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), para orientar sobre práticas musicais e preparar os alunos, como o naipe musical masculino, abaixo.</p> 
<p>10º Momento: 23/09/2015</p>	<p>Participação em oficina regional de expressão corporal, com um coreógrafo e professor de dança.</p> 
<p>11º Momento: 23/09/2015</p>	<p>Apresentação na etapa regional dos Projetos Estruturantes, durante o 3º Encontro de Cultura e Arte do NRE 07, em Teixeira de Freitas; estreia do uniforme oficial do grupo.</p>



12º Momento:
22/10/2015

Participação de 02 grupos de alunos na 1ª Mostra Musical de músicas autorais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB, campus Paulo Freire – Teixeira de Freitas), durante a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia.



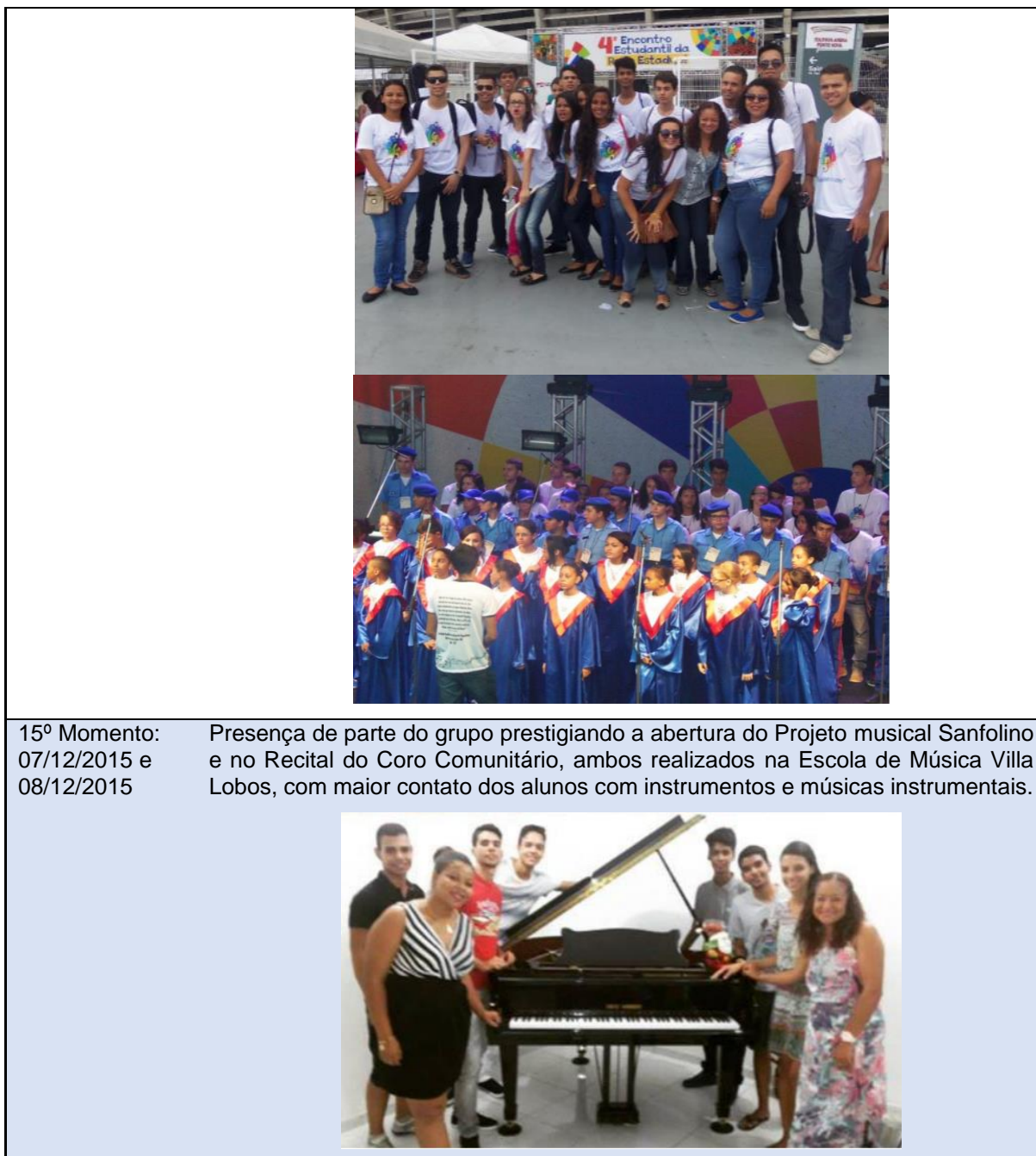
13º Momento:
09/11/2015

Intercâmbio com a Escola de Música Villa Lobos, durante ensaio do Coro Comunitário Villa Lobos, com participação nas atividades de aquecimento e relaxamento.



14º Momento:
30/11/2015 a
04/12/2015

Viagem a Salvador para o IV Encontro Estudantil promovido pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Participação do grupo no Encante - Encontro de canto coral estudantil, com apresentações e oficina.



15º Momento:
07/12/2015 e
08/12/2015

Presença de parte do grupo prestigiando a abertura do Projeto musical Sanfolino e no Recital do Coro Comunitário, ambos realizados na Escola de Música Villa Lobos, com maior contato dos alunos com instrumentos e músicas instrumentais.



Fonte: BRAGA (2016, p. 4/15, Adaptação)

Os conhecimentos produzidos pelos alunos, teóricos e práticos, foram, inicialmente, na área de música, no contato com o canto coral e instrumentos musicais, onde se prepararam e chegaram a uma apresentação de âmbito estadual.

Por outro lado, também foram produzidos outros conhecimentos, como o trabalho em equipe, na harmonização das vozes; respeito ao outro; persistência numa atividade escolar; integração com outros grupos da cidade e fora dela; respeito pela produção e saberes dos mais experientes; disciplina e primeiras noções para uma

