



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

**MARIZA SOUSA RIBEIRO**

**A IMPORTÂNCIA E VALORIZAÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO  
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA – DF  
2013**

**MARIZA SOUSA RIBEIRO**

**A IMPORTÂNCIA E VALORIZAÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO  
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho apresentado à UAB UnB, como requisito parcial à obtenção do grau superior em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Sob a supervisão do professor: Dr. Shahram Afrahi e sob a Orientação do prof. Orientador: Moisés Alves.

**BRASÍLIA – DF  
2013**

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

MARIZA SOUSA RIBEIRO

## **A IMPORTÂNCIA E VALORIZAÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização para Professores do Ensino Médio do Governo do Distrito Federal, do Centro de Educação à Distância, Universidade de Brasília pela seguinte banca examinadora.

---

Profa. MsC. Moisés Alves (Orientador)

---

Profa. MsC.

---

Prof. MsC.

Brasília/DF

2013

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram para que ele acontecesse principalmente aos professores de Arte-Educação que gentilmente consentiram em participar desta pesquisa, sem exigir absolutamente nada em troca de sua participação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por mais uma etapa vencida, dando-me forças e fazendo-me entender o real sentido deste estudo para a minha vida;

À minha família por estarem comigo em todos os momentos elevando a minha auto-estima sempre;

Especialmente aos meus pais, irmãs e filha, pelo incentivo constante em meu processo de aprendizagem;

Aos professores da UnB que contribuíram para o meu desenvolvimento educacional, sobretudo, ao professor Moisés Alves, por contribuir bastante para que esse Trabalho de Conclusão de Curso fosse finalizado de forma plena;

“A formação do professor de Arte tem um caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação, da reflexão do próprio sujeito e das transposições de suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos”.

(BARBOSA, 2007)

## RESUMO

O foco desse estudo é a importância e a valorização da arte-educação no Ensino Médio em escolas públicas do Distrito Federal. Para que o ensino da arte seja reconhecido e valorizado nas escolas como área do saber são necessários investimentos na capacitação contínua do professor, um planejamento docente consciente onde o apreciar, o contextualizar e o fazer artístico seja uma prática real, oferecer as diversas linguagens artísticas dentro do contexto institucional, criar condições físicas e materiais apropriados face às peculiaridades das linguagens artísticas, rever a grade horária do componente curricular e ainda contemplar o ensino da arte com equidade dentro da proposta pedagógica da escola. Essa pesquisa, qualitativa de caráter exploratória, teve a finalidade de identificar e analisar a importância e a valorização atribuída à arte-educação em duas escolas distintas. Utilizou-se para isso, entrevistas com questões fixas que se desdobraram em outras, observações de aulas e análise documental dos projetos pedagógicos, discutindo resultados com base em estudiosos da arte-educação. Os resultados revelam condições físicas e materiais conquistados; receptividade pelo ensino da arte: boa pela maior parte dos alunos, regular pelos professores e a ser construída nos demais segmentos da escola; contemplação da arte-educação na proposta pedagógica ainda insipiente, limitando-se a alguns projetos interdisciplinares; falta de oferta de linguagens artísticas; número elevado de alunos por turma, comprometendo o processo ensino-aprendizagem e alguns preconceitos com relação ao componente curricular. Foi evidenciado em uma das escolas um reconhecimento crescente da arte-educação através da realização de projetos interdisciplinares, dos quais a arte participa legitimamente como um saber. A inclusão das linguagens artísticas no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e no vestibular, ambos da Universidade de Brasília (UnB), foi identificada como um fator de ascensão e equidade com os demais componentes, o que vem a contribuir com a valorização do ensino das artes. Evidencia-se assim que políticas públicas de reconhecimento do ensino da arte, o trabalho com projetos interdisciplinares e ações de formação continuada que propiciem reflexão sobre a prática pedagógica, os quais resultam na formação integral do educando, consequentemente implicarão no reconhecimento da importância e do valor do ensino da arte.

