



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE EDUCAÇÃO

NATASHA H. G. BARBO

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FRENTE À LEI 13.278/2016**

Brasília
2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NATASHA H. G. BARBO

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FRENTE À LEI 13.278/2016**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Matos de Souza.

Brasília
2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FRENTE À LEI 13.278/2016**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito final para a obtenção do título de Pedagogo – Licenciatura Plena, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professor Dr. Rodrigo Matos de Souza (Orientador).
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Me. Bárbara Benatti (Examinadora)
Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Professor Dr. Paulo Bareicha (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Me. Ana Carolina Cerqueira (Suplente)
Instituto de Psicologia da Universidade Federal da
Bahia

“A arte não é um espelho para refletir o mundo, mas um martelo para forjá-lo.” Vladimir Maiakóvski (1893-1930).

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para o meu desenvolvimento cognitivo, criativo, artístico, intelectual e moral, vivenciando e compartilhando comigo experiências que permitem a cada dia tornar-me quem realmente sou.

RESUMO

O ensino de arte esteve inerente à história da educação brasileira desde seus primeiros momentos, mas somente na atualidade temos garantido na legislação a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas – artes plásticas, dança, música e teatro para toda a educação básica, através da lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016). Esta lei agrega novas atribuições para os profissionais da pedagogia, que são responsáveis pela mediação desses conhecimentos nas primeiras etapas de escolarização. O objetivo geral deste trabalho é evidenciar a importância das linguagens artísticas para a formação humana, demonstrando através da literatura bibliográfica e com os documentos legais que a educação não pode ser pensada de outra maneira senão de forma indissociável da arte; ao mesmo tempo pretendemos contribuir para uma discussão acerca da formação deficitária do currículo do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, que não contém disciplinas obrigatórias para o ensino das linguagens artísticas, o que minimiza as possibilidades de formação dos pedagogos e seus futuros educandos frente à nova lei e reduz as possibilidades de interlocução entre a arte e a educação.

ABSTRACT

Art education has been inherent in the history of Brazilian education from its earliest moments, but only today have we managed to establish in the legislation the mandatory nature of the four artistic languages - visual arts, dance, music and theater - for all basic education, through the law 13,278 / 2016(BRAZIL,2016). This law adds new attributions for pedagogical professionals, who are responsible for mediating this knowledge's in the first stages of schooling. The general objective of this work is to highlight the importance of artistic languages for human formation, demonstrating through bibliographic literature and with legal documents that education cannot be thought of any other way but inseparable from art; at the same time we intend to contribute to a discussion about the deficient formation of pedagogy in the University of Brasília, wich does not contain in the curriculum mandatory subjects for the teaching of artistic languages, which minimizes the possibilities of training pedagogues and their future students in the face of the new law, and also reduces the possibilities of dialogue between art and education.

Keyword: Pedagogy, Training, Brazilian education, Art education, Legislation.

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Curricular

FE – Faculdade de educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPPC – Projeto Político Pedagógico Curso

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.

PARTE I

INTRODUÇÃO.....

METODOLOGIA DE PESQUISA

CAPÍTULO I

1. História do Ensino de Artes no Brasil

2. O movimento arte educação e a proposta triangular

CAPÍTULO II

1. Arte e criatividade.....

CAPÍTULO III

1.A proposta triangular e os novos objetivos do movimento arte-educação

CAPÍTULO IV

1. A arte na formação dos alunos do curso de pedagogia da Universidade de Brasília

2. Retrocessos e avanços entre o velho e o novo currículo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARTE II

REFERÊNCIAS.....

ANEXOS.....

.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho realiza uma análise da formação dos profissionais de pedagogia da Universidade de Brasília com enfoque no ensino de artes, visando investigar se o currículo em vigência contempla a múltipla formação artística e/ou fornece subsídios para a efetivação da Lei 13.278/2016 nas etapas iniciais de escolarização. Está estruturado em cinco capítulos e organizado de forma a possibilitar que o leitor compreenda o cenário atual da arte-educação no Brasil, as lutas que antecederam a promulgação da Lei 13.278/2016 e os principais conceitos que hoje justificam a importância das artes na formação humana e no currículo dos cursos de pedagogia.

No capítulo introdutório esclarecemos sobre a importância da promulgação da lei acima citada, trazendo também ao debate aspectos do nosso sistema educacional que hoje dificultam a implementação do ensino das linguagens artísticas de forma universalizada. Já no primeiro capítulo realizamos uma análise genealógica do ensino de Artes no Brasil, destacando as contradições históricas e as metodologias que foram sendo incorporadas a partir de novos estudos e pesquisas, despontando na abordagem triangular, que embasa os documentos que regulamentam o ensino de arte para toda a educação básica.

No capítulo que sucede a este investigamos o paralelo entre a arte e a criatividade, com uma revisão de literatura que elucida os mecanismos do processo criativo a partir da abordagem sócio-histórica; debatemos ainda o antagonismo entre razão e sensibilidade, analisando o impacto das linguagens artísticas para o desenvolvimento desta potencialidade humana. No capítulo três são investigados os pilares da metodologia triangular a partir da bibliografia de Ana Mae Barbosa e discutidos os novos objetivos do movimento arte educação, expressos pela BNCC (2018) e pelo PCN-ARTE (1997).

No último capítulo investigamos o currículo vigente do curso de pedagogia da Universidade de Brasília com uma breve análise comparada com o currículo anterior. As legislações que hoje normatizam os cursos de pedagogia também são trazidas a discussão para uma maior compreensão sobre o papel do pedagogo no ensino das linguagens artísticas, o que permite uma análise crítica da formação que é ofertada aos alunos de pedagogia da Universidade de Brasília na conclusão deste trabalho.

PARTE I

1. INTRODUÇÃO

O pedagogo é o profissional responsável por mediar as primeiras experiências formais que ocorrem entre os indivíduos e as linguagens culturais construídas historicamente, nos processos de escolarização. Com o intuito de promover o aprendizado ele planeja suas ações de forma a gerar conflitos cognitivos, que ao serem superados, impulsionam o desenvolvimento e ampliam as potencialidades dos sujeitos. Apesar de ser dotado de certa autonomia para o planejamento dessas atividades, este profissional deve pautar suas ações nos parâmetros curriculares e nas bases nacionais da educação, que são definidos pelas legislações e que refletem o ideal de indivíduo que sociedade e o mundo do trabalho demandam. Os currículos dos cursos de pedagogia também direcionam as atividades planejadas por este profissional e concentram sua formação nos conhecimentos e nas competências considerados essenciais para o universo do trabalho. Por esta razão, desde a revolução industrial há uma ênfase nos espaços escolares na aprendizagem da língua materna e nos conhecimentos matemáticos, históricos e científicos, pois foram considerados imprescindíveis para a sociedade moderna e para as atividades laborais que compõe essa forma de organização social. O acesso a estes conhecimentos foi se expandindo conforme a sociedade se complexificava e hoje a oferta no Brasil é garantida para todos, sem distinção de raça, gênero, idade, etnia ou classe social.

Esses conhecimentos possuem uma enorme utilidade para a vida prática, pois possibilitam que os sujeitos possam se comunicar de forma mais complexa, enviar e receber mensagens através de símbolos, manipular maquinários, ter consciência do seu poder de compra e venda e ainda compreender o seu contexto e conhecer as leis que regem o mundo físico. Porém, isoladamente não são suficientes para promover a plena autonomia social, para gerar desenvolvimento afetivo e criativo ou mesmo para dar sentido à existência humana. Ainda mais porque muitas vezes são apresentados para os indivíduos em formação apenas como meios de ascensão à vida adulta e ao mundo do trabalho, não dotados de significação própria dentro de sua cotidianidade. O papel de tornar significativa a existência humana e permitir que os sujeitos possam representar e significar o mundo ao seu redor foi historicamente solidificado através da arte e no processo de escolarização é nas atividades artísticas que os indivíduos encontram espaço para sentir e criar no mundo despreziosamente, como sujeitos que já são, não preocupados com o que virão a ser. Além disso, quando devidamente mediadas e planejadas essas atividades também promovem o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social, cultural e impactam a aprendizagem em outras áreas do conhecimento.

Devido a esta importância da arte para a formação humana e também devido às competências que hoje são requeridas para os trabalhadores no capitalismo globalizado, os

profissionais da educação no Brasil desde o século XX lutaram para que as linguagens artísticas tivessem seu devido reconhecimento e fizessem parte do currículo da educação básica. Finalmente em 2016 instituiu-se como obrigatório no Brasil o ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro através da lei 13.278/2016, sancionada pela então presidenta Dilma Roussef (BRASIL, 2016). Esta lei estabeleceu como prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças necessárias para garantir a oferta universalizada em cinco anos, a contar da data de promulgação, 02 de Maio de 2016. Levando em conta, porém, que o nosso sistema educacional há muito tempo estabelece práticas que privilegiam o desenvolvimento de competências fragmentadas e específicas, o surgimento de uma proposta como esta que visa à formação integral humana encontra muitas barreiras e demanda diversas mudanças, o que na prática gera uma dicotomia entre o estabelecido pelas leis e a realidade das salas de aula, especialmente no que se refere à educação pública.

Sabemos que os elementos estruturais da maioria das escolas públicas no Brasil não oferecem condições para a implementação das atividades artísticas estabelecidas pela lei. As condições de formação dos professores também não dão subsídio para o exercício de práticas efetivas de mediação da arte e da cultura, especialmente no que se refere aos profissionais da pedagogia que atuam nos anos iniciais. A formação dos pedagogos é essencialmente voltada para o domínio de métodos e técnicas referentes aos conhecimentos linguísticos, históricos, científicos, matemáticos e conteúdos didáticos e metodológicos e poucos cursos de pedagogia têm em seu currículo disciplinas obrigatórias para o ensino de arte (Araújo, 20015). Ainda por cima as avaliações nacionais da educação nas primeiras etapas de escolarização, como a Provinha Brasil, contemplam apenas os conhecimentos matemáticos e de língua materna, levando os professores a concentrar maior parte da carga horária e do planejamento das atividades nestes conhecimentos disciplinares, deixando pouco espaço para atividades de qualquer outra ordem. Para piorar este cenário, enfrentamos embates de ordem ideológica que se desdobram em discussões e projetos de lei que coíbem o estabelecido pela 13.278/2016.

Muitos destes embates se relacionam ao fato da lei ter por finalidade uma renovação intelectual, cultural e política que pretende alterar as fronteiras que demarcam o lugar e as atribuições dos sujeitos conforme seu capital econômico e cultural. Devem se também ao fato de chocar com interesses imediatistas e pragmatistas que historicamente estiveram atrelados ao sistema educacional brasileiro. A recente reforma do Ensino Médio é um exemplo desses embates. Ela determina que os alunos deverão montar um itinerário formativo no qual escolhem áreas técnicas ou áreas do conhecimento em que irão concentrar metade da carga horária prevista para todo ensino médio, o que leva a uma fragmentação ainda maior do processo educacional e priva especialmente os alunos das classes populares do direito aos conhecimentos artísticos e

culturais, visto que acabam optando por disciplinas que possibilitem o acesso mais rápido ao mundo do trabalho.

As manifestações artísticas exercem ainda um poder político incomensurável, sendo capaz de gerar debates, críticas e contestações às estruturas vigentes para garantir a democracia. Por esta razão no cenário atual a arte vem sendo encarada como um perigo iminente ao poder, quando não raramente exposições artísticas são canceladas a partir de justificativas de cunho moral e religioso, ferindo direito a liberdade de expressão garantida constitucionalmente a todos os brasileiros. Os fundos de apoio à arte e à cultura também sofrem nos dias atuais cortes de verbas em diversos estados e no Distrito Federal, fazendo com que editais sejam cancelados e projetos de diversos artistas abandonados por falta de financiamento. O ministério da cultura foi uma vez e reduzido à condição de uma secretaria subordinada e desde o início do governo atual há uma sucessiva troca de ministros da educação, com falas polêmicas dos representantes deste ministério que denotam que no Brasil a arte está sendo concebida para atuar como ferramenta de dominação social e política, assim como em outros governos totalitários.

A censura e o embate as manifestações artísticas tanto de forma velada quanto de forma explícita não é algo recente na história do Brasil; vivenciamos nos tempos ditatoriais a coibição de quaisquer formas de manifestações que questionassem o poder moderador, com prisões, torturas, exílio e morte. A fragmentação dos conhecimentos a partir de uma lógica de divisão social do saber e a supressão da arte em previlégio da ciência remonta a tempos ainda mais antigos, quando os conteúdos artísticos foram considerados conhecimentos acessórios que pouco contribuiriam para a evolução da indústria e da ciência. A partir deste momento passamos a adotar um sistema pragmático de educação que historicamente têm relegado as linguagens artísticas a segundo plano, as concebendo como atividades de menor importância que devem ocupar pouco espaço no planejamento das aulas. O PCN-ARTE (1997) destaca que esta separação entre a arte e a ciência é produto recente da cultura ocidental e que nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção. Esclarece ainda que não é possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento, pois tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. Por esta razão este documento evidencia a necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas do século XXI.

O antagonismo entre a arte e a ciência tem limitado hoje o desenvolvimento particular dos indivíduos, o progresso social e cultural da sociedade brasileira e o avanço de nosso país em seu aspecto tecnológico e científico. É disseminada no imaginário popular a ideia de que a arte não é relevante para o processo de aprendizagem, sendo muitas vezes compreendida pelos pais dos

alunos como momento destinado ao lazer que poderia ser aproveitado em disciplinas que acelerassem o processo de alfabetização e letramento. Como esclarece o PCN-ARTE (1997), os próprios professores perpassam um trajeto de constantes perguntas e formulações acerca da arte por conta da fragilidade de sua formação e pela pouca quantidade de material que dê subsídio as suas práticas, que reduz a amplitude das atividades artísticas na escola (BRASIL, 1997, pg 21):

“O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área do conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.” PCN-ARTE (1997).

Partindo desta realidade pretendemos contribuir para a discussão acerca de uma formação que contemple as linguagens artísticas para os profissionais da pedagogia da Universidade de Brasília, tendo em vista que é o pedagogo quem realiza as atividades de mediação com relação à arte tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais no ensino fundamental desde a obrigatoriedade da arte na educação pela LDB/96, mas a presença da arte no currículo dos cursos de pedagogia ainda é insatisfatória. Como esclarece Pillar (2003) em geral na formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental falta Arte e na formação dos professores para anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, feita nas Licenciaturas em Artes, falta Pedagogia, a compreensão de como a criança e o adolescente pensam e de como se dá a recepção da imagem em diferentes idades, profissões e culturas. De Moraes, Castro & Sales (2015) também informam que o pedagogo é quem majoritariamente atua com o ensino de artes na educação infantil e no ensino fundamental (até o quinto ano) e que por esta razão, sua formação precisa estar embasada em concepções teóricas de educação estética e saberes artísticos para que ele tenha possibilidades de contribuir de modo efetivo para a educação estética de seus educandos. Pretendemos então através da análise dos documentos que regulamentam o ensino de arte no Brasil evidenciar o modelo de homem que a educação brasileira visa formar na atualidade e demonstrar que para que atinjamos esses objetivos, há que criarmos políticas que permitam desde as primeiras etapas de escolarização a vivência entre a arte e a educação de forma indissociável, especialmente através de uma formação que prepare os pedagogos para mediar às experiências dos alunos com as diversas linguagens artísticas e manifestações culturais.

Tendo em vista ainda o poder político e social da arte, desejamos despertar em cada indivíduo que tenha acesso a este trabalho um interesse pela democratização dos conhecimentos artísticos e do capital cultural, para que apesar das condições limitantes, seja possível construir a emancipação dos sujeitos e a revolução cultural que acreditamos. Acreditamos em uma prática

que torne os indivíduos capazes de dominar conceitos e técnicas, compreender os elementos estéticos construídos historicamente e ao mesmo tempo desconstruir os padrões de chancela elitistas que historicamente dominaram os espaços culturais, podendo desta forma contribuir para a renovação cultural e a construção de um fazer artístico genuinamente pertencentes ao povo brasileiro. Como destaca a BNCC (2018) as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o objetivo de evidenciar a importância da arte para o desenvolvimento humano e compreender o cenário atual da arte-educação no Brasil, foi utilizado neste trabalho a revisão de literatura, que segundo Botelho, de Almeida e Castro (2011) é o método que sintetiza o estado da arte de um determinado tema para gerar uma ampla compreensão sobre seu conhecimento. Através da revisão de literatura novas teorias surgem, são reconhecidas lacunas e geradas oportunidades para o surgimento de pesquisas num assunto específico. A revisão de literatura segundo estes autores deve responder a uma pergunta específica e utilizar métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos. Ainda segundo PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA (2001) a revisão de literatura deve envolver a aplicação de estratégias científicas que permitam limitar o viés de seleção de artigos, avaliá-los com espírito crítico e sintetizar todos os estudos relevantes em um tópico específico.