vida profissional, visto que muitos alunos que começam sua vivência musical na escola depois podem se tornar artistas conhecidos em sua região e até mesmo consagrados no país.

4.2.3 Meios, aproximações e possibilidades para a Educação Musical no Ensino Médio

O objetivo da proposta foi aproximar a música do cotidiano do aluno com o universo da educação musical, fazendo com que ela se firme em bases sólidas que visem o reconhecimento e aprimoramento musical de cada um e ainda o desenvolvimento da autonomia.

A proposta explora a paisagem sonora local, o Vale do Jequitinhonha-MG, seus elementos e suas características, através de exercícios de escuta, gravação e criação em sala de aula. A pesquisa foi realizada com três turmas do ensino médio integrado; duas turmas do primeiro ano com média de 35 alunos cada; e uma turma do segundo ano, com 24 alunos, dos cursos de Informática, Zootecnia e Agropecuária, do Instituto Federal do Norte de Minas Campus Almenara.

Trata-se de uma pesquisa-ação, que pressupõe duas atitudes renovadoras, que são experimentar novas alternativas metodológicas no ensino de Música e abordar a diversidade e o dinamismo musical da comunidade local e também em termos mais amplos. Os alunos são oriundos de um ensino tradicional e altamente tecnicista, em tempo integral e com pouco espaço para o lazer e o conhecimento de uma disciplina como Música, principalmente quando envolve novas tecnologias, algo que permeia o universo dos alunos na atualidade.

Inicialmente, a professora buscou conhecer a bagagem musical dos alunos e seus argumentos para as escolhas que fizeram. Foi trabalhado um conceito de música com os alunos de todas as turmas. As preferências foram sintetizadas em um quadro, onde foi possível observar as diferenças e semelhanças entre os gostos pessoais dos alunos, bem como suas preferências regionais. Foi criado um Diário de Bordo para registrar todas as etapas e informações sobre o trabalho.