**Palavras-Chave:** Arte-educação, importância, valorização.

## **ABSTRACT**

The focus of this study is the importance and value of art education in high school in the public schools of the Federal District. For art education is recognized and valued in schools as an area of knowledge are necessary investments in continuous training of teachers, teaching conscious planning where to enjoy the artistic context and make it real practice, offer the diverse artistic languages within the institutional context, creating physical and material conditions appropriate face to the peculiarities of artistic languages, review the timetable of the curricular component and also consider art education with equity within the pedagogical school. This research, exploratory qualitative character, aimed to identify and analyze the importance and value attributed to art education in two different schools. Was used for this, interviews with issues fixed that unfolded in other, classroom observations and document analysis of educational projects, discussing results based on students of art education. The results reveal the physical and material conquered; receptivity for art education: good for most of the students, and the regular teachers be built in other segments of the school; contemplation of art education in pedagogical still incipient, limited to some interdisciplinary projects, lack of supply of artistic, high number of students per class, undermining the teaching-learning process and some prejudices regarding curriculum component. It was shown in one of the schools is a growing recognition of art education by conducting interdisciplinary projects, which art participates as a legitimately know. The inclusion of artistic languages in Serial Evaluation Program (SBP) and the entrance exam, both of the University of Brasilia (UNB), has been identified as a factor in the rise and equity with the other components, which is contributing to the enhancement of teaching arts. It is evident therefore that public policy recognition of teaching art, working with interdisciplinary projects and training activities that foster continued reflection on pedagogical practices, which result in the formation of the student, thus imply the recognition of the importance and value teaching art.

**Keywords:** Art education, importance valuation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Breve Contextualização Histórica da Arte-Educação no Brasil.....	13
1.2 Definições e Terminologias da Arte e do Ensino das Artes.....	18
1.3 A Arte como Processo na Educação.....	21
1.4 Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de campo.....	24
1.5 Contexto.....	25
1.6 Participantes da Pesquisa.....	26
1.7 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	26
1.8 Discussão dos Resultados e Observações.....	29
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>53</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, pode-se afirmar que o ensino das artes é tão importante no processo de aprendizagem do aluno, quanto qualquer outra disciplina ministrada dentro do contexto educacional.

Em verdade é interessante saber que o ensino das artes sempre foi importante dentro do contexto educacional, no entanto, professores, gestores e comunidade escolar e até mesmo os alunos, não entendiam os motivos e a importância dessa didática em sala de aula.

Desta forma, percebe-se que a arte-educação é parte integrante real e que tende a enriquecer o trabalho interdisciplinar no contexto educacional, podendo funcionar de forma ampla, acrescentando informações e aumentando o conhecimento do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte (PCN), os quais articulam sua proposta em arte considerando as competências e as habilidades necessárias para uma aprendizagem mais voltadas para as demandas interdisciplinares. O que não significa, necessariamente, a supressão de conteúdos considerados específicos de artes visuais, dança, música, teatro e artes audiovisuais.

Por outro lado, verifica-se que significa a busca de pontos de intersecção e, por vezes, a ênfase na separação entre as áreas e disciplinas, de modo a garantir que a classificação dos conteúdos de ensino de cada aula corresponda também a uma possível articulação entre conteúdos de diferentes didáticas.

É nesse contexto que se insere essa pesquisa, a qual se propõe analisar a valorização da arte-educação, em especial no ensino básico da rede pública de ensino do Distrito Federal; evidenciando os motivos pelos quais o ensino da arte, muitas vezes, é colocado a serviço de outras disciplinas ou como atividade recreativa; e reforçando, sobretudo, a importância deste componente curricular que compreende as dimensões afetiva, cognitiva e social do homem.

Desta maneira, entende-se que muitas questões, como por exemplo, o preconceito sofrido por essa disciplina, advindo de outros componentes curriculares os quais consideram as artes como um suporte para os demais aprendizados, e não como um saber com conteúdo próprio e objetivo definido, torna-se evidente.