A partir da síntese dos tópicos que formam a revisão de literatura, utilizamos o método de pesquisa qualitativa que segundo Neves (1996) é uma metodologia de caráter exploratório que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, tendo como objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social. Ela esclarece que a pesquisa qualitativa é semelhante aos procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos em nosso dia-a-dia, pois tanto em um caso como no outro, trata-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto, sempre dependendo do arcabouço de interpretação empregado pelo pesquisador, que lhe serve de visão de mundo e de referencial.

Os estudos qualitativos costumam ser direcionados ao longo de seu desenvolvimento, e não busca enumerar tais eventos relacionados à pesquisa, na maioria dos casos não faz o uso de instrumental estatístico, onde seu foco principal é fazer parte da obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação de estudo. Os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados, não impedindo o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico, porém partem da suposição de que seja mais adequada a aplicação da perspectiva fenomenológica, se tratando de fenômenos singulares em certo grau de ambigüidade. (Neves, 1996)

Para a conclusão deste trabalho foi realizada ainda uma análise de dados onde as informações contidas no documento possuem caráter documental. Utilizamos o currículo do curso de pedagogia na Universidade de Brasília, que é o documento que define a formação dos pedagogos, com o objetivo de investigar a presença da arte na matriz curricular e as possibilidades de interlocução entre a arte e a educação fomentadas por esta instituição. Segundo Checinel (2016) o uso de documentos se faz necessário para a pesquisa por trazer uma riqueza de informações podendo ser utilizadas em diversas áreas das ciências humanas e sociais, aproximando-se do entendimento do objeto estudado em sua contextualização histórica e sociocultural.

A pesquisa documental é a etapa documental que serve para complementar a pesquisa com base nos dados encontrados em outras fontes concretizando os dados. A análise documental se embasa diretamente nas fontes científicas ou documentos

como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, etc. O trabalho feito com documentos inspira credibilidade e reflexão sendo iniciado pela avaliação do preliminar do documento propriamente dito sendo necessário examinar e criticar o contexto, autores, interesses e confiabilidade. (Checinel, 2016)

CAPÍTULO 1

1.1 História do ensino de artes no Brasil

Segundo PCN- ARTE (1997) o ensino das linguagens artísticas na educação básica deve propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, tornando possível que os alunos sejam capazes de conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. A Base Nacional Curricular Comum (2018) também destaca que a arte enquanto componente do currículo deve contribuir para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue para o exercício da cidadania. Porém, nem sempre o ensino de arte esteve presente no currículo da educação básica ou teve finalidades tão promissoras e abrangentes como na atualidade; na verdade em muitos momentos as linguagens artísticas foram utilizadas como mecanismos de dominação cultural e política ou apenas como ferramentas para o progresso industrial. Os documentos que hoje versam sobre o ensino de arte em nosso país são fruto de diversas lutas ao longo da história, em especial dos artistas modernistas, dos teóricos do desenvolvimento humano e dos arte-educadores. Este capítulo destina-se a retratar essa trajetória de avanço da metodologia do ensino da arte no Brasil, para que o leitor possa ter uma maior compreensão histórica e crítica acerca dos acontecimentos passados e então analisar o cenário atual e as novas propostas, compreendendo desta forma a importância do que está estabelecido na lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e nos demais documentos que normatizam o ensino das linguagens artísticas.

Para delinear o verdadeiro início do ensino de artes no Brasil teríamos em primeiro lugar que realizar diversas pesquisas, com vistas a compreender como os diversos povos originários da terra organizavam a transmissão dos conhecimentos artísticos, pois ainda não há literatura que abranja essa multiplicidade de experiências. O que sabemos é que eram processos ágrafos e singulares e que existem particularidades nas formas de organização social, crenças e modos de viver dos diversos povos tribais que aqui habitavam que não foram notados na academia até hoje. Por esta razão e para não incorrer em uma visão etnocêntrica sobre esses processos, trataremos do início do ensino de sistematizado de arte no Brasil, que se inicia em 1559 com a atuação da Companhia de Jesus. Neste momento histórico o ensino de arte esteve diretamente relacionado à institucionalização de uma violência simbólica e tentativa de homogeneização cultural e política que ocorriam desde a chegada dos portugueses ao Brasil, mas que se intensificaram com a colonização e catequização jesuítica (ALVES, 2005).

Nas reduções foi implementado um sistema de ensino justificado pela premissa da salvação de todos os povos e pela formação do homem perfeito que na realidade impunha padrões

morais e estéticos que em nada convergiam com as práticas dos povos originários e visavam promover mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Os jesuítas utilizaram as diversas linguagens artísticas e a literatura para tentar implantar aqui os padrões culturais europeus, visando suprimir um arcabouço cultural que havia sido construído durante séculos. O imperativo da companhia de Jesus era “primeiro civilizar para então converter” e não houve uma troca mútua entre a cultura europeia e indígena, mas sim uma tentativa de transferência de valores e de aniquilamento da relação cultural dos povos indígenas que foram inseridos nas missões para o que se considerava civilização (SILVA, 2003).

O modelo educacional jesuítico para os povos nativos era voltado para a alfabetização, a catequização, formação de mão de obra e o artesanato, e esse sistema de ensino em muito aproveitou a sensibilidade artística indígena para elaboração de produtos que impressionaram os europeus por sua singularidade. Diversos materiais até então só conhecidos por estes povos foram utilizados para a construção de tecidos, instrumentos musicais, esculturas, ornamentos, dentre outros, sendo posteriormente exportados para a Europa. Apesar disso, esses objetos não eram reconhecidos pelos europeus como arte, pois em sua visão eurocêntrica não serviam para a contemplação estética, mas apenas como produtos com utilidade prática no cotidiano. Os jesuítas utilizaram as linguagens artísticas também para a sensibilização ao evangelho e a conversão à fé cristã, sendo constante a presença do teatro, do canto, e das artes plásticas em suas práticas educacionais. A literatura historiográfica é controversa ao avaliar as ações dos jesuítas no Brasil, mas um fato que não se pode negar é que a pedagogia jesuítica foi um marco de transição entre a pedagogia medieval e a pedagogia moderna que trouxe diversas contribuições para a formação da sociedade e da cultura brasileira tal qual como ela é hoje, sendo relacionada inclusive com o surgimento do Barroco- rococó, presente em diversas obras artísticas e na arquitetura de várias cidades (COSTA, 2011).

A formação educacional jesuítica era totalmente voltada para as humanidades, visando constituir o ideal de um homem subserviente a Deus e aos seus superiores onde a ciência não encontrava espaço para se expandir, principalmente por prevalecer um método de produção do conhecimento que não deveria contestar os ideais religiosos. Por motivações políticas e econômicas e também por considerar que a colônia e a metrópole estavam atrasadas com relação aos outros países na ciência e na indústria devido a este modo de produção do conhecimento, Marquês de Pombal quando se torna primeiro ministro de Portugal realiza diversas reformas tanto no Brasil colonial quanto em Portugal, expulsando os jesuítas em 1759 e com eles suas práticas culturais e pedagógicas, e instituindo ao Estado o papel de regimentar a educação. Como esclarece Boto (2010), os portugueses do século XVIII se preocupavam com o atraso cultural de Portugal; o consideravam decadente perante os países mais avançados da Europa e por esta razão e outras de ordem econômica, Marquês de Pombal conquista a confiança do rei, bem como as reformas por ele implementadas.

Com a finalidade de romper com o humanismo aristotélico que direcionava as pesquisas na tradição jesuítica, Pombal passa a adotar o método empirista, e a partir deste momento prevalece na educação uma orientação voltada para a ciência, onde modelo educacional passa a ser centrado na aquisição dos conhecimentos considerados úteis para o progresso industrial. Segundo Boto (2010) o homem da ilustração é o homem da razão, da lógica, da experimentação, da ciência, do direito natural; a secularização do iluminismo marca os limites entre o Estado e a igreja, determinando o mundo e o modo de ser no mundo do homem moderno. As influências do iluminismo no novo modelo de homem que a educação pretende formar podem ser observadas a partir das mudanças no currículo, quando a arte passa a ser considerada como um conhecimento acessório, aparecendo em nosso sistema de ensino apenas à medida que sirva como ferramenta para o progresso científico e industrial.

O currículo nesse período para educação básica (primário e secundário) passa então a ser composto por aulas de leitura, escritas e contas, chamadas de primeiras letras e há ainda em um segundo momento a instituição das aulas régias, referentes ao ensino de Gramática Latina, Língua Grega, Língua Hebraica, Retórica e Poética e filosofia moral e racional. O ensino de arte é muito escasso e aparece somente em algumas cidades através das aulas de desenho e figura, como destaca Azevedo (1943). Isto por que neste momento histórico acreditava-se que a arte tinha como finalidade única a contemplação através da apreciação estética ou para o reconhecimento da legitimidade das obras de arte ou ainda o uso pragmático das artes plásticas para a arquitetura e o artesanato. Surge neste período histórico paralelamente a educação estatal o ensino informal de arte no Brasil, através das escolas denominadas corporação de artistas ou oficinas de artífices e artesãos, frequentados majoritariamente por indivíduos das classes operárias (PCN-ARTE, 1997).

Mesmo com a preferência expressa no período pela ciência e pelos cursos de bacharelado e a desvalorização da arte em 1816 é iniciada uma missão artística de origem francesa, com a finalidade de enriquecer culturalmente o nosso país a partir de referências culturais e estéticas europeias. Ao chegarem ao Brasil, como destaca SILVA (2003), os artistas franceses enviados nessa missão se surpreenderam com a originalidade e distinções do barroco rococó criado pelos artistas brasileiros, que de maneira antropofágica cristalizaram um produto inédito, considerado o primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita. Porém, mais uma vez houve um silenciamento de nosso fazer artístico, pois nesse momento passou a imperar o modelo neoclassicista tanto na arte quanto na arquitetura, por conta da crescente modernização imposta pelas elites. Podemos destacar no mesmo período as influências da Academia Imperial de Belas Artes, que foi criada a partir desta mesma missão e ofertava disciplinas referentes aos estudos de arquitetura, escultura, pintura, música e ciências acessórias. O modelo de ensino de arte nessa academia era basicamente reprodução das referências européias e desconsiderava as regionalidades e particularidades culturais do Brasil, contribuindo para prevalecer uma percepção estética elitista e excludente que mortificava nossas raízes culturais.

Avançando um pouco mais na história da educação brasileira até 1837, conseguimos vislumbrar o início de um processo de popularização da arte nas escolas seculares, quando algumas matérias de caráter artístico passam a ser ofertadas, ainda que com uma metodologia ensino voltada para o domínio técnico e centrada na figura do professor. Segundo o PCN- ARTE (1997) o papel do arte-educador nesse momento era o de “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre a reprodução de modelos. Wroblewski (2009) esclarece que a metodologia de ensino de arte é por meio de fixação e memorização, com cópias repetitivas de modelos prontos que visavam principalmente o aprimoramento da destreza motora e preparar a grande massa para o mercado de trabalho. Com isso o ensino de artes para as classes trabalhadoras atua como elemento de alienação, fortalecendo a dualidade estrutural presente na educação e contribuindo para o agravamento das desigualdades de acesso ao capital cultural.

Além disso, desde o século XIX o ensino tradicional abriu espaço para o fortalecimento da escola dualista na formação da elite, ou seja, a diferenciação na educação da classe dominante e da classe trabalhadora na formação humana. Sendo uma educação adestradora e disciplinadora para os filhos dos operários enquanto que para os filhos da burguesia a educação estava voltada para a formação intelectual. Tudo enfim, com o propósito de formar a classe trabalhadora conforme as necessidades de produção voltadas para o mercado de trabalho e a elite sendo preparada para administrar, governar. De forma cada vez mais idealizadora, os sistemas de ensino foram se organizando a partir dessa concepção dualista de ensino sendo, pois, ainda muito presente nos dias atuais, porém camufladas pelo próprio sistema. WROBLESVSKI (2009) P.3

Até este momento histórico ainda imperava o modelo tradicional de educação em nosso sistema de ensino, mas a partir da segunda metade do século XX são importados e implementados os ideais da Escola Nova, movimento educacional desde o século XIX já havia promovido grandes reformas na Europa e nos Estados Unidos e que trazem para o nosso país uma metodologia centrada no educando e fundamentada na Psicologia e na Biologia. Esse momento é considerado um marco de avanço do ensino de arte no Brasil até os dias atuais, pois é quando temos garantido a oferta de disciplinas como Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico nas escolas primárias e secundárias, ainda que ainda mantendo a perspectiva de especialização da mão-de-obra e sem maior problematização das questões sociais e culturais. Segundo Bacarin (2005) na perspectiva da Escola Nova a arte teria como função democratizar as oportunidades e gerar debates para a construção democrática, desenvolvendo desde a infância o espírito de comunidade e a cooperação que eram essenciais para a formação dos indivíduos no mundo do trabalho. A espontaneidade infantil e o desenvolvimento das funções sensório-motoras e intelectuais também eram princípios do novo trabalhador, e por essa razão o jogo espontâneo, a livre atividade e a socialização através da arte se tornaram metodologias ativas na Europa, se expandindo para os Estados Unidos, Brasil e diversos países que tentavam se adequar as novas exigências do capitalismo globalizado.

No Brasil Anísio Teixeira foi um dos intelectuais responsáveis pela expansão dos ideais da Escola Nova, e para isso utilizou para isso uma forma instrumental de metodologia de ensino

onde a livre expressão era usada em benefício da experiência consumatória, onde não se direcionava a experiência artística e tudo era permitido. O Movimento Escolinhas de Arte- MEA, criado por Augusto Rodrigues também é referência quando se trata da arte-educação, pois propunha práticas a partir dos os ideais da Escola Nova, que visavam transformar a prática dos professores e proporcionar uma experiência de respeito integral à livre expressão das crianças. Por receber grande apoio da elite intelectual do Brasil no século XX o MEA que era uma iniciativa privada se expandiu também para iniciativa pública através das Escolinhas de Arte do Brasil- EAB, quando foram criadas classes experimentais de arte- educação no Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia, e realizadas atividades de consultoria para arte-educação em todo o Brasil, fazendo com que os ideais da Escola Nova se difundissem ainda mais (PCN-ARTE, 1997).

Diversos movimentos culturais que utilizam a arte como instrumento de crítica social como o modernismo, o expressionismo, o cubismo, também ganham força no século XX e ocorre a semana de arte moderna no Brasil, que traz uma maior valorização da arte brasileira e um rompimento com os paradigmas eurocentristas da arte. Artistas como Mario de Andrade e Anita Malfatti extasiados pelos movimentos artísticos e pelas novas perspectivas educacionais começam a destacar a importância da livre expressão nas artes para crianças, tanto através de publicações em jornais e revistas, quanto na criação de espaços especializados no ensino de arte e na metodologia espontaneísta e expressionista. O manifesto dos pioneiros da educação, lançado em 1932 também traz novos paradigmas para o ensino de arte ao destacar a importância social da arte para a formação dos indivíduos e requerer reformas para o campo educacional. Surgem ainda organizações voltadas para a valorização da cultura e educação popular e a desanalfabetização como Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), o Movimento de Educação de Base (MEB), que posteriormente vão trazer grandes contribuições para os objetivos da arte-educação (PCN-ARTE, 1997).