Em seguida, foram visitar o Memorial Cultural da Cidade, para conhecer a história da cultura local, visto que muitos são de outras cidades. Foram feitos relatórios e uma roda de conversa sobre essa visita. Num terceiro momento, houve a apresentação de possibilidades musicais às turmas: instrumental, cantada e

percussiva. Isso possibilitou que os alunos conversassem livremente sobre suas músicas e cantores preferidos, aproveitando-se o momento para discutir a questão do preconceito musical, para que compreendessem a importância de deixar a música falar por si mesma, sem se preocupar com o que o outro pensa a respeito.

A próxima etapa foi trabalhar com os alunos a cultura musical da cidade de Almenara, que se localiza no Vale do Jequitinhonha, região que apresenta grande diversidade cultural e histórica. Os alunos foram visitar o Memorial Cultural Dr. Wilson da Cunha Benevides, que guarda material da história da cidade, com amplo registro fotográfico por parte deles (Figura 22).

Figura 22 – Registros da visita ao o Memorial Cultural Dr. Wilson da Cunha Benevides – Almenara/MG



Fonte: ROCHA (2016, p. 10)

Como resultado da visita e das conversas em sala de aula os alunos pesquisaram sobre grupos musicais e cantores, sendo que estes últimos, por falta de incentivo, saíram da cidade. Os grupos contam com sites na internet e apresentam instrumentos artesanais, alguns até mesmo peculiares, como o reco-reco de mola e a matraca. Na sequência, assistiram a um vídeo, sobre grupos semelhantes que atuam na Bahia, para escreverem sobre a importância da preservação da memória cultural.

Essas atividades possibilitaram aos alunos refletirem sobre a importância das manifestações culturais de sua região, pois muitos achavam que elas nem existiam. Tiveram, assim, novos olhares sobre as suas próprias origens e história.

Na etapa seguinte a professora solicitou aos alunos que gravassem os sons dos seus ambientes domésticos, que também foram registrados em desenhos, nos Diários de Bordo. Na escola, essas gravações foram editadas, primeiro para formar uma trilha sonora coletiva e depois individual ou em grupos. O áudio da aula também foi gravado nos celulares. Dessa forma, foram feitas diversas “colagens musicais”,

atividade criativa que gerou expectativas entre os alunos, sobre a sequência de sons e como elas terminariam, evocando memórias, associações e imaginação.

Esses exercícios permitiram que os alunos desenvolvessem um novo sentido de escuta, passando a valorizar sons para os quais antes não davam atenção. Por outro lado, o uso dos celulares como recurso pedagógico foi feito em um momento em que estava em andamento o Projeto de Lei (PL) 104/2015, que buscava proibir o uso dos aparelhos em sala de aula, indo na contramão do avanço tecnológico, que também precisa chegar às escolas e em especial às aulas de Música.

Os aparelhos, então, continuaram a ser utilizados nas aulas, como gravadores de áudio, vídeo e editores de áudio, essa última função com a ajuda do programa *Audacity*, que proporciona uma série de experiências com a escuta, harmonização e propriedades da música e do som, que fazem a diferença na execução. Apenas um aluno conhecia esse programa, assim a curiosidade e participação nas atividades com eles foram altas. Um aplicativo de mensagens instantâneas também foi utilizado para as comunicações entre os alunos e obtenção de novos sons.

A próxima etapa foi uma provocação sonora, levando os alunos a refletirem sobre quais sons estavam ouvindo e o que significavam. O objetivo era desconstruir o preconceito em relação a música do outro. Para isso, foi utilizado um espaço diferente da sala de aula, com uma bela vista da paisagem, onde os alunos se descontraíram e adquiriram confiança sobre o que estavam fazendo.

Nesse contexto foi desenvolvida a percepção rítmica, composta por sete momentos, integrada com o movimento corporal. Os alunos assistiram um vídeo, para conhecer o que era a “música corporal”, que foi depois experienciada, fazendo com que os alunos desenvolvessem mais a atenção, para sincronizar gestos com os outros. A essa altura os alunos já estavam em condições de realizarem performances musicais, o que lhes possibilitou exercerem o papel de criadores de uma forma de arte. O próximo passo foi usar um conjunto de copos, para produzirem suas próprias melodias.