Outras vezes, alguns alunos que tem conceitos distorcidos sobre o ensino das artes, tratando-a como se fosse um momento de lazer e de recreação, e ainda alguns professores de artes que, às vezes, por despreparo recorrem ao tecnicismo ou à auto-expressão, fazem parte da realidade deste componente curricular.

Faz-se necessário, um aprofundamento do tema a fim de procurar responder a questão: qual a importância e a valorização atribuída à arte-educação nas escolas públicas do Distrito Federal? Responde-se a este questionamento, afirmando que o ensino das artes tem sido colocado muitas vezes como um meio e não como um fim em si, sendo normalmente relegado ao segundo plano em importância nas instituições públicas de ensino.

Desta forma, chega-se a uma resposta de que é comum coordenadores, professores, e conseqüentemente o aluno, verem as artes como uma disciplina informal, aonde fazem desenhos e ilustram acontecimentos, ou se fazem presentes para datas especiais, teatros para fixar aulas de história ou ainda fazem *origami*, *tangran*, enfim, para se desenvolver o raciocínio lógico da matemática. Sem, no entanto, entender que a arte-educação é uma didática que vai, além disso.

Sendo assim, esta pesquisa tem por problema entender como a Arte-Educação está sendo valorizada no contexto educacional, assim como verificar qual a importância deste componente curricular dentro das escolas?

O que nos remete a um novo questionamento: até que ponto os professores de outras disciplinas entendem o compromisso do Arte-educadora em ministrar os seus conteúdos dentro da sala de aula?

Parte do princípio de que o ensino das artes tem sido colocado muitas vezes como um meio e não como um fim em si, normalmente é relegado a segundo plano em importância nas instituições públicas de ensino.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta como objetivo geral identificar como acontece a importância e a valorização da Arte-educação em duas escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal.

Tendo ainda como objetivos específicos:

- Descrever a importância da Arte-educação;
- Analisar a importância e a valorização da Arte-educação nas escolas pesquisadas;
- Verificar as disfunções no processo-aprendizagem desse componente curricular;

- Entender as alternativas pedagógicas que podem evidenciar a valorização da Arte-educação.

Para alcançar os objetivos propostos, faz-se necessário utilizar a metodologia de abordagem qualitativa, onde se realizou uma pesquisa em uma escola que tem entre outras premissas, a de valorizar a arte-educação enquanto didática.

Desta forma, pretende-se saber como os professores da escola pesquisada entendem a necessidade de fazer com que os colegas, a direção e a comunidade escolar compreendam que a arte enquanto parte da educação, é importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

# 1 DESENVOLVIMENTO

## 1.1-Breve Contextualização Histórica da Arte-Educação no Brasil

O valor que é atribuído, hoje, à arte enquanto conhecimento é resultado de décadas de encontros e desencontros, do empreendimento de alguns estudiosos que se comprometeram com a arte e com seu ensino; da mesma forma, os equívocos e preconceitos com relação ao componente curricular têm relação direta com interpretações distorcidas ou simplificadas da obra de pesquisadores da área, com o oportunismo político social, entre outros.

O período que compreende o modernismo até os dias atuais é fundamental para este estudo, uma vez que muitas mudanças na educação brasileira ocorreram nesse contexto. Tais mudanças incidiram, inclusive, sobre o ensino da arte.

Barbosa (2002) salienta que em virtude de um contexto de crise político social desencadeado pela falência do sistema oligárquico no país, com o objetivo de democratizar a sociedade, fez-se necessária uma reflexão sobre o papel social da educação, dentro da qual se defendeu o princípio liberal da arte integrada ao currículo.

A autora completa, afirmando que nesse contexto a “Escola Nova”, cujos princípios norteadores foram fundamentados nas ideias de John Dewey<sup>1</sup> deflagrou reformas educacionais em vários estados. Tais reformas iriam influenciar definitivamente o ensino da arte.

Ricardo Bausbaun (1987) relata que as idéias de Dewey se propagaram no campo educacional brasileiro por intermédio de Anísio Teixeira<sup>2</sup>, ao que Barbosa (1978) complementa; Anísio Teixeira foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem da escola nova na década de 30. Anísio Teixeira comenta a autora, foi aluno de John Dewey, no “*Teachers College da Columbia University*”. As ideias Deweyianas, muitas

---

<sup>1</sup> John Dewey é um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea. Nascido nos Estados Unidos posicionou-se a favor do conceito de Escola Ativa, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa.