Nesse momento o ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança e há uma maior valorização das formas de expressão e de compreensão do mundo infantil. Os métodos de ensino reproducionistas são severamente criticados e as práticas pedagógicas são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (Wroblewski, 2009). A partir das revoluções artísticas e educacionais que ocorrem neste período é promulgada em 1961 a Lei de diretrizes e Bases da educação nº 4.024/61, já marcada por uma concepção mais humanística, instituindo obrigatória a oferta de artes nos níveis 1º e 2º graus da educação básica ainda que como atividade complementar. Como esclarece De Souza (2011) nesse período, a arte aparece com certa timidez na legislação, no Primeiro Grau sendo priorizada apenas nos últimos dois anos como iniciação em artes aplicadas, e no Segundo Grau, o ensino de Artes sendo ministrado de forma optativa, obedecendo às normas para o ensino de 2º grau como prática educativa artística ou útil. Porém, esta lei abre caminho para a arte nos espaços

escolares e possibilita a discussão para inclusão das linguagens artísticas nas leis posteriores.

Em 1971 é promulgada a LDB nº 5.692/71 que estabelece a obrigatoriedade da Arte no currículo da educação básica não mais como atividade complementar, mas com o título de Educação Artística. Apesar disto, por ter sido instituída em um período de muita censura, esta lei dificulta o desenvolvimento de metodologias mais abrangentes para o ensino de Artes e impõe um ensino tecnicista, voltado para formação profissional. Este período é considerado como momento de retrocesso no movimento arte-educação, principalmente porque para atender a demanda emergente desta lei criou-se cursos universitários com uma formação aligeirada, deficitária e insuficiente para garantir práticas de mediação efetivas em sala de aula, o que gerou diversos problemas metodológicos e desvalorização para os arte-educadores. De Souza (2011) esclarece que nesse momento nota-se uma fragilidade no ensino de Artes que pode ser denunciada no modo de fazer, ver e aprender Arte, no despreparo dos professores para ensinar Arte, na maneira de avaliar e nas fragilidades metodológicas, planejamentos, objetivos, conteúdos e os métodos utilizados. O PCN-ARTE(1997) também traz a discussão a formação dos professores de arte neste momento:

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. PCN-ARTE (BRASIL, 1997 p. 29).

Neste período também acentuou-se no interior da Escolinhas de Arte do Brasil uma tendência alicerçada no princípio da otimização, que pela imposição autoritarismo do regime militar estabelecia metodologias de ensino programadas e mecânicas que relegavam aos arte-educadores o papel de mero especialista e reproduzidor de modelos, impossibilitando a renovação das práticas educativas. Bacarin (2005) esclarece que durante a ditadura militar os interesses dos alunos e seu processo particular passam novamente a ser desconsiderados, e a atenção dos professores é direcionada para ajustar as atividades aos ritmos de aprendizagem dos alunos e aos diferentes programas que poderiam ser implementados.

Nos anos 1970 desenvolveu-se o que se denominou de tecnicismo educacional, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. BACARIN (2005) P. 115

Nos anos 80 surgem associações regionais de professores que, incomodados com este cenário, propunham discutir essas questões metodológicas e formar novas concepções para o ensino de artes, lutando também por maior valorização para os arte-educadores e melhores condições de oferta das linguagens artísticas. Essas associações foram fundamentais para a manutenção da obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica quando da discussão da LDB de 1996, para a alteração na nomenclatura de Educação artística para Artes e também para novas reflexões e debates acerca de políticas públicas para o ensino de artes nas instâncias legisladoras. Wroblewski (2009) esclarece que enquanto a educação artística propunha um ensino voltado ao tecnicismo com a extrema valorização da estética mimética visando aperfeiçoar as habilidades técnicas e preparar para o mercado de trabalho, a arte enquanto disciplina reflete o conceito de favorecer a apreensão de um saber artístico associado com sua história, para garantir o preparo de indivíduos como conhecedores do mundo. Esse momento é considerado o apogeu da arte-educação no Brasil, movimento que suscitou debates que nos permitiram romper com as concepções tecnicistas do período ditatorial e construir objetivos e propostas metodológicas que mais se aproximam das singularidades e necessidades do nosso país (PCN-ARTE, 1997).

1.2 O movimento arte-educação e a proposta triangular

O movimento arte-educação se inicia no Brasil em 1920 e 1930 a partir dos ideais da Escola Nova, dos movimentos artísticos, culturais e educacionais que ganham força nesse período e também das contribuições da psicologia, que tornaram possível que os educadores compreendessem mais profundamente o impacto da arte no desenvolvimento dos indivíduos e lutassem pela obrigatoriedade do ensino das linguagens artísticas. No decorrer das décadas movimento arte-educação foi se reconfigurando, passando por momentos de transição e enfrentando diversos embates, que tornaram possíveis sua consolidação e a construção de propostas metodológicas inovadoras. De Souza (2011) informa que os termos *educação através da arte*, *arte-educação*, *educação artística* foram se incorporando ao vocabulário nacional mais amplamente a partir da década de 80, e a Educação através da Arte também começou a ser difundida com maior ênfase neste período, a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read, que trouxe para o nosso sistema de ensino a ideia da arte como área específica do conhecimento e não apenas como ferramenta facilitadora da aprendizagem de outras disciplinas.

No início do século XX a maior preocupação no ensino de artes era com a livre expressão, categorizando uma metodologia essencialmente experimental e psicológica que visava principalmente promover o desenvolvimento expressivo dos alunos. Bacarin (2005) esclarece que na Escola Nova a arte também era vista como catalizadora de emoções, tensões e pressões sociais, sendo uma ferramenta para manter a saúde mental dos indivíduos em o mundo que gerava a cada dia mais demandas, um momento de quebra da rigidez imposta por outros conteúdos curriculares. A interdisciplinariedade era a abordagem pedagógica preponderante, tendo como objetivo que o aluno pudesse superar através de novas sínteses a desintegração dos conteúdos, atingindo uma compreensão orgânica do conhecimento. Por esta razão, neste período a arte configura-se nos documentos legais como ferramenta transversal e não como disciplina.

Apesar de promover grandes mudanças para o ensino de artes e romper com as práticas reproducionistas, o movimento Escola Nova no Brasil também é questionado a partir da década de 70, especialmente porque devido a formação aligeirada dos professores houve uma má interpretação das metodologias expressionistas e muitos educadores acreditavam que apenas dar liberdade criativa para as crianças nas atividades de mediação seria suficiente para promover o espírito artístico e o exercício da criatividade. Durante a ditadura militar os pressupostos da Escola Nova se transformaram em tendências tecnicistas que enxergavam a arte apenas como um instrumento de aperfeiçoamento da mão de obra que era produzida nas escolas, como uma atividade que deveria fazer parte dos currículos escolares, no entanto sem reprovações ou perdas para o aluno. Wroblevski (2009) esclarece que do ponto de vista educacional houve um desvio do verdadeiro foco da educação neste período, pois a qualificação humana tinha ênfase na

formação de indivíduos competentes e produtivos e não para formar cidadãos conscientes e preparados para serem inseridos na sociedade com autonomia crítica e participativa.

Quando ocorre o congresso de teóricos da arte e arte-educadores em 1983 em Porto Alegre vem pela primeira vez à discussão as dificuldades e o enfraquecimento que o movimento arte-educação enfrentava. Com isso, diferentes perspectivas teóricas acerca das concepções metodológicas que deveriam embasar o ensino de arte são trazidas à discussão, tentando delinear os objetivos, as necessidades e as abordagens que mais se adequariam a realidade do nosso país. A transversalidade da arte e sua configuração enquanto instrumento e não como disciplina foi nesse momento amplamente defendida pela corrente reconstrutivista de arte-educadores, que acreditavam que a arte na escola deveria se opor à homogeneização cultural e possibilitar a reflexão crítica acerca das condições sociais, culturais e políticas existentes, e isso através do diálogo com os outros conteúdos do currículo. Já os arte-educadores de formação racional-cientificista em oposição defendiam que, sendo a arte uma área de conhecimento com características e métodos de investigação singulares, deveria ter seu reconhecimento enquanto disciplina estabelecido para que se garantisse sua objetividade. Os educadores que antes eram adeptos dos ideais da Escola Nova ainda defendiam a polivalência, a expressividade e a espontaneidade e assim como a tendência reconstrutivista previam a arte como uma ferramenta transversal. A tendência progressista defendia que para além disso tudo a educação deveria passar por várias transformações em suas práticas para não mais reproduzir as desigualdades sociais, destacando a necessidade de se pensar uma pedagogia que possibilitasse que os indivíduos desenvolvessem uma maior consciência política e social (BACARIN, 2005).

A partir destas discussões que ocorrem dentro movimento Arte-educação Ana Mae Barbosa formula o que seria posteriormente denominado de metodologia triangular para o ensino de arte, com o objetivo de sintetizar uma abordagem metodológica que atendesse as especificidades do Brasil. Inspirada pelo Critical Studies da Inglaterra, pelo DBAE -Discipline Based Arte Education dos Estados Unidos e pelo movimento Escuelas al Aire Libre do México, sua abordagem visava englobar a contextualização das obras, a leitura de imagem e o fazer da arte propriamente dito, para que os sujeitos pudessem vivenciar uma prática artística contextualizada. Para esclarecer o leitor, o Critical Studies é uma manifestação pós-modernista inglesa que pretendia ensinar o fazer artístico e ao mesmo tempo desenvolver a capacidade crítica dos alunos acerca das obras de arte. O DBAE criado pelo estadunidense Jerome Brune configura a arte enquanto disciplina de categoria singular no currículo e engloba quatro âmbitos disciplinares: estética, história da arte, crítica e o atelier. Já o movimento Escuelas Al Aire Libre que aconteceu entre 1913 e 1932 no México, de tendência modernista, tinha como objetivo principal garantir a valorização multicultural do México a partir da ideia de livre expressão e cultura dos alunos. Essa abordagem, longe de reproduzir os padrões eurocentristas, partia da leitura de observação de imagens do entorno, valorizando o capital cultural mexicano através da brincadeira com elementos icnográficos da cultura de origem desse país (BACARIN, 2005).

Em 1987, Ana Mae Barbosa inicia um programa de Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) que combinava atividades de ateliês, aulas de história de arte e leituras de obras, propondo o ensino de arte através de três eixos norteadores que foram posteriormente adotados para toda a educação básica, sendo hoje expressos pelo PCN-ARTE (1997). A produção, fruição e reflexão.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe. PCN-ARTE (1997). P. 36

A abordagem triangular e os tratados de Ana Mae Barbosa sobre a arte-educação contribuíram para o embasamento da maioria dos documentos legais da atualidade e para além disso, impulsionaram novas produções dentro da academia, ampliando as pesquisas que integram essas áreas do conhecimento. Sua metodologia reflete três referências teóricas a partir das quais foram traçados os novos objetivos do ensino de arte no Brasil; o histórico Social, o modernista e o pós-modernista. Segundo Cuba, Martinho e Bernardes (2015) sua metodologia expressa os ideais de uma educação artística e estética que fornece informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão. A arte nesta perspectiva é entendida como campo do conhecimento específico, com objetivos, conteúdos e metodologias peculiares e não apenas como atividade, como era abordada até então pelas legislações que regulamentavam o ensino de artes.

No decorrer deste trabalho recorreremos amplamente à bibliografia de Ana Mae Barbosa e a outros nomes da arte-educação e da psicologia da arte, fazendo um resgate dos conceitos que foram sendo incorporados ao nosso sistema de ensino e que hoje direcionam o ensino das linguagens artísticas. Acreditamos que isso irá nos possibilitar a compreensão mais ampla das determinações dos documentos da educação, nos permitindo ainda evidenciar a sua importância para na formação humana e a defesa da arte na formação dos profissionais da pedagogia da Universidade de Brasília. Como destaca De Souza (2011) através da abordagem metodológica de Ana Mae Barbosa e do PCN-ARTE podemos nos colocar em sintonia com as buscas recentes desenvolvidas no campo do Ensino de Arte, pois estas refletem o próprio percurso desta área do conhecimento.

CAPÍTULO II

A arte e criatividade

As influências da Escola Nova no sistema educacional brasileiro, especialmente ao que se refere ao ensino das linguagens artísticas perduram até hoje, embora no decorrer das décadas o movimento arte-educação tenha se reconfigurado e complexificado a partir de novos estudos e pesquisas. Uma destas influências refere-se à utilização da arte como propulsora da capacidade criativa, que se apresenta em nosso sistema de ensino desde o século XX, ainda que sem maior sistematização teórica. Na perspectiva da escola Nova os aspectos criativos dos sujeitos deveriam ser incentivados através da liberdade artística e da socialização, onde os professores enquanto mediadores não deveriam induzir os alunos, mas deixá-los livres para exercer sua expressividade e espontaneidade. Com o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento humano pela psicologia e por outras áreas do conhecimento o movimento arte-educação compreende que as práticas da Escola Nova eram insuficientes para promover o exercício pleno da criatividade e que preciso pensar em uma prática sistematizada, a partir do entendimento amplo dos mecanismos do processo criativo.

Tendo em vista que hoje o desenvolvimento da criatividade ainda é um dos argumentos mais recorrentes para justificar a importância da arte nos processos de escolarização, optamos por iniciar a revisão bibliográfica deste trabalho abordando este fenômeno, compreendendo em que medida as linguagens artísticas interferem na presença em maior ou menor grau da potencialidade criativa. Para isso, recorreremos principalmente a autores que realizam uma leitura confluyente entre as diversas áreas do conhecimento e que impactaram o cenário da arte-educação e dos estudos sobre o desenvolvimento humano no século XX. Vygotsky, teórico russo do século XIX, foi um dos principais estudiosos deste fenômeno e para elucidar seus mecanismos utilizou elementos biológicos, psicológicos, sociológicos e antropológicos, trazendo considerações que deram subsídio para vários trabalhos que foram desenvolvidos posteriormente, especialmente no campo da psicologia da arte e da arte-educação.

Segundo Vygotsky (2009), a criatividade em maior ou menor nível de complexidade esteve inerente à existência humana desde os tempos mais remotos e somente através desta potencialidade o homem pôde ser capaz de manipular o fogo, criar ferramentas e desta forma ampliar os limites de sua espécie e da coexistência com seus pares. Para ele qualquer inventor é resultado de seu tempo e seu meio, das necessidades que surgiram antes dele e das condições materiais e psicológicas que o possibilitam intervir no mundo. A partir de suas considerações evidenciou-se a importância dos processos educacionais para o exercício da criação, pois segundo sua teoria são as condições socioculturais que determinam a presença significativa e a complexidade das atividades criadoras, seja na ciência, nas artes ou em qualquer

outro campo de atuação humana.

Vygotsky (2009) evidenciou em seus trabalhos como é possível observar as atividades criativas de menor complexidade nos seres humanos desde infância, demonstrando que as crianças ao brincar e ressignificar os objetos, utilizam os recursos da imaginação e memórias de eventos passados, e que este processo é fundamental para o desenvolvimento de suas formas de ser, sentir e significar o mundo.

“Já na primeira infância, identificamos processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca imagina-se mãe. É claro que em suas brincadeiras elas reproduzem muito do que viram. No entanto esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (Vygotsky, 2009) p. 17.

Assim, desmitificou a ideia presente desde a antiguidade clássica de que somente os artistas ou os grandes gênios exerciam o potencial criativo, demonstrando que o homem cria a todo o momento, mesmo em atividades de menor complexidade intelectual. Para ele o que determina o quanto a potencialidade criativa se apresenta nos sujeitos são as atividades de mediação, que devem fomentar o desenvolvimento sensível com relação ao mundo material e o acúmulo de experiências afetivamente positivas. Isto por que para ele a atividade criadora é fruto de um processo gradual, que se torna mais complexa com o passar do tempo, cada fase apresentando diferentes características de criação e sendo sempre singular, pois se relaciona diretamente com as experiências por vividas pelos indivíduos.

Vygotsky (2009) conseguiu identificar os elementos biológicos que nos diferenciam dos animais e que possibilitam o ato criativo, e para ele a atividade criadora só é possível para os seres humanos porque o nosso cérebro possui uma enorme plasticidade, que nos permite conservar as marcas de modificações dos estímulos que recebemos, facilitando assim o armazenamento e a reprodução de memórias. Nossas experiências e o conhecimento que adquirimos vão se acumulando e podem ser acessados e reproduzidos quando necessário, o que não ocorre de forma tão evidente com os animais. A plasticidade cerebral permite ainda o desenvolvimento de outra atividade mais complexa, a combinatória, que segundo Vygotsky (2009) é o elemento que permite que os seres humanos possam, além de reproduzir suas memórias no ato criativo, criar elementos inéditos, a partir da imaginação e da fantasia.