No final, a professora apontou os seguintes resultados, que comprovam a produção de conhecimento pelos alunos: aprendizagem de edição de sons; produção de textos, poesias e desenhos sobre música, nos Diários de Bordo; aumento de conhecimentos sobre o universo musical local e de outros lugares; desenvolvimento da atenção e percepção para os sons do ambiente; melhoria da coordenação motora, concentração e expressão corporal; autonomia; maior capacidade reflexiva. Assim, a

educação musical pode se concretizar como experiência de ensino, com amplo aproveitamento por parte dos alunos e produção de novos conhecimentos, importantes numa escola que funciona em regime de internato e tem regras muito rígidas.

4.3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES CÊNICAS

4.3.1 A rua que passa pela escola leva a escola para a rua (material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana)

O estudo em pauta propõe 10 arranjos pedagógicos que poderiam servir como material de ensino, para os anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de proporcionar a realização de intervenções cênicas no espaço urbano. Nesses arranjos o professor tem o papel de provocador e mediador a respeito das cenas que serão realizadas. O Quadro 7 apresenta essas propostas produzidas pela mestrandia, divididas em arranjos para execução em sala de aula e arranjos para serem executados na rua:

Quadro 7 – Propostas para intervenções cênicas urbanas

Nº.	Objetivo	Execução	Conhecimentos
Arranjos para a Sala de Aula			
1	Propor debate e construção de cenas a partir de um texto.	Leitura individual e coletiva do texto; criação de 3 cenas congeladas do conteúdo; interligar as 3 cenas com falas e/ou gestos; debate sobre os significados do que foi feito; produção escrita sobre um componente das cenas.	O que representa o espaço da cidade, principalmente para eles.
2	Provocar questionamentos acerca dos limites entre o espaço público e o espaço privado.	Caminhada atenta e consciente na sala de aula, como se estivessem em casa e depois no espaço da rua; comentários sobre as diferenças de como caminhar em cada espaço; criação de cenas para cada um deles.	Percepção e compreensão de que nos comportamos de maneiras diferentes, conforme o espaço em que estamos.
3	Proporcionar a experimentação corporal da noção de fluxo, com interrupções e desvios.	Criação de um fluxo na sala de aula, por um grupo de alunos, com interrupções e desvios, feitos por outros alunos, de diferentes maneiras.	Percepção de que o espaço é ocupado por diferentes corpos, que interagem de diversas maneiras.

4	Levantar questões acerca de possíveis funções que o espaço urbano pode receber e/ou exercer.	Distribuição de duas imagens que representam a hostilidade da arquitetura urbana e trocá-las entre os grupos, discutindo o que representam; escolha de 10 palavras que interpretem as figuras; leitura de um texto que relacione as imagens; unir as duas imagens para formar uma só figura, em forma de colagem, de forma que represente uma arquitetura mais acolhedora;	Compreensão de como a arquitetura da cidade limita ou expande as ações daqueles que nela habitam.
5	Apresentar aos alunos um procedimento de improvisação e composição, como possíveis soluções em situações de acaso e imprevisibilidade.	Disposição dos alunos em formato de U, com um ponto zero para cada um deles, para onde deverão voltar, quando solicitados; nomeação de um líder, para comandar os movimentos e direções a serem seguidos (Jogo do Líder); debater sobre as dificuldades encontradas e possíveis associações com outras cenas já vivenciadas.	
Arranjos para a Rua			
6	Propor um primeiro contato dos alunos com o espaço da rua, para estimular a percepção diferenciada do ambiente e visualização de possíveis cenas urbanas.	Delimitação de grupos e de quadrantes, do qual deverão desenhar uma planta baixa e voltarem ao ponto de encontro.	Percepção dos elementos que fazem parte do espaço urbano.
7	Fazer com que os alunos proponham ações não usuais a serem realizadas em algum elemento estrutural do espaço urbano.	De volta aos quadrantes, cada grupo escolhe uma estrutura nele contida e explica aos demais grupos, como se fossem guias turísticos, qual é a função real dela e que outras funções ela poderia exercer naquele espaço; o condutor traça o caminho mais curto do ponto de encontro aos quadrantes e volta, como num passeio turístico.	Percepção sobre como as estruturas urbanas podem ter mais de uma função e de como isso poderia ser aproveitado.
8	Propor um exercício de relação com os transeuntes da rua.	Os grupos escolhem um objeto que esteja na rua e procuram vendê-lo a quem estiver passando, cada um na sua vez, tendo os demais como espectadores; debate sobre o que funcionou e o que não funcionou nos discursos de venda.	Criação de discursos e gestuais apropriados para vendas e compreensão sobre como se relacionar com o outro e chamar sua atenção.
9	Propor um exercício de deslocamento entre um quadrante e outro, por meio do repertório corporal	Formação de duplas, para recriação das cenas do Jogo do Turismo e do Jogo do Vendedor, mas de forma exagerada, apresentando-as	Desenvolvimento da atenção visual e sonora, em relação ao espaço urbano.