<sup>2</sup> Anísio Teixeira é considerado o personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização.

vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo, nos chegaram filosoficamente bem informadas por Teixeira.

As ressonâncias do pensamento de Dewey foram investigadas por Barbosa (2002). Em sua tese de doutorado a autora analisou a importância das idéias de John Dewey na educação brasileira e em particular no ensino da arte. As influências Deweyanas foram determinantes à arte-educação e são identificadas ainda hoje no ensino da arte.

Barbosa (2002) relata que Nereu Sampaio, professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro, defendeu sua tese intitulada: “Desenho Espontâneo das Crianças: considerações sobre sua metodologia”, na qual abordou o chamado método espontâneo para o ensino da arte, apontando como pressuposto teórico as idéias de Dewey sobre a estimulação dos impulsos naturais das crianças para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Segundo a autora, o trabalho de Nereu Sampaio orientou a reforma educacional promovido por Fernando de Azevedo no Distrito Federal entre 1927 e 1930.

Sobre a reforma Fernando Azevedo, Barbosa (2002) afirma que esta influenciou a arte-educação através da recomendação explícita do desenho espontâneo seguido da apreciação naturalista.

Ainda segundo Barbosa (2002) a reforma Francisco Campos, implantada em Minas entre 1927 e 1929, também repercutiu no ensino das artes, através da abordagem de apreciação como processo de integração da experiência, outra linha de interpretação da obra Deweyana. A autora adverte que neste caso não foi o texto geral que divulgou tal abordagem, mas principalmente as atividades desenvolvidas para sua implantação por um grupo de professores especialmente contratados da Bélgica e da Genebra. Dentre estes Artus Perrelet<sup>3</sup>.

Barbosa (2002) ressalta que a referida integração era proposta por Perrelet em seu livro, “O Desenho a serviço da Educação” (Traduzido no Brasil em 1930). O método de Perrelet está centrado na ação e movimento. “Movimento é para ela a base do conhecimento da criança” (p.107), dessa forma classifica-o como fator de integração orgânica da experiência do crescimento.

---

<sup>3</sup> Perrelet desenvolveu um método de ensino de Desenho que buscava a gestualização do traçado e a simplificação da forma gráfica resultante. Sua proposta encontrou, no Brasil, um ambiente em que as concepções do ensino do Desenho Artístico assentadas, sobretudo, na cópia de estampas.

Babosa explica que no método de Perrelet havia uma simplificação da forma, não como objetivo, mas porque o desenho era esquemático uma vez que o traçado das formas do desenho era secundário, era somente a fase final de um longo processo de sensibilização, reflexão e ação.

Segundo a autora, a concepção do método Perrelet foi deturpada pelo “desenho pedagógico” (p.130) dos anos 30 e 40, o qual levava o aluno a copiar formas simplificadas de objetos desenhados pelo o professor.

Barbosa (2002) adverte que os pensamentos de Dewey também foram interpretados erroneamente na concepção da Reforma Carneiro Leão, no estado de Pernambuco, entre 1929 e 1930. A idéia de arte como “experiência consumatória”, de Dewey, foi interpretada sendo uma “experiência final”, e dessa forma arte seria colocada a serviço de outros conteúdos como a etapa final de uma experiência, concluindo um determinado assunto, com objetivo de ajudar na compreensão de conceitos. Essa interpretação equivocada foi amplamente divulgada por José Scaramelli, em seu livro, Escola nova brasileira: esboço de um sistema.

Sobre a interpretação deturpada da obra deweyana Barbosa (2002) afirma que para Dewey os objetos estéticos continham sua própria razão de existência, que não dependiam de desculpas para existir e que os objetos artísticos deviam ser fonte de sugestões para construção de outros objetos estéticos.