O nosso cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo- o e modificando seu presente. VYGOTSKY (2009) P.14

Segundo sua teoria quando alguém tem um problema diário e pensa nas formas que as outras pessoas já lidaram com problema e não alcançaram um resultado satisfatório e de repente esta pessoa consegue pensar em uma solução plausível para o problema, ela combinou suas

memórias e sua imaginação para a resolução do dilema, tornando possível assim a criação de uma solução inovadora. Isto porque para Vygotsky (2009) é a plasticidade cerebral que viabiliza a criação, permitindo a atividade combinatória, que é o ato de produzir algo que não é fruto apenas das experiências pessoais do indivíduo, mas sim a combinação das memórias e concepções do passado em interação com a necessidade de algo novo e a imaginação.

Para Vygotsky (2009) a atividade combinatória também utiliza experiências alheias no ato criativo. Por exemplo, uma criança, que em sua brincadeira fantasia ser uma princesa, não precisa necessariamente viver em um país monárquico ou ter conhecido a realeza. Basta que através que através da arte produzida por outro indivíduo esta criança adquira elementos suficientes para sua imaginação e os reelabore em sua brincadeira. Do mesmo modo as invenções tecnológicas não foram criadas somente partir apenas das memórias do criador, mas através de memórias que lhe foram transmitidas transgeracionalmente. Por esta razão Vygotsky (2009) declara que se não fosse a capacidade humana de conservar, reproduzir e combinar, nós estaríamos sempre voltados para o passado, sem poder modificar o presente para construir o futuro.

Vygotsky (2007) tornou evidente também através de suas obras que não existe desenvolvimento humano ou homo sapiens sem a presença da arte e da cultura e que estas por sua vez só se tornaram possíveis porque o ser humano desenvolveu nos tempos mais remotos formas de simbolização e abstração que deram subsídio para o desenvolvimento de diversas outras funções psicológicas superiores, dentre elas a linguagem e a criatividade. A capacidade simbólica segundo Vygotsky (2007) foi primordial para alavancar funções psicológicas que não estavam completamente amadurecidas nos seres humanos, pois segundo ele somente a partir do domínio de alguma forma de linguagem os indivíduos podem alcançar um estágio de desenvolvimento intelectual e inteligência prática que as permita organizar seu próprio comportamento e manipular instrumentos que não estão em seu campo de visão. Ainda segundo Vygotsky (2007), o momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual que dá origem as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata somente acontece quando a fala e a atividade prática, até então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Com base nos apontamentos de Duarte Júnior, (1991), teórico da arte-educação do Brasil, podemos inferir que a partir da capacidade de comunicação para os seres humanos surgiu também a capacidade de expressão, que diz respeito à manifestação dos sentimentos. Segundo ele a arte nos primórdios da nossa civilização surge a partir da urgência humana em encontrar significados para sua existência e de representar o místico e do divino, imagens que até então só habitavam o seu imaginário. Ao descobrir que poderia representar imagens que estavam presentes apenas em sua consciência o homem descobre que pode ir mais além e manifestar e cristalizar também seus sentimentos, crenças e sensações, movimentando objetos e atividades para esta finalidade. Ele esclarece que a capacidade expressiva através da arte vai muito além da capacidade comunicativa, pois não pretende apenas transmitir uma mensagem através de símbolos convencionados; o

sentido expresso por uma obra de arte reside nela mesma, sem poder ser traduzida, pois é inexprimível ao nível de compreensão lógica e requer que a sintamos, tentando nos mostrar aquilo que é inefável, inacessível as redes conceituais de nossa linguagem.

Através da capacidade simbólica e da capacidade expressiva os seres humanos passaram a se agrupar para agir de maneira cooperativa e modificar o ambiente físico para melhor atender às suas necessidades e através dela puderam surgir várias culturas, cada uma a partir da singularidade destes grupos sociais e de suas formas de significar o mundo através da arte. Como esclarece Duarte Júnior (1991),

Um fenômeno comum a todas as culturas – desde as mais antigas as mais atuais é a arte. A arte do homem pré-histórico inclusive é tudo que restou, integralmente de nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em suas formas mais simples, como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas, como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas. DUARTE JÚNIOR (1991) P.29

Com o surgimento dessas potencialidades, mesmo antes do surgimento da escrita o homem pôde utilizar recursos gestuais, orais e imagéticos para transmitir a seus pares e a seus descendentes suas descobertas, crenças, valores, manifestações artísticas, religiosas e formas de atuar sobre o mundo, gerando um arsenal de experiências que foi denominado posteriormente pelos teóricos de capital histórico cultural. Segundo Vygotsky (2009), a complexidade das atividades criativas de qualquer ordem está associada ao contato com este capital humano acumulado historicamente e ao acúmulo da experiência pessoal do indivíduo. Isto porque na atividade criadora da imaginação, a riqueza e a diversidade das experiências da pessoa são o material com que se criam as construções da fantasia, e desta forma quanto maior o arcabouço de experiência, mais material a imaginação tem para apoiar-se e mais rico e complexo pode ser o ato criativo.

Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma grande experiência acumulada. A imaginação origina-se exatamente deste acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica a experiência, mas rica também deve ser a imaginação. Vygotsky (2009) P.22

Vygotsky (2009) esclareceu ainda sobre o enlace emocional entre imaginação e realidade, ao qual nomeia de lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos. Segundo ele existe uma relação dialética indissociável entre a memória e a fantasia, na qual ambas não se opõem, ao contrário do que se acreditava até então, mas onde a fantasia se apoia na memória para dispor de novos dados e novas combinações, acessando ao que transmitido culturalmente para os sujeitos. Desta forma as atividades de mediação em artes segundo seus tratados sobre a imaginação e criação na infância são de fundamental importância, pois estimulam a retroalimentação dos sentimentos e dos estados emocionais através da fantasia ou imaginação, ampliando a dimensão afetiva dos sujeitos, que é essencial para qualquer ato criativo.

Assim, Vygotsky (2009) desconstruiu a ideia muito presente no senso comum de que as crianças são mais criativas ou imaginativas de que os adultos. Segundo ele, o que ocorre é que os condicionamentos sociais que privilegiam o raciocínio técnico inibem as atividades criativas e o

uso da imaginação nos adultos, e desta forma mesmo possuindo maior acúmulo de experiência, os adultos utilizam menos os recursos da imaginação. Os adultos também são constantemente incentivados a reprimir os sentimentos e as emoções e a exercerem um pensamento metódico, que dificulta o exercício da criatividade. Isso porque são os sentimentos e emoções que exercem a função de selecionar impressões, ideias e memórias que compõe o ato criativo.

Através das elucidações da abordagem sociocultural sobre o desenvolvimento humano no século XIX, muitas críticas ao modelo tradicional de educação em voga desde a revolução industrial foram estabelecidas, pois demonstrou-se que ele limitava as condições de desenvolvimento e de exercício da criatividade. Vale lembrar que os sentimentos e as emoções humanas eram completamente ignorados neste sistema educacional e práticas de recompensa e punição eram muito constantes, com a justificativa de que estimulavam o interesse pelo aprendizado. As técnicas utilizadas semelhantes às condições de treinamento de animais, e ignoravam toda a complexidade das funções psicológicas humanas. Fórmulas e conhecimentos totalmente desvinculados da cotidianidade dos alunos eram impostos através da repetição e memorização e os conhecimentos eram sedimentados e especializados, em um processo de divisão social do saber que impedia o acesso amplo ao capital cultural. Apenas a capacidade simbólica dos sujeitos era contemplada nos currículos e a capacidade expressiva quando muito era trabalhada na mesma lógica de repetição, através de cópias e modelos, o que não desenvolvia a sensibilidade humana tão fundamental para os processos criativos. Vale ressaltar que este modelo educacional nunca teve como objetivo o desenvolvimento humano; sua finalidade era preparar os indivíduos das classes trabalhadoras que até então em sua maioria não dominavam o uso da leitura e da escrita para as atividades laborais mais complexas que o modo de produção industrial exigia. Os progressos na arte e na ciência que ocorreram apesar destas condições limitantes sempre estiveram relacionados a processos de socialização diferenciados com acesso restrito às elites, ou a casos de exceção onde os indivíduos trilharam caminhos excepcionais que os possibilitaram ampliar sua potencialidade criativa.

Nosso sistema educacional foi fortemente influenciado por este modelo racionalista e pelos ideais empiristas, quando adotamos uma perspectiva da educação como ferramenta útil para alimentar o mercado através da ciência e da tecnologia. Com destacamos no capítulo anterior os conteúdos artísticos historicamente ocuparam lugar secundário na educação brasileira, visto que se acreditava que serviam apenas para a apreciação estética e erudição e em nada contribuíam para o progresso industrial. Muitos estudos baseados na abordagem sociocultural conseguiram romper com esse paradigma e por esta razão partir do século XX vários sistemas educacionais inclusive o nosso passaram a utilizar a arte como mais uma ferramenta a contribuir para formação dos trabalhadores.

Hoje diversas pesquisas provam ser incorreta a afirmação de que a arte é uma área do conhecimento isolada que serve apenas para desenvolver a sensibilidade humana, não impactando no exercício da racionalidade, e com isso a polarização entre razão e sensibilidade está sendo

cada vez mais superada. Duarte Júnior (1991) esclarece que a sociedade racionalista pretendeu separar a razão dos sentimentos e das emoções, encontrando na razão o valor máximo da vida. Porém, esta separação é ilusória, pois somente a partir das vivências, dos sentimentos das situações que o pensamento racional ocorrer. Segundo ele o pensamento busca sempre transformar as experiências em palavras, em símbolos que as signifiquem e representem; desta forma a razão é uma experiência posterior à vivência. Não há como separar razão e emoção porque vivenciar e pensar estão indissolúvelmente ligados. Ele esclarece ainda que a própria ciência que pretende ser um conhecimento rigoroso é filha direta da capacidade imaginativa dos seres humanos, porque o ato criativo se dá mais a nível do sentir do que do simbolizar através do raciocínio. O PCN-ARTE (1997) também esclarece que os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares e irreduzíveis de acesso ao conhecimento, mas, ao mesmo tempo, são aspectos similares da unidade psíquica. Por esta razão este documento destaca que há tendência cada vez maior nas investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as numa nova compreensão do ser humano.

As mudanças legislações da educação que agora direcionam maior atenção para as linguagens artísticas parece ser resultante destes estudos sobre a sensibilidade e racionalidade humana e também consequência da baixa dos processos industriais e do crescimento expansivo das tecnologias no capitalismo global. Podemos inferir que hoje a educação brasileira visa formar um ideal de indivíduo que seja capaz de atuar criativamente e competitivamente com as novas tecnologias, acompanhando e alimentando o mercado através de ideias e novidades que gerem lucro para o sistema. Bacarin (2005) reforça essa afirmação ao destacar que hoje capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão e criatividade se tornam essenciais para o mundo do trabalho e que por esta razão os ideais de formação humana para a divisão internacional do trabalho tem se ajustado através das legislações e políticas públicas educativas para atender as exigências do capitalismo globalizado.

As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade passaram a exigir a formação de outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. Nesse âmbito, a escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo – deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essas análises são realizadas por alguns organismos internacionais e incorporados por governos, representantes e educadores. Parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. BACARIN (2005) P. 59

Porém, a mediação com relação à arte e a cultura para o desenvolvimento pleno da criatividade deve se basear na ruptura de atitudes, concepções e valores que ainda estão muito presentes no cotidiano escolar e que impedem um processo de socialização que alcance plenamente as potencialidades humanas. Mudanças na legislação não são suficientes para garantir novas práticas e para fomentar o exercício da criatividade ou mesmo da sensibilidade artística e

estética dentro de sala de aula. Como esclarece Ana Mae Barbosa (2004) não é só incluindo arte no curriculum que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação acontece. Apreciar, educar os sentidos e a livre expressão são condições necessárias para possibilitar o desenvolvimento contínuo dos indivíduos. Ainda segundo (Neves, 1996 p.3) a escola no Brasil ainda reflete uma postura educacional voltada para o passado, e assim como no modelo racionalista sua principal preocupação ainda é ao acúmulo de conhecimentos, o que impede os alunos de desenvolver suas habilidades de pensamento criativo e de julgamento e avaliação.

A escola apresenta-se, então, como um local onde se prepara o aluno para atitudes de conformismo e de não exploração de seu talento e potencial. Estudos (Alencar & Rodrigues, 1978) evidenciaram a preferência expressa de professores por alunos “bem comportados e obedientes”, ficando os mais criativos relegados a segundo plano por suas características de personalidade que incluem atitudes de curiosidade, independência e iniciativa. A ênfase no conformismo termina por propiciar campo fértil para o surgimento de personalidades com uma visão de si mesmas limitada, não reconhecedoras de seus próprios recursos. Em geral, este tipo de conduta favorece o surgimento nas crianças de autoconceito negativo e/ou inadequado. Esta postura depreciativa em relação ao potencial e capacidades do aluno termina por desperdiçar talentos, recursos e possibilidades disponíveis, mesmo que em latência, em todos os indivíduos.

O ensino de arte nas escolas permite a elevação do gênero humano a novos patamares, mas somente quando as atividades de mediação estimulam o desenvolvimento da sensibilidade, da racionalidade e da criatividade pela inconformidade, permitindo que os sujeitos possam transpor as barreiras da realidade limitante e criar novas possibilidades, sejam elas referentes à cotidianidade, aos avanços na ciência a criação de obras artísticas ou ainda a transformação de uma realidade social. Como destaca Duarte Júnior (1991) a atitude criadora é um ato de rebeldia, pois pela imaginação o homem ordena o mundo numa estrutura significativa, e através da atitude criadora ele mesmo o desordena, para projetar aquilo que ainda é inexistente, mas que poderia ser a partir de suas ações. Ainda segundo Ana Mae Barbosa (2004) é somente por conta do descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que esta estimula o comportamento exploratório e desenvolve a capacidade crítica dos sujeitos de analisar a realidade. Vygotsky (2009) partilha do mesmo pensamento quando declara que a criação surge somente a partir da inadaptação, da inconformidade e que se a vida ao redor do homem não o coloca diante de desafios, se suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo, não há base alguma para a emergência da criação.

Ainda segundo ele a espontaneidade deve ser o fundamento das atividades de mediação em artes para crianças, o que não significa, porém abandonar à mesma a seus impulsos internos, mas programar uma prática organizada que estimule e conduza as realizações artísticas. Ele destaca que os ambientes pedagógicos devem proporcionar a completa liberdade à criatividade da criança, a renúncia de todos os esforços para colocá-la à par com a consciência adulta e o reconhecimento de sua originalidade e de seus aspectos diferenciadores. Da mesma forma, o PCN-ARTE (1997) esclarece que as atividades de mediação em artes devem possibilitar que o aluno desenvolva o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas

capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Somente assim as atividades artísticas possibilitarão o desenvolvimento pleno da capacidade criativa e permitirão que os sujeitos utilizem a arte como ferramenta para transformar a consciência social dos indivíduos e promover as mudanças que demanda a nossa sociedade.

CAPÍTULO III

A proposta triangular e os novos objetivos do movimento arte-educação

Vimos no capítulo anterior que a arte é uma importante ferramenta para o exercício da criatividade, pois diferente de outros conteúdos curriculares que direcionam sua atenção apenas para o exercício da racionalidade e da memorização, esta área do conhecimento trabalha constantemente com a dimensão afetiva humana, que é essencial para o ato criativo. Também tornou-se evidente que o acesso ao arcabouço cultural construído pela humanidade é imprescindível para o desenvolvimento dos indivíduos, pois fornece elementos para a atividade combinatória e para a imaginação, ampliando sua visão de mundo e influenciando diretamente na complexidade das inovações. O PCN-ARTE (1997) esclarece que o contato com as linguagens artísticas cria um campo de sentido para a valorização da cultura e favorece a riqueza e a diversidade da imaginação humana. Afirma ainda que o ser humano que não conhece arte tem uma aprendizagem limitada, pois escapa-lhe a dimensão do sonho, a força comunicativa dos objetos a sua volta, os sons, as cores, as formas e os gestos.