	criado anteriormente.	para os demais alunos, sendo que estes deverão gravar na memória dois movimentos, para também apresentarem; em seguida, realizam o Jogo do Líder novamente, mas agora na rua.	
10	Criar uma cena com todos os jogos realizados em sala de aula e na rua.	Escolha das cenas com melhor funcionamento, para compor um roteiro, a ser desenvolvido nos quadrantes já delimitados anteriormente e voltem ao ponto inicial;	Desenvolvimento da capacidade de síntese e da persistência para desenvolver um processo, até obter o melhor resultado.

Fonte: SOLER (2016, p. 8/60)

A proposta foi pensada para os anos finais do Ensino Fundamental por envolver a necessidade de os alunos estarem na rua, o que seria difícil de controlar com crianças pequenas. Ainda assim, é necessária a anuência da direção da escola e dos pais, para que os arranjos possam ser desenvolvidos a contento. Ao final, os alunos estarão prontos para se dedicarem aos ensaios e apresentação de peças teatrais na escola, por meio do conhecimento produzido pela mestranda e colocado em prática pelos professores de Artes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou 11 propostas pedagógicas apresentadas ao Prof-Artes, mestrado profissional coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para capacitar professores da rede pública de ensino para a área de Arte na Educação Básica. Os trabalhos foram escolhidos por apresentarem produção do conhecimento, 10 delas pelos alunos e uma, pela mestranda, para ser utilizado por outros professores, resultando em conhecimento também para os alunos.

Foram contempladas as três áreas de abordagem do ensino de Arte na Educação Básica, ou seja, Artes Visuais, Música e Artes Cênicas. A área que apresenta maior número de propostas (7) foi a primeira, o que corresponde à realidade das escolas, onde existem mais professores com esta habilitação e também é a que conta com mais recursos disponíveis para uso dos alunos, sendo que a maior parte das atividades pode ser feita em sala de aula, ao contrário das outras duas áreas. O ensino de Música exige instrumentos e local apropriado e o de Artes Cênicas exige recursos como figurinos, cenários, dentre outros.

Ainda assim, na área de Música foram abordadas três propostas interessantes e que podem ser replicadas por outros professores. A primeira propôs instrumentos avaliativos, visto que na maioria das escolas não existe avaliação formal dessa área, a disciplina não reprova, fazendo com que os alunos fiquem desmotivados e o professor também. Dentre oito instrumentos avaliativos os alunos escolheram como seus preferidos a avaliação escrita, em grupo e apresentação pública. A avaliação, então, foi sistematizada na escola, para que os alunos soubessem como estava o nível de suas competências e o professor avaliar a sua prática.