Para Dewey, salienta a autora,

A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória, e não em ajudar a configuração de conhecimento em outras áreas, tais como geografia, história, ciências etc. (BARBOSA, 2002; p.147).

A arte como atividade extracurricular teve as primeiras iniciativas na década de 1930 em São Paulo, onde foi criada a Escola Brasileira de Arte. As crianças e adolescentes podiam estudar arte, nos cursos gratuitos de música, desenho e pintura, segundo relata Barbosa (1978).

A autora complementa que uma orientação baseada na livre expressão e na espontaneidade foi iniciada nas aulas que Anita Malfatti dava às crianças em seu atelier. Barbosa ressalta ainda a importância de Mário de Andrade para que a produção pictórica da criança fosse encarada com critérios mais científicos a luz da filosofia da arte.

Barbosa (2002) relata o afastamento do grupo da Escola Nova da liderança educacional, face à ditadura de Getúlio Vargas e a redução do interesse pela arte-educação. A autora comenta ainda o estado político ditatorial de 1937 a 1945 solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico, na escola secundária; e na escola primária, o desenho pedagógico e as estampas usadas para aulas de composição em língua portuguesa.

No período de redemocratização, foram recuperados alguns princípios do movimento da Escola Nova. Segundo Barbosa (2002) houve uma supervalorização da arte como livre-expressão, da arte para liberar a emoção e na aceitação da arte na educação.

Bausbaum (1987) complementa relatando que o movimento da arte-educação organizou-se fora do contexto escolar, a partir de premissas metodológicas fundamentais da Escola Nova e da educação através da arte, e acrescentou que foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação dessa metodologia através da Escolinha de arte no Brasil (EAB). O movimento de educação pela arte foi idealizado originalmente por Herber Read<sup>4</sup>.

O autor informa ainda que 1958, o Governo Federal permitiu a criação de classes experimentais onde as práticas desenvolvidas na escolinha fossem introduzidas na educação pública. Vários estados e o Ministério da Educação firmaram convênio com a EAB com a finalidade de formar arte-educadora.

Barbosa (2002) comenta sobre a organização de classes experimentais sancionadas pela lei de Diretrizes e Bases de 1961. Segundo a autora, no fim da década de 1969 começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade.

Sobre a reforma educacional de 1971(LDB 5692, de 1971), a autora esclarece que arte passou a ser uma disciplina obrigatória de educação de primeiro grau e no currículo de alguns programas ao segundo grau. No entanto a disciplina educação artística deveria contemplar o ensino de todas as linguagens artísticas, num sistema de polivalência. A autora completa dizendo que em 1973 foram criados cursos de licenciatura em educação artística, de dois anos de duração, para formar professores polivalentes.

---

<sup>4</sup> Crítico dos mais conceituados entre as décadas de 1930 e 1950, e expoente do movimento de educação pela arte, Herbert Read impôs-se por seu espírito democrático e humanístico, tanto no campo da estética quanto em pedagogia, sociologia e filosofia política.

Ainda nas considerações da autora, em 1977, o ministério da educação (MEC), diante do estado de indulgência do ensino da arte, criou o PRODIARTE - Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-educação. Dirigido por Lucia Valentim, tinha o objetivo de integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgão estaduais e universidades.

Bausbaum (1987) relata que já em 1982/83 foi criada na pós Graduação em artes a linha de pesquisa em arte educação na Universidade de São Paulo constando de Doutorado, Mestrado e Especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa.

No final da década de 1980, Ana Mae Barbosa (1988) adaptou a proposta do Projeto Discipline Based Art Education (DBAE) para o que denominou de Metodologia Triangular<sup>5</sup>, por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica da arte.

Segundo Elliot Eisner (apud Barbosa, 2008) existe quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas vêem a arte; elas entendem o lugar da arte na cultura através dos tempos; elas fazem julgamentos sobre suas qualidades e elas fazem arte.

Em 1987, foi iniciado um programa de Arte-Educação no museu de arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) com a Metodologia Triangular, combinando atividades de ateliês com aulas de história da arte e leituras de obras de arte, inter-relacionando estas três e buscando auxiliar na alfabetização visual dos educando.