Se refletirmos por um instante recordaremos diversos momentos em que através da música, da dança, do teatro ou de outras formas de expressão artística nos aproximamos dos modos de pensar, viver e sentir de nossos antepassados, rompendo com as barreiras espaço-temporais que nos limitam para compreender a história da humanidade. Isto se dá por que através dos sentimentos a arte nos conduz a vivência das formas de significar o mundo que nos são alheias, nos permitindo construir uma visão mais poética, lúdica e ampla sobre o universo ao nosso redor. Duarte Júnior (1991) afirma que através da arte podemos ter acesso a situações distantes do nosso cotidiano, forjando em nós as bases para compreendê-las, o que integra os indivíduos a toda a humanidade. Ana Mae Barbosa (2004) complementa esta afirmação ao declarar que a arte, por ser a única área do conhecimento que possui a capacidade de decodificar nuances culturais, promove através da poesia, dos gestos e da imagem, uma compreensão mais orgânica dos conhecimentos.

Segundo Fischer (1997) no início a arte era basicamente um instrumento mágico, que auxiliava os sujeitos na descoberta e compreensão do mundo material e no desenvolvimento das relações sociais. Porém, conforme as sociedades foram se complexificando, as formas e funções da arte também se tornaram mais complexas, passando a combinar elementos de magia e racionalidade para representar, questionar e transformar as realidades sociais. Assim, esta nunca perdeu o seu coletivo, mesmo depois da quebra da comunidade primitiva e da sua substituição por uma sociedade dividida por classes. Continua representando o diálogo dos indivíduos com o meio ao seu redor e é hoje um instrumento indispensável para a compreensão de outros tempos e espaços socioculturais, que somente os artistas foram capazes de captar de forma mais abrangente e eternizar nos produtos de arte.

Nos produtos artísticos combinamos sons, imagens, poesia, movimentos, fatos

históricos e sentimentos sociais de várias áreas do conhecimento e os representamos de uma forma nunca antes imaginada, pois estes elementos perpassam nossas emoções, imaginação e subjetividade. Em contato com o expectador o produto de arte ganha novas formas e significações, dialogando diretamente com as suas experiências e com o seu arcabouço cultural. Nesse processo o psiquismo dos sujeitos é alterado, podendo gerar grandes impactos na realidade e até modificar os sentimentos sociais de uma época. Porém, para que os sujeitos possam apreciar as diversas manifestações artísticas e usufruir das múltiplas benéficas da arte, é fundamental que vivenciem um processo de aproximação com os elementos estéticos e culturais construídos pela humanidade, para que possam compreender os significados inerentes às obras artísticas e desenvolver a sua poética pessoal.

Ana Mae Barbosa (2020) esclarece que o contato imediato com os produtos artísticos, sem um processo reflexivo, anula a capacidade de fruição da arte e pode até inibir o desenvolvimento da capacidade criativa. Isto por que segundo ela o saboreio da arte advém da capacidade de interpretar os elementos que lhe são inerentes e a flexibilidade, fluência e a elaboração, funções psicológicas primordiais para exercício da criatividade, são mobilizadas principalmente no ato de decodificação das obras, com o entendimento de suas múltiplas significações. O PCN-ARTE (1997) também declara que a arte provoca diversos sentimentos no expectador, mas não é somente através da sensibilidade do artista ou das emoções do expectador que a fruição artística se dá. As habilidades de relacionar e solucionar a organização dos elementos também são mobilizadas, bem como o exercício do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação.

Por esta razão, se no século passado o enfoque do ensino de artes era direcionado para livre expressão com as metodologias da Escola Nova, Ana Mae Barbosa (2020) esclarece que no século XXI a maior preocupação do movimento arte-educação é em com a livre interpretação. O foco continua sendo no processo criador e não apenas no produto produzido pelos alunos, mas agora o papel do arte-educador é o de intermediador das experiências artísticas, através de uma prática contextualizada. Hoje o PCN-ARTE (1997) determina que o ensino de artes deve possibilitar aos alunos a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística tanto dos artistas quanto dos próprios alunos. Em consonância a BNCC destaca seis dimensões do conhecimento que o ensino de artes deve abranger durante toda a educação básica, que não são eixos temáticos ou categorias, mas linhas maleáveis que devem se interpenetrar para configurar a experiência artística nas escolas. A criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2018e, p. 192).

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções

artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades. **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Através da contextualização histórica das obras de arte, da leitura de imagem e do fazer artístico, os professores devem trabalhar as dimensões acima citadas de forma indissociável e simultânea, visando o aprimoramento do pensamento artístico, da percepção estética e a integração dos alunos à sua cultura e a cultura global. A BNCC (2018) destaca que as linguagens artísticas devem ser consideradas em suas especificidades, mas deve haver um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre elas, para que a experiência em artes se torne ampla e complexa. Além disso, as diversas manifestações culturais devem compor o repertório curricular, sendo trabalhadas através da pesquisa da invenção e da criação para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em nosso sistema de ensino o referencial histórico-social foi o primeiro norte a apontar para uma prática que não visasse apenas promover a expressividade dos alunos, mas desenvolver a capacidade de análise crítica dos produtos artísticos e elementos que constituem os produtos de arte. Bacarin (2005) esclarece que este referencial leva em conta que as atitudes estéticas do homem são multifacetárias, bem como os fatores culturais e sociais responsáveis pela formação dos sentimentos estéticos e práticas artísticas, e por esta razão, destaca a necessidade de que o ensino de arte também discuta a incidência desses fatores, que são indissociáveis dos produtos.

Segundo esse referencial, a disciplina Arte deve garantir que os educandos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais. Para isso é preciso que o arte-educador desenvolva um trabalho consciente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da arte, inter-relacionados com a sociedade em que vivem. Assim, é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando as seguintes ações: “ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os.” BACARIN (2005) Pg. 123

A partir deste referencial e de outras influências que já destacamos anteriormente

Ana Mae Barbosa (2020) formula a metodologia triangular, abordagem que norteia as práticas artísticas no Brasil. Segundo ela o mais importante para o movimento arte-educação hoje não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver nos alunos a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte. Ela destaca que quando o ensino de artes não propicia o pensamento reflexivo acerca das linguagens artísticas, este é insuficiente para formar alunos apreciadores e fruidores da arte, podendo inclusive gerar uma ansiedade ávida e acrítica por imagens.

Ela esclarece que o fazer artístico é um importante elemento para a aprendizagem da arte nas escolas, especialmente para o desenvolvimento do pensamento presentacional, que é a capacidade de captar e processar informações através da imagem. Porém, informa que para que os alunos desenvolvam a capacidade de fruir e conceber arte, ele deve ser trabalhado de forma indissociável da capacidade de julgamento, com a alfabetização dos alunos para leitura de imagem. Como hoje com o avanço das tecnologias as imagens compõe maior parte das informações acessadas pelos indivíduos, Ana Mae Barbosa enfatiza que é papel da escola permitir que os sujeitos desenvolvam a sua capacidade analítica, preservando assim a integridade intelectual das crianças.

A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. Um currículo que integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura. Dessa forma, realizaríamos um equilíbrio entre as duas teorias curriculares dominantes: aquela centrada na criança e a centrada na disciplina BARBOSA (2004) p.3

Isto por que como esclarece Kehrwald (2006), o ensino de artes no Brasil durante muito tempo não proporcionou aos estudantes o contato direto com as obras de arte, entendendo que isto poderia prejudicar a espontaneidade das crianças e a livre manifestação infantil. Criou assim uma geração de pessoas analfabetas no que se refere ao mundo das imagens e dos objetos. A principal finalidade da leitura de imagem hoje é então democratizar o acesso ao acervo simbólico da humanidade, para que os indivíduos desenvolvam a habilidade de decodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas, o que mobiliza componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, culturais e econômicos. Penna (1999) informa que as obras artísticas que haviam sido expulsas das salas de aula pelas práticas espontaneístas em nome da pureza criativa, retornam agora com a abordagem triangular não mais como modelos a serem seguidos, mas como objetos de reapropriação criativa. A obra observada se apresenta como suporte interpretativo e não modelo de cópia para os alunos (BARBOSA, 1989).

A contextualização histórica das obras de arte ao ser associada à leitura de imagem e ao fazer artístico, se configura em sua abordagem como o instrumento que coloca os elementos que compõe as obras de arte em um contexto que produz sentido, permitindo que os alunos possam estabelecer relações entre dos diversos conteúdos curriculares, ampliando sua gama de

significados sobre a arte e sobre a história da humanidade. Ana Mae Barbosa (2020) informa que na história da arte o objeto do passado está aqui hoje, como um acesso direto à fonte de informação, o que auxilia os sujeitos na compreensão do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas, pois nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto sócio-histórico-cultural.

Segundo ela o principal objetivo da contextualização histórica não é mostrar a evolução das formas artísticas através dos tempos, mas sim mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Isto por que apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Sua metodologia visa despertar o interesse dos indivíduos em atribuir significados concretos as obras de arte, conhecendo o contexto histórico com suas características marcantes, para a perceberem como produto humano em constante evolução. Ferreira (2017) esclarece que hoje a arte-educação baseia-se no princípio da autoformação, o que não diz respeito a uma forma instrumental de ensinar arte, com significados prontos transmitidos mecanicamente. Refere-se à construção cotidiana e experimental de arte que se efetiva no encontro com o outro. Nesta perspectiva a contextualização antropológica dos objetos visa permitir que o produto de arte esteja sempre aberto a novas interpretações, sendo encarado como resultado da tensão entre manênciã (facticidade do mundo) e a transcendência (possibilidade de afirmação humana).

Obra de arte e pessoa são como a imagem existencialista da tensão. Uma corda estirada, amarrada no cimo de uma montanha e cuja outra ponta é amarrada no solo, cruzando o abismo que se abre numa tensão constante. Obra e pessoa não seriam nem o cimo da montanha (o belo ou o idealismo), nem o solo abismal (o formalismo ou o positivismo materialista), nem a corda (o artista ou o sujeito), mas sim a própria **tensão** na corda, nesta correlação de forças no “*campo*” da existência. FERREIRA (2017) p.61

É a partir desta construção de significados entre o expectador e o produto de arte que se dá a fruição artística, onde a subjetividade do artista, o espaço e tempo de construção da obra e as suas marcas culturais serão subsídios para que o expectador transcenda a materialidade das obras e unifique memórias, conceitos, ideias, emoções e os elementos sociais e simbólicos em uma síntese ímpar, que não é passível de simbolização conceitual. Como esclarece o PCN-ARTE (1997) as formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas que pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Seja na forma de alegoria, de formulação crítica, de descoberta de padrões formais, de propaganda ideológica, de pura poesia, a obra de arte ganha significado na fruição de cada espectador, onde habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação e sensibilidade atuam, mediados pela percepção estética da obra de arte.

Ana Mae Barbosa (1989) esclarece que a sua idéia de leitura das obras é construir uma metalinguagem da imagem, estimulando nos alunos a capacidade de falar sobre as obras artísticas num discurso não verbal, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária, ampliando assim a sua capacidade imaginativa. Sua proposta exalta a cognição, mas também considera a importância do emocional do ensino de arte. Visa permitir

que o leitor e o objeto construam uma resposta estética à obra de arte através da assimilação e da acomodação. A partir da experiência de fruição, os alunos podem identificar as tensões entre o antigo e o novo, entre a tradição e a ruptura, e perceber o mundo e o patrimônio cultural da humanidade como partes integrantes de si, com os quais ele pode atuar dialeticamente para transcender sua realidade e a sua época.

Ana Mae Barbosa (2004) destaca ainda em sua bibliografia que para que uma relação significativa dos alunos com a cultura se desenvolva é imprescindível que as atividades de mediação permitam o desenvolvimento da identidade e a descolonização cultural, com o acesso ao patrimônio cultural da humanidade sendo construído de dentro para fora, iniciando com o reconhecimento das matrizes culturais brasileiras, processo que deve expandir-se através da interculturalidade. Ela esclarece que esse é o objetivo central do ensino de artes nos países do terceiro mundo, tendo em vista estes foram dominados pelos códigos culturais europeus e posteriormente pelo código cultural norte-americano, sua história sendo escrita pelos colonizadores.

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo Ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco. A busca de identidade cultural passou a ser um dos objetivos dos países recém independentes", cuja cultura tinha sido até então, institucionalmente definida pelos poderes centrais e cuja história foi escrita pelos colonizadores BARBOSA (2004) P.1

Esta busca pela identidade cultural, porém, não é uma forma fixa ou congelada, que se refere apenas ao contato com os elementos culturais brasileiros; segundo Ana Mae Barbosa (2004) é um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo com outras culturas. É o desenvolvimento da capacidade de reconhecer-se a si próprio, as características singulares de sua cultura e ainda a flexibilidade para encarar a diversidade cultural, através da interculturalidade, que é o termo que mais se aproxima dos objetivos da arte-educação no Brasil. Ana Mae Barbosa (1995) informa que sua proposta visa deglutir, reconstruir e reorganizar as influências européias e americanas, onde não mais haja a dependência cultural nem uma busca incançável pela originalidade como nos movimentos modernistas, mas sim a adequação e a elaboração em diálogo com os países centrais.

O PCN-ARTE (1997) também destaca a importância do desenvolvimento da identidade cultural nos processos de escolarização e informa que este é o elemento que irá permitir que os alunos construam a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. Postula como objetivo da arte-educação no Brasil que os alunos se tornem capazes de posicionar-se contra quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, sociais, de crenças, de sexo, de etnia e destaca que para que isto ocorra, as atividades de mediação devem valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e os aspectos socioculturais de outros povos e nações. Em consonância com esses objetivos a BNCC de 2018 organiza os conteúdos artísticos a serem apresentados aos alunos de forma progressiva,

iniciando com as manifestações culturais brasileiras e expandindo para o reconhecimento do patrimônio internacional.

Este documento destaca que no decorrer do processo de escolarização os alunos devem explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e das diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos para dialogar com as diversidades. Determina ainda que os alunos devem pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – analisando e valorizando o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. Para os anos finais do Ensino Fundamental a BNCC 2018 informa que é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com as manifestações artísticas nacionais e internacionais de diferentes épocas e contextos, para que estes se tornem protagonistas da própria cultura e possam através dela promover mudanças em sua realidade. Enfatiza ainda que nas práticas artísticas deve se considerar a diversidade de saberes e experiências, deixando explícito que não deve haver uma imposição arbitrária dos conteúdos artísticos eruditos, mas que a pluralidade de experiências culturais deve ser o ponto de partida para as atividades de mediação.

Ana Mae Barbosa (2004) esclarece que hoje compreende-se que as práticas de mediação devem romper com os modos conservadores de ensinar arte, que desde o Brasil colonial visavam modelar o gosto do povo de acordo com o gosto das elites, pois caso contrário atua de forma a acentuar e legitimar as desigualdades de acesso presentes em sala de aula. A tendência progressista e os ideais da educação libertária exerceram grande influência para estes novos ideais do movimento arte-educação, trazendo à discussão aspectos do nosso sistema de ensino que aprofundavam as desigualdades sociais e culturais presentes no contexto escolar e abrindo espaço nos documentos legais para a valorização da arte popular e do arcabouço cultural dos alunos. Saviani (2006, p.36) esclarece que diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos. A partir dos ideais da educação da pedagogia libertadora de Paulo Freire começou a se delinear nos anos 80 uma corrente pedagógica que posteriormente seria conhecida como Histórico-crítica, trazendo grandes influências para os objetivos da arte-educação, o que segundo De Souza (2011), visava superar o pensamento liberal e possibilitar aos educandos sua cidadania de forma mais consciente, crítica e participante. Nessa abordagem, os objetivos da educação centralizam-se em propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora.