A apresentação pública também foi o ponto alto da segunda proposta em Música, por meio do canto coral e execução de instrumentos musicais. A terceira proposta se valeu da cultura local para que os alunos desenvolvessem percepção rítmica e aprendessem a fazer gravação e edição de sons, criando suas próprias melodias, para demonstrar as habilidades adquiridas. Nessas três propostas foi importante o registro fotográfico, como meio de formar uma memória afetiva e levantar a autoestima dos alunos.

A proposta de Artes Cênicas trouxe uma série de arranjos a serem desenvolvidos pelos professores de Arte com alunos dos anos finais da Educação Básica e que começam pela percepção do espaço da sala de aula, até chegar ao

espaço da rua e interação com as pessoas que, no caso, representam o público que vai assistir a uma peça, no teatro. O desenvolvimento das cenas permite que o professor de Arte desenvolva nos alunos competências como seguir um roteiro, ser disciplinado, elaborar um discurso que convença, respeito ao outro e liderança, além de desvincular o ensino da exigência de cenários e figurinos, enfatizando a essência da construtividade cênica. Esses são conhecimentos essenciais para quem deseja se dedicar à arte de representar e o desenvolvimento dos arranjos também contribui para aprimorar a prática do professor.

Na área de Artes Visuais, com maior número de propostas colocadas em prática, foram utilizados diversos meios para a produção do conhecimento. Dentre eles se destaca o uso das novas tecnologias da informação para a realização de obras de arte, envolvendo discussões como a presença da mulher, preconceito, diversidade cultural e étnica e alteridade. Nesse aspecto, o uso do celular para a pesquisa e produção de imagens e de sons foi muito importante, como forma de desmistificar a sua influência negativa em sala de aula, o que também ocorreu nas propostas de Música.

Meios muito conhecidos e utilizados, como a fotografia, receberam novas abordagens, levando os alunos a produzirem imagens relacionadas ao seu ambiente, construindo a sua própria identidade imagética, dando um novo olhar para a arte do grafite, por exemplo, que geralmente é marginalizada. Meios não convencionais, como as impressoras, também foram utilizados, levando os alunos a realizarem criações surpreendentes, com o uso de materiais de sucata e elementos da natureza.

Mas não só a produção de imagens, músicas ou cenas caracterizou as propostas, em termos de conhecimento adquirido. Os alunos também tiveram oportunidade de frequentar espaços culturais, sendo que para muitos isso era uma novidade absoluta, coisa que jamais haviam feito. As visitas tiraram os alunos de seu contexto e os fizeram conhecer coisas novas relacionadas à arte, o que expandiu as possibilidades de fruição, ao mesmo tempo que aumentava a sua bagagem cultural.

Por outro lado, em alguns momentos esses alunos sentiram o peso da diferença de *status*, diante de outros tipos de pessoas, com as quais geralmente não conviviam. Isso foi particularmente dramático para alunos mais velhos, da Educação de Jovens e Adultos, quando foram assistir a uma apresentação de ópera. Mas significou oportunidade para o professor trabalhar com eles as questões da diversidade, do preconceito e da alteridade.

O que se observou nas propostas analisadas foi que o Prof-Artes, como iniciativa para promover a formação continuada de professores de Arte, cumpre o seu papel, pois tudo que foi abordado pelos mestrandos pode ser colocado em prática, com replicação de resultados semelhantes aos que eles conseguiram, levando os alunos a produzirem conhecimentos em Artes Visuais, Música e Artes Cênicas, enriquecendo o seu repertório artístico, de forma que não só realizem o que imaginaram, mas também possam fruir do que outros fizeram, de forma mais sensível e consciente, além de valorizarem suas raízes culturais.