De acordo com Carmem Lúcia Biasoli (2004) a década de 1980 é identificada como a década da crítica da educação imposta pela ditadura militar. É o período de luta pelo prestígio educacional, “pela reconquista do espaço perdido” (p.76).

Segundo a autora, nesse quadro insere-se o ensino da arte, nesse panorama, surgem profissionais da área preocupados com a própria prática pedagógica, com o isolamento da arte no contexto educacional e começam a debater sobre a necessidade de uma política educacional para o ensino da arte, além de fazerem reflexões sobre a formação profissional da arte-educador. Acrescenta a autora, que a década de 1980 marca uma série de

---

<sup>5</sup> A Metodologia Triangular inclui as três fases do trabalho artístico - Leitura da obra de arte; Contextualização histórica e Produção artística – Sendo que Essas três fases de trabalho – que podem ser realizadas de forma integrada com a área de Artes – devem seguir uma gradação de acordo com a faixa etária dos alunos. No entanto,

faz-se necessário saber que hoje Barbosa corrige esta denominação, referindo-se à abordagem ou proposta triangular.

associações, congressos, seminários, simpósios-nacionais e internacionais sobre a arte e sobre proposta de inovações e renovações na área.

Ainda segundo Biasoli, o anseio por um a prática no ensino da arte que dê ênfase na sua responsabilidade para com a melhoria da educação básica é consolidada pela Lei de Diretrizes e bases de 1996 – Lei Darcy Ribeiro -, que no capítulo II, Da educação básica, seção I, Das disciplinas gerais, artigo 26, 2º, que diz:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BIASOLI, 2004; p.81).

Sendo assim, verifica-se que o ensino da arte enquanto componente educacional é obrigatório, portanto, não se pode desprezar a didática do professor e, a matéria em si, por ser uma disciplina que costumeiramente é observada pelos colegas, professores como uma matéria “tapa buraco”, ou seja, não tem conteúdo para passar aos alunos, dêem um papel e uma caixa de lápis de cor e peça para o aluno pintar.

Muitas vezes, o professor de arte também é visto como o ornamentador oficial da escola, passando a enfeitar todas as festas, todos os murais, todos os eventos que por ventura a escola tiver.

## **1.2 Definições e Terminologias da Arte e do Ensino das Artes**

A definição e/ou o conceito da arte vão além das possibilidades de manifestação, de expressão, de suntuosidade, de obstinação, de superação que esta apresentou durante sua trajetória. A trajetória da arte é medida pelo início da existência humana.

Reduzir a arte a conceito seria ignorar sua essência, ou seja, a liberdade independentemente do tempo, das civilizações, do espaço e da matéria. Por outro lado, de acordo com o momento histórico, as correntes de pensamento, e os objetivos, a arte pode ser interpretada de maneira diversa. No que se refere ao ensino da arte, vários pensadores baseados em estudos e pesquisas definiram a arte segundo sua linha de raciocínio.

Para se analisar a importância da arte no contexto de ensino atual, faz-se necessário conhecer as definições atribuídas a essa enquanto área do conhecimento, bem como terminologias relacionadas ao seu ensino.

Leonardo da Vinci (1452-1519) dizia que “a arte diz o indizível, exprime o inexprimível, traduz o intraduzível”. (Frange, apud Barbosa 2007, p.38)

Segundo Smith (2008), a arte como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo.

Exemplificando o ensino e a aprendizagem ocorrida nas salas de aula representa uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político.

O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Sendo que conceder forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola.

Desta forma, Lanier (apud Barbosa, (2008) considera que “não há nenhuma razão constrangedora que nos faça duvidar ou negar que as atividades de arte na sala de aula possam promover crescimentos pessoais independente do valor ou da resposta estética” (p.45). Porém, Lanier considera que “a principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais. Em resumo, propõe que, de fato, se devolva a arte a arte-educação.” (p47)

O autor ainda ressalta que é chocante ler na literatura referente à arte, que o ensino desta, deve propiciar experiências àqueles que nunca as tiveram ou que não poderiam tê-las sem a ajuda do professor. É “como que oferecendo esmolas aos pobres”. (p.47).