A partir das influências da pedagogia histórico-crítica podemos identificar nos documentos que normatizam o ensino de artes a valorização dos conhecimentos dos alunos, onde

professor enquanto mediador do conhecimento deve instigá-los os alunos a reconstruírem seu arcabouço cultural a partir de novas descobertas, ampliando suas experiências ao invés de ignorá-las ou subalternizá-las. O PCN-ARTE (1997) esclarece que os alunos querem criar suas próprias manifestações artísticas, partindo de experiências pessoais, de coisas que viveram ou aprenderam, de temas, técnicas, influências e que cabe ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar, orientar e também preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais, acolhendo o seu repertório pessoal.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade. O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias. PCN-ARTE (1997) p.32

Ana Mae Barbosa (2004) propõe em sua bibliografia uma prática artística que possibilite o intercruzamento dos diversos padrões estéticos, para que os alunos compreendam as diferentes culturas em seu tempo e espaço sociocultural e possam assimilar o outro a partir da sua própria identificação. Ela destaca que a escola deve permitir que os alunos identifiquem seu ego cultural, se orgulhem dele, mas também dominem os códigos da cultura erudita, promovendo assim uma inter-relação entre as culturas das diferentes classes sociais e rejeitando a segregação cultural.

As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes baixas o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais. BARBOSA (2004) p. 2

O diálogo entre os conteúdos propostos pelo currículo, o arcabouço cultural dos professores e alunos e a valorização das experiências culturais e artísticas dos participantes do processo de ensino-aprendizagem possibilitam a renovação das práticas artísticas, havendo um encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, o que segundo o PCN-ARTE (1997) inaugura formas de tornar presente o inexplicável. Para isso, como esclarecem Ostetto e Silva (2018) os professores também precisam ter experiências no campo do sensível, podendo assegurar propostas pedagógicas sustentadas pelos princípios estéticos indicados pelos documentos que regulamentam o ensino de artes e oportunizar a apropriação de diferentes manifestações culturais. Ana Mae Barbosa (2004) também esclarece que somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte o ingrediente essencial para favorecer

o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. Para isto é necessário, porém, que os professores também tenham desenvolvido a capacidade de compreender, conceber e fruir arte, pois sem a experiência do prazer da arte, nenhuma teoria de arte-educação pode ser reconstrutora. Ainda segundo de Moraes, Castro & Sales (2015) a educação estética é fundamental na formação dos pedagogos, bem como a dilatação de sua sensibilidade, a ampliação de seu repertório artístico- cultural para a repercussão desta formação no trabalho docente destes profissionais nas Escolas de Educação básica. Em suas próprias palavras elas esclarecem que a formação do pedagogo precisa estar embasada tanto concepções teóricas de educação estética, quanto em saberes artísticos, para que ele tenha possibilidades de contribuir de modo efetivo para a educação estética dos educandos. Desta forma, estes autores problematizam uma questão permeia que a discussão central deste trabalho. Como os pedagogos poderão mediar às primeiras experiências dos alunos com a arte em suas diversas linguagens, se seu processo de formação não possibilita o desenvolvimento estético e artístico e contato amplo com o capital cultural para que tanto alunos quanto educadores vivenciem a experiência artística em sua totalidade?

CAPÍTULO IV

A Arte na formação dos alunos do curso de pedagogia da universidade de Brasília

Vimos no decorrer deste trabalho que os documentos que normatizam o ensino de artes no Brasil destacam diversos objetivos a serem alcançados através das linguagens artísticas, o que revela uma preocupação com o enriquecimento criativo, tecnológico e científico de nosso país e com o desenvolvimento e a formação cultural dos indivíduos. Também através de uma análise histórica e revisão bibliográfica tornou-se evidente que através da luta de diversos setores que integram a nossa sociedade, foram construídos ideais no movimento arte-educação que mais se aproximam das necessidades do nosso país, despontando hoje na promulgação da lei 13.278/2016. Resta-nos, porém, investigar o cenário atual da formação dos pedagogos da Universidade de Brasília no que se refere ao ensino de artes, haja visto que a Lei 13.278/2016 determina a oferta das quatro linguagens artísticas para toda a educação básica como obrigatória e como esclarecem Gondin e Fernandes (2011) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, salvo exceções onde os municípios desenvolvem projetos com professores com formação específica, são os professores pedagogos encarregados de mediar o acesso as linguagens artísticas e não os professores de arte.

No Distrito Federal o currículo em movimento sugere para os anos iniciais do Ensino Fundamental uma abordagem integrada das linguagens artísticas, por entender que o educador enquanto um organizador do espaço social educativo tem maior flexibilidade e condições de garantir um trabalho interdisciplinar da Arte com as demais linguagens e tecnologias. Este documento esclarece que para a concretização do trabalho pedagógico proposto por este Currículo existe a necessidade de fortalecimento na formação docente. Porém não evidencia qual o profissional realizará a mediação destes conhecimentos nas etapas iniciais de escolarização, salvo quando destaca que a matriz de música leva em consideração a complexidade gradativa dos objetivos de aprendizagem e conteúdos que são aprofundados progressivamente, de forma a contemplar as especificidades da formação docente, isto é, dos Pedagogos que atendem do 1º ao 5º ano e dos Especialistas em Arte que atendem do 6º ao 9º ano (Distrito Federal, 2018) p.103.

Segundo Gondin e Fernandes (2011) desde a LDB/1996 essa também é a realidade da maioria dos municípios brasileiros, sendo o pedagogo encarregado de mediar o ensino das linguagens artísticas onde deveria haver professores com formação específica em artes. Vale lembrar que a LDB/1996 estabeleceu a obrigatoriedade da arte na educação básica como pertencente ao conjunto de conhecimentos inerentes ao processo educacional, mas não evidenciou de que forma isso seria viabilizado nas instituições escolares. O artigo 26, parágrafo 2º destaca que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. As autoras destacam que se por um lado temos a obrigatoriedade de colocar o ensino de arte na educação

básica como uma conquista política, por outro temos implicações dessa institucionalização como uma forma de regular seu potencial questionador, como exemplo, através de uma política de formação docente ambígua.

Araújo (2015) também pontua a promulgação da LDB de 96 como momento histórico que criou barreiras para uma formação mais plena para os profissionais da pedagogia, especialmente no que se refere ao ensino de artes. Isto por que com esta lei estabeleceu-se a obrigatoriedade de formação docente de nível superior para atuar na educação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que apesar de parecer um grande avanço, impôs novos impasses para a formação dos pedagogos e precarização da formação docente. Extinguiu-se com essa lei a formação de magistério no ensino básico, o que segundo a autora fez que os egressos nos cursos superiores de pedagogia por não mais possuírem conhecimento prévio do magistério, demandassem uma adaptação dos currículos para atender esse déficit de formação.

Uma vez extintos os cursos de formação docente de nível médio, o alunato, agora oriundo do ensino médio convencional, ingressa no curso superior sem nenhum conhecimento prévio do magistério. Anteriormente, os interessados na diplomação em nível superior, em sua ampla maioria, chegavam com uma bagagem de experiência e aprendizado específicos da docência. Para se adequar à nova legislação, os cursos de Pedagogia têm reformulado suas matrizes curriculares com o propósito de abarcar disciplinarmente a extensa gama de conteúdos que envolvem a gestão, orientação, reflexão, pesquisa e docência. Contudo, assumem a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais como foco central, o que consolida a própria identidade. ARAÚJO (2015) p. 51

Para se adequar à LDB/1996, os cursos de Pedagogia reformularam suas matrizes curriculares, com o propósito de abarcar disciplinarmente a extensa gama de conteúdos que envolvem a gestão, orientação, reflexão, pesquisa e docência, deixando pouco espaço para disciplinas voltadas ao ensino de arte. As discussões no campo da arte-educação que ocorreram na década de 80 trouxeram a introdução da disciplina fundamentos da arte-educação nos cursos de pedagogia do Brasil, denominada, com algumas variações, Artes e Recreação, que era direcionada mais para o trabalho lúdico. Com as diretrizes nacionais curriculares de 2006, muitos cursos de Pedagogia extinguiram a disciplina Artes e Recreação ou a desmembraram, criando disciplinas que vieram atender ao artigo 5º no que diz respeito à formação para o ensino das Artes e da Educação Física (Araújo, 2015).

Essa diretriz curricular nacional para o curso de pedagogia de 2006 pontua como atividades referentes ao exercício do pedagogo “Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (DCN art. 5º, item VI, 2006, p. 2). Destaca ainda que as atividades do pedagogo também compreendem a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (DCN art. 6º, item i, p.3)

. O Projeto político pedagógico de 2018 do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília destaca em seu texto que o currículo vigente para a formação dos pedagogos parte destas

Diretrizes nacionais curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura e também do Regimento Geral da Universidade de Brasília, além de refletir a análise da legislação em vigor e a ampla discussão democrática entre os diversos segmentos da Faculdade de Educação. Esclarece que a sua elaboração emergiu da necessidade de reformulação do currículo de pedagogia, com o objetivo de proporcionar uma formação voltada “para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. A última reformulação curricular do curso de pedagogia da FE-UnB havia ocorrido em 2002, quando foram extintas as antigas habilitações, antecipando-se a reforma nacional do curso de pedagogia em nível nacional, que ocorreu em 2006 por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 10 de abril de 2006 e do Parecer CNE/CP n° 5/2005.

Na antiga matriz curricular, as disciplinas obrigatórias a serem cursadas pelos alunos de pedagogia eram: Antropologia e Educação; Perspectivas do desenvolvimento humano, Projeto 1, Organização da Educação Brasileira, História da Educação, Pesquisa em Educação 1, O educando com necessidades educacionais especiais, Projeto 2, Psicologia da Educação, Ensino e aprendizagem da Língua Materna, Ensino e aprendizagem da Língua Materna, Ensino de Ciências e Tecnologia 1, Aprendizagem e desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais, Projeto 3 fases 1 e 2, Educação Matemática 1, Sociologia da Educação, Orientação Educacional, Didática Fundamental, História da Educação Brasileira, Administração das Organizações Educativas, Processos de Alfabetização, Libras, Políticas públicas em Educação, Educação e Geografia, Orientação Vocacional/ Profissional, Projeto 4 fases 1 e 2, Filosofia da Educação, Ensino de História Identidade e Cidadania, Avaliação das Organizações educativas e Projeto 5 – Trabalho Final de Curso (PPPC-Fe/UnB, 2002 p. 22). Como podemos observar não havia disciplinas obrigatórias referentes ao ensino de artes.

As disciplinas optativas que integravam o antigo fluxo curricular eram: **Prática Docente e Linguagens Corporais**, Atividades Lúdicas em Início de Escolarização Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação, Fundamentos da Educação Ambiental, Práticas Mediáticas na Educação, Educação e Trabalho Cultural Organizacional Linguagens Audiovisuais na Educação, Educação de Adultos. Organização da Educação no Distrito Federal, Desafios na Formação do Educador, Educação das Relações Étnicos Raciais, Educação infantil, Filosofia com Crianças. Educação Matemática 2, Avaliação Escolar, Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade, Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais, Pensamento Educacional no Brasil, Ensino de Ciência e Tecnologia 2, Planejamento Educacional, Psicologia Social na Educação Educação Ambiental e Práticas Comunitárias, **Educação, Estética e Cultura**, Gestão de Programas e Projetos Educativos Seminários sobre Trabalho Final de Curso Educação na Saúde Oficinas de Textos Acadêmicos (PPPC-Fe/UnB, 2002 p. 25).

Nessa reconstrução do PPPC- 2018 da licenciatura em pedagogia, a FE-UnB

assume a necessidade de implementar um currículo que propicie a construção de práticas educacionais capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a formação humana integral, as dimensões linguísticas, artísticas, culturais, sociais e políticas nos processos formativos (PPPC – Fe/UnB, 2018 P. 35). Segundo esse documento sua proposta é articular conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Sua missão é a garantia de qualidade do ensino com orientação humanística da formação artística, literária, científica e técnica e o intercâmbio permanente com instituições nacionais e internacionais. Também dá ênfase ao incentivo ao interesse pelas diferentes formas de expressão do conhecimento popular e firma o compromisso com a democracia social, cultural, política e econômica e com a democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso, e com a socialização de seus benefícios. O compromisso com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País, com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente também aparecem no corpo deste documento, como norteadores de sua elaboração. (PPPC – Fe/UnB, 2018 P. 18).

O PPPC – Fe/UnB (2018) destaca ainda como objetivo geral do curso de pedagogia da Universidade de Brasília:

Formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero. (PPPC- FE/UNB, 2018, p. 35).

Como objetivos específicos, aparecem no corpo deste documento:

- a) Formar professores para a educação infantil e anos iniciais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico nos diversos contextos socioculturais e organizacionais que permeiam a escola;
- b) Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
- c) Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;
- d) Preparar gestores, capazes de atuar no planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos em espaços escolares e não escolares de educação e formação profissional;
- e) Desenvolver, entre as disciplinas do curso, uma prática criativa, original, flexível e interdisciplinar, que permita ao estudante utilizar um referencial teórico para interpretar a realidade educacional brasileira, favorecendo reflexões e buscando soluções que contribuam para a superação das dificuldades diagnosticadas;
- f) Garantir articulação entre docência, organização, gestão e avaliação do trabalho pedagógico nas unidades de exercício profissional, no âmbito de escolas e outras instituições sociais.
- g) Refletir sobre educação, escola e sociedade de forma a que tais reflexões favoreçam a formação das pessoas e que a educação possa contribuir para a efetivação de um projeto de transformação social;
- h) Compartilhar saberes garantindo a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na educação articulando em seu trabalho as contribuições de diferentes

áreas de conhecimento;

i) Preparar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não escolares formais e não formais, percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva

j) Realizar pesquisas e ações extensionistas com o intuito de produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico no campo educacional. (PPPC FE/UNB,2018,p.35).

Além disso, ampara-se nos seguintes requisitos normativos e legais:

1. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 - que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 2. Resolução CEN/CP nº 1, de 15 maio de 2006 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; 3. Lei 11.645 de 10 de março de 2008 - altera a Lei 9394/1996 modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; 4. Resolução nº 02 de 18 de junho de 2007 - Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelado na modalidade presencial; 5. Resolução nº 2 CNE de 1 de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada; 6. Decreto nº 5.296/2004 Regulamenta as Leis 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento as pessoas especiais, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; 7. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 - regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. 8. Portaria Normativa /MEC nº 23 de 01 de dezembro de 2010; 9. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 - dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências; 10. Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002 - regulamenta a Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências; 11. Regimento da Universidade de Brasília. (PPPC FE/UNB,2018,p.14).

Sua matriz curricular está estruturada em três dimensões formativas: Educação - sujeitos, história, sociedade e cultura, Organização do trabalho docente e Profissionalização do pedagogo: gestão, diversificação e sistematização do conhecimento. Esta estruturação está em consonância com a Resolução n. 1, de 15/05/2006, que postula que os currículos de pedagogia devem propiciar “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, e compreender a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”.

Dimensão formativa: educação - sujeitos, história, sociedade e cultura

A dimensão formativa *educação - sujeitos, história, sociedade e cultura* está voltada para a compreensão da tarefa da reflexão e da fundamentação filosófica, cultural/antropológica, psicológica, sociológica e histórica no campo do agir pedagógico e para o desenvolvimento de uma postura investigativa interpretativa diante da pluralidade de concepções teóricas, identitárias e ideológicas existentes no campo. O propósito é desenvolver uma construção de conhecimento das ciências da educação, capaz de permitir o esclarecimento e pensar próprio diante das diferentes abordagens e contextos educacionais históricos, sociais e culturais. Além de desenvolver uma condição de crítica e de autocrítica, reconhecendo nos diferentes horizontes de questionamento o incentivo para a produção de práticas pedagógicas adequadas às diferentes realidades. A primeira dimensão está distribuída em dois semestres letivos, tendo como eixo integrador a relação entre sujeitos e educação em diferentes perspectivas (filosófica, histórica, sociológica, psicológica e antropológica). Outro foco está voltado para a iniciação na pesquisa em educação e a apropriação dos meios de

comunicação e uso de tecnologias. Assim, há uma maior concentração de disciplinas obrigatórias, que propiciam a possibilidade de um posicionamento crítico frente às concepções de educação, escolarização, docência, entre outros.

Dimensão formativa: organização do trabalho docente no Brasil

A segunda dimensão tem como eixo integrador a organização do trabalho docente e seus espaços educativos. A organização do trabalho docente é “permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação. Envolve o domínio de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações e contribuem para ampliar a visão e a atuação do pedagogo” nos campos teórico-metodológicos dos objetos de conhecimento do currículo da educação básica (Artigo 2º, §2 da Resolução CNE/CP Nº 2, 2015). Nesse sentido, as disciplinas e demais componentes curriculares propostos para quatro semestres letivos contemplam a reflexão sobre o exercício da docência e a ação do profissional do magistério da educação básica, tendo como contexto a história e organização da educação brasileira.