Quanto ao professor, com o desenvolvimento das propostas, puderam contemplar os três eixos de sua atuação na Educação Básica, ou seja, proporcionar aos alunos oportunidades de experiência ativa, de acordo com os seus interesses e com a diversidade dos sistemas expressivos e simbólicos; aprimorar o seu processo de trabalho; e conscientizar-se de que é preciso desenvolver ações que propiciem aos alunos experiências significativas e registrar o trabalho constantemente, de forma a poder avaliar os processos vivenciados e os resultados alcançados. Essa sistematização pode levar a disciplina de Arte a ser mais valorizada na escola.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Deborah Santana. **Percursos pedagógicos e criativos no ensino das Artes Visuais e da diversidade cultural indígena, africana e afro-brasileira**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Rev. Digital Art&**, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em 18 out. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Legislação e propostas curriculares**: há lugar para a imaginação? I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, Florianópolis, 5 a 7 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/legislacaocurric_mabarbosa.pdf>. Acesso em 18 out. 2019.

BRAGA, Rosana Marques. **“Encante, toque e cante”**: uma proposta pedagógica para o ensino de música na escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em 18 out. 2019.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 8 out. 2019.

BUBLITZ, Barbara Mariah Retzlaff. **A presença das mulheres na ciberarte**: uma análise das problemáticas sociais em torno do tema “mulheres” na aula de Arte. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COSTA, Robson Xavier; SILVA, Maria Betânia. **Investigação em/sobre Artes Visuais**: artista/pesquisador/professor. Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Santa Maria-RS, 21-26 set. 2015. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/robson_xavier_da_costa_maria_bet%C3%A2nia_e_silva.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

CUNHA, Susana R.V. **Como vai a arte na Educação Infantil?** Portal Cultura Infância, 2008. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&Itemid=110>. Acesso em 18 out. 2019.

DE CAMILLIS, Lourdes S. **Criação e docência em arte**. Araraquara: JM, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papyrus, 2017.

DINELLY, Franciely P. **Ensino de Arte no Brasil**: uma análise dos conteúdos do Ensino Fundamental. WebArtigos, 22 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/80238/>>. Acesso em 19 out. 2019.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Dilceia Maria Auxiliadora de Paiva. **Ensino de Arte e educação estética**: vivências de professores que lecionam nesta disciplina. Dissertação (Mestrado em Educação), da Universidade Federal de São João Del-Rei, 2013.

FERREIRA, Maria Luiza Alves Rocha Cirne. **Avaliação na educação musical**: desafios e possibilidades na Escola Municipal Martagão Gesteira. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues. **Artes Visuais e Ensino Médio**: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010). Dissertação (Mestrado em Educação), do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FREITAS, Raquel Lima. **O ensino da Arte nas escolas municipais de Limoeiro do Norte**: entre as diretrizes e a realidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino), da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Universidade, produção de conhecimento e trabalho coletivo. **Rev. Eletrôn. Pesquiseduca**, v. 8, n. 16, p. 270-76, Santos, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/pdf_1>. Acesso em 15 out. 2019.

GÓES, Jaidon Jorge Amorim. **Visualidades X Identidades**: aprender a ver para ser, estar e conviver no mundo (Proposta Arte/Educativa em Artes Visuais). Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

HOLZER, Denise Cristina. **Arte contemporânea na escola**: Práticas das linguagens híbridadas. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIS, Elza Aparecida Buenos; LIPPMANN, Eglecy. **O ensino de Arte e a formação de docentes – ensinando a ensinar**. Quedas do Iguaçu: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-8.pdf>>. Acesso em 8 out. 2019.

LOPES, Jorge. **O fazer do trabalho científico em Ciências Sociais Aplicadas**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2016.

LORENZONI, Ionice. **Mestrado em artes e música atrai mais de 1,5 mil professores**. Brasília: Ministério da Educação, jan. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/20586-mestrado-em-artes-e-musica-atrai-mais-de-15-mil-professores>>. Acesso em 19 out. 2019.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Rev. Educ. Públ.**, v. 27, n. 64, p. 17-40, Cuiabá, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702/pdf>>. Acesso em 16 out. 2019.

MAIA, Leonardo Pereira. **Inserção e proximidades**: mediação em espaços culturais para alunos da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MARTINS, Adriana dos Reis. As entrelinhas do ensino das Artes na Educação Básica. **Rev. Teatro: criação e construção de conhecimento**, v. 2, n. 2, Palmas, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/article/download>>. Acesso em 18 out. 2019.