Na visão de Iavelberg (2003), a arte é cultura, portanto, é fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. Para a autora, o contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz.

Em relação à Arte-educação, dada a possibilidade de avaliação do diálogo estético para todos os jovens, é plausível conceber um currículo que promova uma reflexão sobre a natureza e a função das reações estéticas próprias do indivíduo.

Eisner (apud Barbosa, 2008) observa que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes, pode-se afirmar que o aprendizado artístico compreende mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, e conceitua-se o papel do professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente um formador de materiais e um apoio emocional.

Os tempos mudaram. As pessoas abordam o autor, estão se conscientizando de que uma boa educação significa bem mais do que simplesmente aprender a ler, escrever e trabalhar com computadores. Para Barbosa, à medida que a reforma curricular se consolida, as artes conquistam seu lugar nas escolas.

Sobre a contribuição da Arte no processo ensino-aprendizagem, Eisner ressalta que a Arte é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e as experiências humanas. Conforme o autor:

A arte, isto é as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos são um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo, para aprender como perceber as formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambigüidades enigmáticas da arte. (EISNER, apud BARBOSA, 2008; p.91)

Eisner conclui expondo que a arte proporciona o emprego das mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas das mais complexas habilidades cognitivas.

Uma boa educação exige um bom currículo e acima de tudo, de professores capacitados para desenvolver de fato as habilidades e competências no processo ensino-aprendizagem. Os professores devem estar aptos a mediar inteligentemente os programas fornecidos pelo currículo, e caso o currículo não atenda as demandas, estar apto a identificar e propor mudanças.

É necessário que o professor faça um planejamento dentro do programa curricular para ministrar as artes com conteúdos específicos do componente, uma vez que tais conteúdos têm objetivos próprios, a Arte é um conhecimento com a mesma equivalência dos demais, ou seja, a arte não deve ser uma auxiliar nas aulas de geografia, de história, línguas, ou mesmo nas exatas.

A esse respeito, Barbosa (2007) informa que o professor interdisciplinar é aquele que “sabe montar uma rede na qual as diferentes disciplinas falam a mesma língua” (p.109).

Neste sentido, Kleiman e Moraes (1999) comentam que:

A metáfora da rede em construção ajuda-nos a expressar a idéia central de nossa proposta: que a cognição se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações, e que o aprendiz é o sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. A função mais importante do professor é a de facilitador ou mediador dessa construção (KLEIMAN & MORAES, 1999; p. 109).

A Arte-educação pode ter um papel muito importante na prática interdisciplinar, visto que é um componente capaz de interagir com todos os outros, face à riqueza de linguagens, de possibilidades e de recursos, contudo, não deve ser “o elo integrador na escola” (Azevedo apud Barbosa, 2007, p.92). A Arte é um saber, que unido aos outros possibilita um saber maior.

Tomar a Arte como suporte para ilustrar textos em Português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami, pintar os mapas de geografia, ornamentar a escola para eventos cívicos, entre muitos outros é negar a sua essência e desperdiçar a possibilidade de ter uma aliada que fomenta o “apreciar”, “o contextualizar” e o “fazer”.

A escola precisa saber que arte tem conteúdo, assim com todas as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros.

### **1.3 A Arte como Processo na Educação**

Para a realização de um trabalho educativo, em qualquer área, importa que se analise o homem hoje e a sua relação com o mundo que o cerca. Somente com os dados obtidos a partir dessa análise é que se pode realizar o planejamento para o amanhã.

O tempo de escolaridade em que se desenrola parte do processo educacional é muito longo. A partir da constatação da realidade do homem e do meio, o educador, tendo em vista que seu trabalho se desenvolverá na direção do amanhã, terá que decidir, antes mesmo de iniciá-lo, para que tipo de futuro deseja trabalhar.