Dimensão formativa: profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento

Essa terceira dimensão formativa objetiva atender demandas apontadas no art. 2º, parágrafos 1º e 2º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, 2006), de modo a fortalecer o tripé de formação: professor-pesquisador-gestor. Reflete também o movimento histórico da FE-UnB, que ao longo dos anos, tem formado o pedagogo para a docência no espaço escolar. Tal dimensão permitirá apropriar-se da diversidade de experiências formativas no campo do conhecimento da pedagogia que abrange diferentes áreas e que poderá incidir numa especialização temática pós-formação inicial. Além disso, o aspecto da profissionalização contemplará temas emergentes vinculados à singularidade da formação e da identidade do sujeito pedagogo que tem a docência como base. Essa dimensão tem como eixo integrador a diversificação e aprofundamento dos estudos por meio da oferta de disciplinas específicas, estágios, pesquisa e extensão. As disciplinas nos três últimos semestres revelam as opções efetuadas pelo estudante na medida em que existem possibilidades de estudos temáticos nas áreas de seu interesse e para as funções dentro da docência ampliada. Pg 35(PPPC-Fe/UnB, 2018 p. 35).

As disciplinas obrigatórias a serem cursadas pelo estudante de pedagogia no novo currículo, distribuídas nessas três dimensões são: Antropologia da Educação, Psicologia da Educação, Introdução a Pedagogia, Filosofia da Educação, Educação. Comunicação e Tecnologias, História da Educação, Infância, Criança e Educação, Sociologia da Educação, Pesquisa em Educação, Educação, Educação Inclusiva, História da Educação Brasileira, Educação Infantil, Processos de Alfabetização e fundamental, Letramento, Didática Fundamental, Escolarização de Surdos, Organização da Educação Brasileira, Escolarização de Surdos-LIBRAS, Educação de Jovens Adultos e Idosos, Educação Matemática I, Currículo, Ensino de História, Identidade e Cidadania, Ensino de Ciência e Tecnologia I, Ensino e Aprendizagem da língua Materna, Educação em Geografia I, Avaliação Escolar, Gestão das Organizações Educativas, Políticas Públicas de Educação, Educação e Trabalho, Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (crianças ou adultos/EJAI), Estágio Supervisionado III: Gestão Escolar, Estágio supervisionado IV: Espaços Educativos não escolares, Avaliação das Organizações educacionais, Trabalho Final de Curso I e Trabalho Final de Curso II (PPPC-Fe/UnB, 2018 p. 46).

As disciplinas optativas que aparecem na matriz curricular como recomendadas para o fluxo são: Educação das Relações Étnico-raciais, **Educação em Artes**, Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPEX), Ensino de Ciências e Tecnologia II, Educação, Ambiente e Sociedade, Educação em Geografia II, Educação Matemática II, Gestão de Programas e Projetos

Educacionais, Financiamento da Educação, Educação e Linguagem Tecnológica, Gênero e Educação, Planejamento Educacional, Educação a Distância e Educação Profissional e Tecnológica (PPPC-Fe/UnB, 2018 p. 46).

As principais mudanças apontadas pelo novo currículo em relação ao anterior são a substituição das disciplinas Projeto I e II que no novo currículo foram mescladas e integradas em Introdução à pedagogia. As disciplinas Educação Infantil, Educação de Jovens adultos e Idosos, Currículo e avaliação escolar que antes eram optativas, passaram a ser obrigatórias na nova matriz. A disciplina Projeto III, que possuía duas fases obrigatórias e uma optativa integrando 18 créditos, no novo currículo corresponde à apenas quatro créditos optativos. A obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular, que atende ao Art. 13 da Resolução CNE/CP No 2, 2015 também foi determinada para os alunos que ingressarem ou migrarem para o novo currículo e o Projeto IV foi reorganizado e reestruturado; antes era distribuído em 2 etapas obrigatórias, contabilizando 16 créditos e no novo currículo está dividido em 4 fases que contabilizam 30 créditos, cada etapa sendo direcionada a uma área de atuação do pedagogo: I – Educação Infantil II Anos iniciais (criança ou adultos/EJAI) III - Gestão escolar IV - Espaços educativos não escolares. Já projeto V – Trabalho de conclusão de curso, que estava organizado em apenas uma fase agora corresponde a duas, embora mantenha-se a quantidade de 8 créditos (PPPC-Fe/UnB, 2018 p. 40).

3.1 Retrocessos e avanços no Ensino de artes entre o novo e o velho currículo

Apesar de promover mudanças em algumas áreas do conhecimento em que o papel do educador é fundamental como Educação de Jovens Adultos e Idosos, Educação Infantil, Currículo e avaliação Escolar, que passaram ter sua obrigatoriedade garantida no currículo, podemos observar que esta nova matriz curricular não apresenta avanços significativos no Ensino das linguagens artísticas, não havendo a mínima garantia de formação do profissional da pedagogia em artes, que poderia se efetivar através de disciplinas obrigatórias. O componente curricular Projeto IV, que refere se ao estágio dos futuros pedagogos em suas áreas de possível atuação também não contempla o ensino das linguagens artísticas, embora esta seja exigido a atuação do pedagogo com o ensino de artes de forma interdisciplinar e adequada aos diferentes níveis de desenvolvimento humano pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2006). A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento do trabalho com as linguagens artísticas, apesar do PPPC – Fe/UnB, 2018 ser posterior à lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016). Podemos ainda evidenciar um retrocesso no ensino de artes neste novo currículo com relação ao anterior tanto em questão de quantidade em questão de qualidade, onde o ensino de artes é preterido em razão de outras disciplinas mesmo o PPPC – Fe/UnB, 2018 declarando em seu texto que um dos seus objetivos é compromisso com a formação artística dos alunos.

Na antiga matriz curricular havia duas disciplinas relativas ao ensino de artes, que embora não englobem as quatro linguagens artísticas, possibilitavam aos alunos à discussão sobre a arte enquanto área específica do conhecimento e permitiam aos alunos uma formação, ainda que limitada, no ensino da dança (PPPC-Fe/UnB, 2002). A ementa destas disciplinas nos permite inferir que havia uma preocupação de fornecer as concepções teóricas da educação estética e a inserção dos alunos no universo da dança, para que os futuros pedagogos pudessem desenvolver estratégias pedagógicas referentes a esta linguagem artística.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CULTURA

Reflexão e crítica dos valores estéticos e culturais incorporados à formação de docentes para as Séries Iniciais: Discussão sobre as consequências da suposta separação entre educação, cultura e arte nos cursos de Pedagogia: Proposição de análises, leituras e pequenas investigações que possam estimular a compreensão do pensamento e das produções artísticas para o desenvolvimento da consciência estética nos procedimentos pedagógicos da Educação Infantil.

PRÁTICA DOCENTE E LINGUAGENS CORPORAIS

Os princípios da dança-educação o corpo e o movimento no espaço do conhecimento propondo estratégias pedagógicas que efetivamente, possam ampliar e aprofundar as possibilidades do conhecimento, com ênfase nos seus aspectos não-verbais O movimento integrando: corpo, movimento-expressão, ritmo-imaginação, sentimento-pensamento no espaço escolar (UnB –SIGAA)

Já na nova matriz o ensino de artes é contemplado apenas através de uma disciplina optativa – Educação em artes, que está alinhada com a dimensão formativa organização do trabalho docente no Brasil. Apesar da disciplina Educação em artes pertencer a esta categoria dentro do currículo, através de sua ementa fica evidente que esta não fornece conteúdos e metodologias nas diversas linguagens artísticas que possibilitem a atuação plena do pedagogo nas etapas iniciais de escolarização, como é previsto pela lei 13278/2016 (BRASIL, 2016). A análise dessa ementa revela que, mesmo sendo uma disciplina de formação específica, predomina uma abordagem de caráter descritivo, registrando uma maior preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registra o que e como ensinar.

EDUCAÇÃO EM ARTES

Esta disciplina contribui para a formação do educador, facilitando a compreensão da importância e da especificidade da educação em artes, e a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento artístico. Todo indivíduo se expressa artisticamente, e esta forma de expressão é a materialização do conhecimento subjetivo da arte. Aqui exploramos várias formas de arte para a sala de aula assim como a diversidade artística brasileira, e que técnicas de ensino para a sala de aula podem ser utilizadas pelo professor de educação em artes. Vamos também aprofundar o conhecimento de novas formas de arte interativa para a sala de aula como a ciberarte (PPPC-Fe/UnB, 2018 p. 70).

Há ainda uma generalização do conceito de arte reduzindo a amplitude desta área do conhecimento humano à uma carga horária de 60 horas e o currículo não fornece a possibilidade do pedagogo que queira aprofundar seus conhecimentos em artes de cursar Ensino de artes II, como é possível através de outras disciplinas como Ensino de Matemática II, Ensino de Ciências e Tecnologias II, Ensino de Geografia II. Devemos ainda considerar os professores encarregados de ministrar esta disciplina possivelmente possuem a formação específica que é possibilitada através das licenciaturas, com especializações referentes, que não englobam as quatro linguagens artísticas estabelecidas pela lei. Outras disciplinas voltadas ao ensino das linguagens artísticas até aparecem neste documento como optativas, embora não estejam na matriz curricular ou recomendadas para o fluxo. São disciplinas que podem ou não ser ofertadas todos os semestres, a depender da gestão dos departamentos da faculdade de educação.

Segundo de Moraes, Castro & Sales, J. A. M. (2015) os diversos saberes humanos se constituem em meio às relações de poder que permeiam a sociedade e se dispõem a determinar escolhas, comportamentos, pensamentos e modos de agir dos agentes. Na análise da nova matriz curricular torna-se evidente que o ensino de artes se situa num lugar marginal no currículo, denunciando um campo das relações de força em que mais uma vez os conteúdos científicos e de gestão são favorecidos em razão de outros conhecimentos. Bourdieu ressalta que todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas”, seja para conservar ou para transformar tal campo de forças (2004, p. 22-23). Destaca ainda que a autonomia relativa do campo artístico lhe confere poder de mudança, mas a partir de seus próprios agentes.

A autonomia relativa do campo artístico como espaço de relações objectivas em referência aos quais se acha objectivamente definida a relação entre cada agente e a sua própria obra, passada ou presente, é o que confere à história da arte a sua autonomia relativa e, portanto, a sua lógica original. Para explicar o facto de a arte parecer encontrar nela própria o princípio e a norma de sua transformação – como se a história estivesse no interior do sistema e como se o devir das formas de representação ou de expressão nada mais fizesse além de exprimir a lógica interna do sistema – não há necessidade de hipostasiar, como frequentemente se faz, as leis desta evolução; se existe uma história propriamente artística, é, além do mais, porque os artistas e os seus produtos se acham objectivamente situados, pela sua pertença ao campo artístico, em relação aos outros artistas e aos seus produtos e porque as rupturas mais propriamente estéticas com uma tradição artística tem sempre algo que ver com a posição relativa, naquele campo, dos que defendem esta tradição e dos que se esforçam por quebrá-la”. (BOURDIEU, 1983, p. 73).

De Moraes, Castro & Sales (2015) esclarecem que para Bourdieu, os agentes, ao mesmo tempo em que são produzidos num contexto sócio-histórico, também produzem esse contexto; eles exercem sua capacidade de inventar, de criar, em meio à sua autonomia relativa. Do mesmo modo, o campo da arte educação, seja na escola, seja na universidade se faz pelo fato de haver arte-educadore situados e interrelacionados nesse dado contexto. A reformulação curricular do curso de pedagogia, diferente do que é declarado em seu texto não atende as demandas educacionais da sociedade e apesar das mudanças terem sido definidas a partir de uma comissão de avaliação do currículo (Ato da Direção/FE-UnB 070/2012), que avaliou o curso a partir do estudo de monografias, dissertações e teses defendidas na FE-UnB sobre o tema e de um questionário que foi preenchido por professores e estudantes em 2011, o ensino de artes neste novo currículo não foi ampliado, o que nos leva a questionar a suficiência de agentes que compreendam a importância da arte para a formação dos profissionais da pedagogia e que lutem pela democratização dos conhecimentos artísticos e culturais na Universidade. Também torna-se evidente que o cenário da Arte Educação na academia da Universidade de Brasília ainda é incipiente, o que reforça a necessidade de produções acadêmicas que discutam a importância da interlocução entre a arte e a educação, garantindo assim mudanças que contemplem a arte no currículo destes profissionais para as próximas gerações, para que se faça valer o estabelecido pela lei 13.278/2016 em toda a educação básica.

A inserção da arte na formação dos pedagogos segundo De Moraes, Castro & Sales (2015) pode possibilitar experiências estéticas no campo do teatro, da narração de histórias, da música e da dança, fortalecendo a formação pedagógica, benefício que é estendido à comunidade e ao contexto social onde a Universidade se encontra. Desta forma é imprescindível que a Universidade de Brasília e a Faculdade de Educação construam práticas que permitam aos futuros pedagogos ampliarem seu arcabouço cultural e a sua sensibilidade artística e estética nas linguagens artísticas estabelecidas pela lei, ao mesmo tempo fomentando também pesquisas e projetos de extensão, o que pode vir a gerar benefícios para estes profissionais, seus educandos e toda a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da arte os seres humanos deram sentido para os elementos da natureza, para as sensações e experiências empíricas com o mundo e para a sua própria existência, dotando-a de complexidade a partir da sua imaginação. Podemos também dizer que a maneira com que as sociedades se organizam, as transformações sociais que ocorrem no decorrer dos séculos e a ruptura com padrões nocivos de comportamento tornaram-se possíveis através da capacidade dos seres humanos de questionar e transformar continuamente a sua existência, compreendendo a sua história, os seus sentimentos e os sentimentos alheios e desenvolvendo um mais olhar empático e amplo sobre as outras culturas, especialmente através da arte. A ciência pode comprovar através de dados, da lógica e da razão que determinadas mudanças que devem ser realizadas, mas a arte pode tocar no íntimo dos seres humanos e os mover em direção a um mundo mais justo e igualitário. A arte pode romper com preconceitos e com a forma utilitária com que historicamente os seres humanos se relacionaram com o outro e com a natureza e direcionar seu olhar não para as diferenças, mas para as nossas semelhanças, construindo um lugar melhor para todos os que nele habitam sejam eles vegetais ou animais, racionais ou irracionais.

Através da arte os seres humanos podem ainda ampliar a sua capacidade criativa e imaginativa, encontrando soluções inovadoras para velhos problemas. Podem contribuir para a renovação das diversas áreas do conhecimento humano e impulsionar o gênero humano à novos patamares de evolução. Porém, para que formar agentes capazes de olhar para a estrutura da sociedade, para os comportamentos humanos e as formas de organização social e questioná-los, é imprescindível que os sistemas de ensino possibilitem que os alunos integrem a razão e a sensibilidade nas práticas educacionais. Num mundo onde a tecnologia torna os seres humanos cada vez menos capazes de prestar atenção aos detalhes, recebendo o tempo todo informações pouco complexas, a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência estética e para o desenvolvimento cultural, permitindo que os alunos se percebam como construtores do futuro e do arcabouço cultural da humanidade, utilizando inclusive os recursos tecnológicos, como a ciberarte.

Neste trabalho não foi possível abordar todos os aspectos do desenvolvimento humano que são diretamente impactados pelo ensino de artes, como o psicomotor, o cognitivo, o emocional, o social. Mas até aqui tornou-se evidente que sem a arte não há sentido para a existência, não se conhece a própria história e talvez por isso tantas vidas têm entregues pela perda de seu significado. Podemos dizer que no mínimo não é justo um sistema educacional que ceifa nos alunos a sua sensibilidade, sua capacidade crítica e artística e o seu acesso aos bens culturais, os relegando a uma existência mecânica em que não se possa apropriar, apreciar, fruir conceber a arte. Celebramos a promulgação da lei 13.278/2016, mas também sabemos da insuficiência desta lei frente aos mecanismos estruturais que historicamente privaram alguns

indivíduos do desenvolvimento pleno de suas capacidades.