MENEGHEL, Stela Maria; ROBL, Fabiane; WASSEM, Joyce. **Desafios da produção de conhecimento em Educação – perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação**. GT: Política de Educação Superior n.11, Goiânia-GO, 29 set.-2 out. 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-3572-int.pdf>>. Acesso em 12 out. 2019.

MORAES, Karine Nunes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. A produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996: uma síntese. **Rev. Eletrôn. Educ.**, v. 8, n. 1, p.119-132, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1017/318>>. Acesso em 12 out. 2019.

MÜLLER, Caroline S. **O ensino de arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental: o desenvolvimento criativo de crianças de duas escolas particulares do Lago Norte-DF**. Brasília: CECAP, 2005. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009B/O%20ENSINO%20DE%20ARTE.pdf>>. Acesso em 18 out. 2019.

OLIVEIRA, Maria Aparecida; FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. Formação e produção de conhecimento na universidade: estratégias de graduandos e pós-graduandos para a inserção no campo. **Rev. Perspectiva**, v. 35, n. 2, p. 658-71, Florianópolis, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p658/pdf>>. Acesso em 15 out. 2019.

PENNA, Maura. **PCN nas escolas**: e agora? Arte na Escola, 2001. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=12>. Acesso em 18 out. 2019.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. **TCC na EAD**: processo de letramento acadêmico e de produção do conhecimento no ensino superior. Anais 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Bento Gonçalves, 25-29 out. 2015.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_32.pdf>. Acesso em 16 out. 2019.

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte - qual ensino queremos? **Rev. Educ., Artes e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 73-91, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/pdf>>. Acesso em 18 out. 2019.

ROCHA, Rosimária Sapucaia. **Meios, aproximações e possibilidades para a Educação Musical no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Rev. GEARTE**, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/gearte/issue/download>>. Acesso em 19 out. 2019.

SCHEIS, Maria Aparecida. **Introdução à gravura no campo expandido: uma experiência artística no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Antonia Ladyjane Duarte. **As mídias e as tecnologias digitais no ensino de Arte**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Richéle Timm dos Passos. **A produção do conhecimento em debate**. Anais Seminário Internacional de Educação Superior 2014: Formação e Conhecimento, Sorocaba-SP, 26-28 out. 2014. Disponível em: <https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/05.pdf>. Acesso em 12 out. 2019.

SILVA, Paulo Cesar; PEREZ, Gilberto. **Fatores que influenciam o ingressante na escolha de um Mestrado Profissional em Contabilidade ou Controladoria**. Anais XXII Congresso Brasileiro de Custos, Foz do Iguaçu, PR, 11-13 nov. 2015. Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/4039/4040>>. Acesso em 17 out. 2019.

SILVA, Priscila Albertasse Dutra; DEL PINO, José Cláudio. O Mestrado Profissional na área de ensino. **Rev. Holos**, ano 32, v. 8, p. 318-337, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php>>. Acesso em 17 out. 2019.

SOLER, Nathalie. **A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TOCHETTO, Andrieli; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. **O ensino de Arte e a sua finalidade: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**. Anais

XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Curitiba-PR, 28-31 ago. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf>. Acesso em 8 out. 2019.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Prof-Artes - Projeto do Curso**. Florianópolis: UDESC, 2016. Disponível em: <<https://www.udesc.br/ceart/profartes/projetodocurso>>. Acesso em 19 out. 2019.

_____. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Sobre o Prof-Artes**. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <<https://www.udesc.br/ceart/profartes/sobre>>. Acesso em 18 out. 2019.

_____. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Edital n. 03/2018, Exame Nacional de Acesso ao Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes)**. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/4021/003_Edital_2018___FINAL_profartes_1519135650562_4021.pdf>. Acesso em 8 out. 2019.

VASCONCELLOS, Sonia Tramuja. **Entre (dobras) lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da pesquisa baseada em arte na educação**. Tese (Doutorado em Educação), da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.