A determinação da obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas para toda educação básica através desta lei é uma conquista histórica, que somente foi alcançada através da luta dos diversos seguimentos da educação e das artes, que ultrapassaram entraves políticos e institucionais na defesa de uma educação cultural e artística ampla para todos os indivíduos do nosso país. Porém, apesar desta lei representar um avanço com relação às legislações anteriores, vimos que a determinação da obrigatoriedade da arte não é suficiente para garantir a efetividade do ensino das linguagens artísticas e que há que se criar mecanismos que possibilitem que as instituições escolares ofertem a disciplina de artes em suas múltiplas linguagens em todas as etapas de escolarização. Além de políticas públicas que possibilitem a reformulação dos espaços escolares para o trabalho com as linguagens artísticas, é necessário que se desenvolva nas etapas iniciais de escolarização projetos com professores com formação específica em artes e que haja o reconhecimento da arte como conhecimento de igual valor a outras disciplinas no currículo e na formação dos profissionais da pedagogia. Acreditamos que direcionar o ensino de artes para o profissional especializado nas linguagens artísticas é importante, mas não suficiente, haja visto que a interdisciplinariedade é um conceito presente nos documentos que regulamentam a educação básica e na abordagem triangular, e somente um pedagogo que compreenda a importância da arte e seja formado por princípios estéticos e com amplo arcabouço cultural poderia exercer a integração entre os diversos conhecimentos humanos nas etapas iniciais de escolarização.

Há que levarmos em conta ainda a dualidade estrutural da educação brasileira, que historicamente reservou o acesso aos conhecimentos artísticos e culturais à apenas uma parcela da sociedade e mesmo quando o ensino de artes foi inserido no currículo da educação básica, hora foi direcionado a formação técnica e mecânica, hora reduzido à atividades lúdicas, não possibilitando às camadas sociais menos favorecidas economicamente o acesso pleno ao desenvolvimento da consciência estética, da percepção poética e do desenvolvimento cultural. Se levarmos ainda em conta que a maioria dos egressos do curso de pedagogia da Universidade de Brasília são oriundos de escola pública, como destaca o próprio (PPPC-Fe/UnB, 2018 p.18) torna-se mais evidente esse deficit de formação, que deveria ter ser discutido na reformulação do currículo deste curso.

Sendo a universidade um espaço que atua de forma dialética com a sociedade, promovendo nela mudanças e refletindo as mudanças que ocorrem em sua estrutura, é possível construir dentro dela discussões que se transformam em ações efetivas com relação aos objetos de estudo. A pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com sociedade, podem democratizar o acesso aos conhecimentos artísticos e culturais e através da arte tornar mais significativa à vida dos pedagogos e de seus educandos, traduzindo-se ainda em objetos de

arte que transformem a sociedade. Sendo o currículo um objeto que requer elaboração coletiva, esperamos que esta pesquisa contribua para novas discussões sobre o ensino de artes na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e nos espaços escolares, alcançando assim a democratização da arte e dos bens culturais para o Distrito federal e para toda a sociedade brasileira.

PARTE II

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 617-635, 2005.

ARAÚJO, Anna Rita. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 6, n. 2, 2015.

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política. 2005.

BARBOSA, A. M. (2008). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. Unesp.

BARBOSA, A. M. (2004). *Arte, educação e cultura*. Revista Textos do Brasil: educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil, Itamaraty, Departamento Cultural, 7.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 59-64, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. Porque e como: arte na educação. Miranda, S. Disponível em: www.simaodemiranda.com.br/Porqueecomoartenaeducacao.pdf, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados*, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOTO, Carlota. La dimensión iluminista de la reforma pombalina de los estudios: de las primeras letras a la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 282-299, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre – RS: Zouk, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018

BRASIL. Lei 13.278/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. LEI Nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

BRASIL .Lei13.278/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

BRONOWSKI, Jacob. Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar. São Paulo: Martins Fontes, 1983

CARVALHO, Francione Oliveira; MARTINS, Mirian Celeste. A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: território de arte & cultura. Educação Online, n. 15, p. 145-157, 2014.

COLETO, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. Revista Conteúdo, 1(3),137-152.

CECHINEL, Andre et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016

COSTA, M. D. D. (2011). Evangelização e Educação dos Índios no Brasil Colonial: as concepções de Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. 2010. 101 f (Doctoral dissertation, Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em < http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_mariza.pdf>. Acesso em: 27 jul).

CUBA, Juliana Cândida Oliveira; MARTINHO, Juliana Silva; DE ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha. Diálogos entre Arte, Interdisciplinaridade e Educação: o que dizem os PCN. Travessias, v. 9, n. 2, p. 155-174, 2015.

DE MORAES, A. C., Castro, F. M. F. M., & Sales, J. A. M. (2015). Arte na formação inicial de Pedagogos expressa e potencializada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Revista Cocar, 9(17), 187-202.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais. 2ª Edição. Distrito Federal, Brasília, 2018

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que Arte Educação? 9ª edição. 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e pesquisa, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã. Revista @ mbienteeducação, v. 3, n. 2, p. 59-97, 2017.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. Ler e escrever compromisso de todas as áreas. 7ª ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

KNELLER, George F. Arte e ciência da criatividade. São Paulo: IBRASA, 1973.

KLOH BIESDORF, Rosane. ARTE, UMA necessidade humana: função social e educativa. *Itinerarius Reflectionis*, v. 7, n. 1, 2011.

KUENZER, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*, 3, 77-96.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura, and Alexandre Shigunov Neto. "A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino." *Educação e pesquisa* 32.3 (2006): 465-476.

LIMA SORIANO DE ALENCAR, Eunice Maria. O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, n. 15, p. 165-178, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström; LOURENÇO FILHO, Ruy. A pedagogia de Rui Barbosa. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

MENARDI, A., & AMARAL, T. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Campinas–SP, Graf. FE.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NEVES-Pereira, M. S., & Branco, A. U. (2015). Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), 161-172.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; DE ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. A Educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. *Psicologia e Educação*, v. 1, p. 3-11, 2018.

OLINTO, Gilda. *Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu*. 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; DUARTE DE BRITO SILVA, Greice. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018.

PAIVA, W. A. D. (2015). O legado dos jesuítas na educação brasileira. *Educação em Revista*, 31(4), 201-222.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. A contribuição de Pierre Bourdieu para a metodologia do ensino da arte. *Revista Educação-UNG-Ser*, v. 4, n. 1, p. 24-30, 2009.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE CRIATIVIDADE E O ENSINO DA ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR. *Revista Educação-UNG-Ser*, v. 5, n. 1, p. 05-13, 2010.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: As contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-posições*, v. 10, n. 3, p. 57-66, 1999.

PILLAR, A. Dutra (2003.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 3a. PortoAlegre: Mediação, 2003

SAVIANI, D. (2006). Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In *CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Comunicação coordenada (Vol. 4)*.

SILVA, M. B. (2003). A inserção da arte no currículo escolar: Pernambuco, 1950-1980.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Brasília: Faculdade de Educação, 2003.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de educação, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Pedagogia, Disponível em:
<https://sig.unb.br/sigaa/geral/componente_curricular/busca_geral.jsf> acessado em: dezembro de 2020.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L.S. Imaginação e Criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Editora Ibpex, 2008.

WROBLESVSKI, Danieli EF. As tendências pedagógicas no ensino de artes. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, Curitiba, PR. Anais. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). 2009. p. 11013-11026.

ANEXO I

FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DE 2002*

ESTUDOS / ATIVIDADES		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
1º Período	Antropologia e Educação	04	60		
	Perspectivas do Desenvolvimento Humano	04	60		197165 191523
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 1 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	24	360		
2º Período	Organização da Educação Brasileira	04	60		194018
	História da Educação	04	60		197955
	Pesquisa em Educação 1	04	60		
	O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	04	60		191299
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 2 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	28	420		
3º Período	Psicologia da Educação	04	60	Persp. do Desenv. Humano	191647
	Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	04	60		192961 192074
	Ensino de Ciências e Tecnologia 1	04	60		192937 192333
	Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	04	60	O Educando c/ Necs. Educ. Especiais	
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 3 – Fase 1 (Obrigatório)	06	90		
	SUBTOTAL	30	450		

Estudos / Atividades		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
4º Período	Educação Matemática I	04	60		192988 192082
	Sociologia da Educação	04	60		
	Orientação Educacional	04	60		
	Didática Fundamental	04	60	Fund. Desenv. e Aprend. ou Psicol. da Aprendiz. ou Aprend. no Ensino ou Desenv. Psicológico e Ensino ou Dinâmica Psicos. e Educação ou Perspect. do Desenv. Humano	
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	Projeto 3 - fase 2 (Obrigatório)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		
5º Período	História da Educação Brasileira	04	60	Org. da Edu. Brasileira - OEB	191086
	Administração das Organizações Educativas	04	60		194247
	Processo de Alfabetização	04	60		
	Optativa	04	60		
	Libras	04	60		
	Projeto 3 – fase 3 (Optativo)	06	90		
	SUBTOTAL	26	390		
6º Período	Políticas Públicas de Educação	04	60		202444
	Educação e Geografia	04	60		192317 192953
	Orientação Vocacional/Profissional	04	60		191221 191540 207365
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 - fase 1 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		

Estudos / Atividades		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
7º Período	Filosofia da Educação	04	60		195651
	Ensino de História, Identidade e Cidadania	04	60		192317 192945
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 - fase 2 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		
8º Período	Avaliação das Org. Educativas	04	60		194409
	Projeto 5: Trabalho Final de Curso (TFC) (Obrigatório)	08	120		
	Seminário: TFC (Optativo)	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	SUBTOTAL	22	330		
TOTAL		214	3210		

O quadro acima pode ser resumido:

Estudos / Atividades	Modalidade	Carga Horária	Créditos
Disciplinas	Obrigatória	2100	144
	Optativa (Área temática Estudos Independentes)	1110	70
TOTAL		3210	214

* em vias de aumentar 12 créditos com a criação de projeto 5 fase 2.

ANEXO II

RELAÇÃO DOS ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVAS NO FLUXO (2002)

Primeiro Período

Oficina Vivencial
Investigação Filosófica na Educação
Prática Docente e Linguagens Corporais
Atividades Lúdicas em Início de Escolarização
Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação

Segundo Período

Fundamentos da Educação Ambiental (em vias de se tornar obrigatório)
Antropologia das Organizações e Educação
Práticas Mediáticas na Educação

Terceiro Período

Educação e Trabalho (em vias de substituir O. V. P. como obrigatória)
Cultura Organizacional
Linguagens Audiovisuais na Educação

Quarto Período

Educação de Adultos
Organização da Educação no Distrito Federal
Desafios na Formação do Educador
Educação das Relações Étnicos Raciais (em vias de se tornar obrigatória)

Quinto Período

Educação infantil
Filosofia com Crianças
Educação Matemática 2
Avaliação Escolar

Sexto Período

Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade
Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais
Especiais Pensamento Educacional no Brasil

Sétimo Período

Ensino de Ciência e
Tecnologia 2
Planejamento
Educativo
Psicologia Social na
Educação
Educação Ambiental e Práticas Comunitárias

Oitavo Período

Educação, Estética e Cultura
Gestão de Programas e Projetos
Educativos Seminários sobre
Trabalho Final de Curso Educação
na Saúde
Oficinas de Textos Acadêmicos

ANEXO III - MATRIZ CURRICULAR (2018)

2.11 Matriz Curricular/Carga Horária/Crédito								
DIMENSÃO FORMATIVA: EDUCAÇÃO, SUJEITOS, HISTÓRIA, SOCIEDADE E CULTURA								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
1º	191329 Antropologia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	191027 Psicologia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	----- Introdução à Pedagogia	4	4	0	--	OBR	60	
	191108 Filosofia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	----- Educação, Comunicação e Tecnologias	4	3	1	--	OBR	60	
	SUBTOTAL	20	19	1	--	--	300	

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
2º	191060 História da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	---- Infância, Criança e Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	191043 Sociologia da Educação	4	4	0	--	OBR	60	
	193101 Pesquisa em Educação	4	2	2	--	OBR	60	
	----- Educação Inclusiva	4	3	1	--	OBR	60	
	SUBTOTAL	20	17	3	--	--	300	

DIMENSÃO FORMATIVA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
3º	191361 História da Educação Brasileira	4	4	0	--	OBR	60	
	192309 Educação Infantil	4	3	1	--	OBR	60	---- Infância, Criança e Educação
	192392 Processos de Alfabetização e Letramento	4	2	2	--	OBR	60	---- Infância, Criança e Educação
	192015 Didática Fundamental	4	2	2	--	OBR	60	
	100749 Escolarização de Surdos Libras	4	2	2	--	OBR	60	---- Educação Inclusiva
	SUBTOTAL	20	13	7	--	--	300	

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
4º	194221 Organização da Educação Brasileira	4	3	1	--	OBR	60	
	191698 Educação de Jovens, Adultos e Idosos	4	2	2	--	OBR	60	
	192414 Educação Matemática I	4	2	2	--	OBR	60	192015 Didática Fundamental
	192104 Currículo	4	2	2	--	OBR	60	
	195219 Educação das Relações Étnico-raciais	4	4	0	--	OPT	60	
	191311 Educação em Artes	4	2	2	--	OPT	60	192015 Didática Fundamental
	SUBTOTAL	24	15	9	--	--	360	

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
5º	192449 Ensino de História, Identidade e Cidadania	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	192481 Ensino de Ciências e Tecnologia I	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	192406 Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	192457 Educação em Geografia I	4	2	2	--	OBR	60	192915 Didática Fundamental
	----- Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	8	2	--	6	OBR	120	192915 Didática Fundamental 192309 Educação Infantil
	----- Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPEX)	4	1	2	1	OPT	60	
	SUBTOTAL	28	11	10	7	--	420	

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
6°	194280 Gestão das Organizações Educativas	4	3	1	--	OBR	60	
	192287 Avaliação Escolar	4	2	2	--	OBR	60	
	Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (crianças ou adultos/EJAI)	8	2	--	6	OBR	120	192414 Educação Matemática I 192449 Ensino de História, Identidade e Cidadania 192481 Ensino de Ciências e Tecnologia I 192406 Ensino e Aprendizagem da Língua Materna 192457 Educação em Geografia I 192915 Didática Fundamental
	195022 Ensino de Ciências e Tecnologia II	4	2	2	--	OPT	60	192481 Ensino de Ciências e Tecnologia
	191663 Educação, Ambiente e Sociedade	4	4	0	--	OPT	60	
	Educação em Geografia II	4	4	0	--	OPT	60	192457 Educação em Geografia I
	SUBTOTAL	28	17	5	6	--	420	

DIMENSÃO FORMATIVA: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO: GESTÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO								
PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modali- dade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
7°	194239 Políticas Públicas de Educação	4	4	0	--	OBR	60	194221 Organização da Educação Brasileira
	192732 Educação e Trabalho	4	3	1	--	OBR	60	
	Estágio Supervisionado III: Gestão Escolar	8	2	--	6	OBR	120	Gestão das Organizações Educativas
	192783 Educação Matemática II	4	4	0	--	OPT	60	192414 Educação Matemática I
	Gestão de Programas e Projetos Educacionais	4	4	0	--	OPT	60	
	SUBTOTAL	24	17	1	6	--	360	

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modalidade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
8º	Trabalho Final de Curso I	4	1	3	--	OB R	60	Pesquisa em Educação
	Estágio Supervisionado IV: Espaços Educativos não-Escolares	6	2	--	4	OB R	90	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III
	194379 Financiamento da Educação	4	2	2	--	OPT	60	
	192520 Educação e Linguagem Tecnológica	4	2	2	--	OPT	60	
	195189 Gênero e Educação	4	3	1	--	OPT	60	
	SUBTOTAL	22	10	8	4	--	330	

PERÍODO/ATIVIDADES		CRÉDITOS				Modalidade	Carga horária	Pré Requisito
		Total	Teóricos	Práticos	Extensão			
9º	194794 Avaliação das Organizações Educacionais	4	3	1	--	OB R	60	
	Trabalho Final de Curso II	4	1	3	--	OB R	60	Trabalho Final de Curso I
	194174 Planejamento Educacional	4	4	0	--	OPT	60	
	192562 Educação a Distância	4	4	0	--	OPT	60	
	Educação Profissional e Tecnológica	4	4	0	--	OPT	60	
	SUBTOTAL	20	16	4	--	--	300	