Desta forma, de acordo com Ferraz e Fussari (1993) por meio da arte o professor pode trabalhar com a sensibilidade, a possibilidade de relação criativa com o mundo,

estimulando a expressão e reforçando o Eu de cada indivíduo, ampliando a consciência de suas potencialidades, a consciência do meio e a das possibilidades de atuar sobre ele.

Com o exercício da arte, considera as autoras, o homem amplia sua capacidade de observar, sentir, analisar, selecionar, associar, criar, entre outras. Também aumenta a relação com as qualidades como fluência, a flexibilidade e a originalidade.

Vale ressaltar que neste sentido, o homem também tende a estimular o pensamento divergente, procurando sempre vários caminhos para solucionar problemas e adquire a possibilidade de se expressar em mais de uma linguagem.

O campo da arte, sobre esse prisma, pondera Ferraz e Fussari (1993), pode ser entendido como um campo aberto para todos, por meio do estudo das formas que nasceram nas mais diversas épocas, condicionadas à realidade e aos sonhos dos povos que as criaram, através dos trabalhos que nascem dos alunos e do próprio trabalho artístico, pode-se ter a certeza de que nada é permanente.

Todo ser humano é artista, está sempre a criar novas formas para expressar o mundo e abrindo novos caminhos. Para ele a solução única, óbvia, não satisfaz. Ele vai usar sua possibilidade natural de explorar o mundo, o pensamento divergente. Ele necessita marcar como sua cada ação e está sempre pronto e atento às possibilidades de renovação, renovando-se a cada instante. É sua forma de participar do movimento do universo, movendo-se ele próprio e, muitas vezes, contribuindo para orientar o movimento (FERRAZ e FUSSARI, 1993, p. 89).

Assim, pode-se perceber que a arte é, portanto, o campo ideal para aquisição de conhecimento emocional e cultural de todo ser humano, uma vez que por meio dela, ou melhor, dentro dela, se encontram a criança, o adolescente e o adulto que se torna e que convive dentro de todo ser humano.

O sistema educacional é, em quase sua totalidade, muito condicionador e isola formas de ser e de pensar como se fossem elas como as estruturas mentais do homem.

A arte, na educação, visa, portanto, redimensionar o sistema educativo de maneira a valorizar as formas de ser inatas ao homem. O trabalho educativo no campo da arte, como em qualquer outro campo, deverá ser iniciado por um questionamento a respeito do homem e o significado de sua existência.

Na visão de Azevedo (2007), a arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos.

A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo (AZEVEDO, 2007, p. 123).

O ensino das artes na escola passou por vários movimentos e destes surgiram enfoques distintos, entre eles pode-se destacar a arte como passatempo, ornamento, reforço e outras disciplinas e livre expressão até chega nos ao movimento nacional em favor da valorização artística na escola brasileira.

A partir desse movimento, que começou ainda nos anos 80 do século XX, surgiu a mudança de rumo do ensino das artes. A legislação e os aportes teóricos, atualmente, defendem a arte na escola com a mesma seriedade que qualquer outra disciplina curricular, seguindo, portanto, os mesmos processos e teorias de aprendizagem.

Entretanto, torna-se importante realizar uma intervenção começando pelo próprio professor como mediador do processo educacional e sua dinâmica que sempre precisa ter intencionalidade e sistematização.

De acordo com Amaral (1997), trabalhar com artes na escola não significa apenas desenvolver atividades que liberam as emoções, mas também focar a arte como construção do conhecimento, propiciando ao aluno os meios para a realização de experiências do fazer artístico, na apreciação da obra de arte e na reflexão sobre o seu produto.

Isso significa que o aluno deve ter a oportunidade de ler e produzir imagens. Este enfoque, completa Amaral (1997), muda completamente a prática da arte na educação e enfatiza que a criança, desde muito cedo, já é capaz, embora de forma rudimentar, de se expressar, apreciar e refletir sobre arte.

A nós professores de artes, portanto, cabe a missão de sermos mediadores e intérpretes ativos da cultura, dos valores e do saber em transformação e o bom senso leva a pensar que as mudanças ocorridas na sociedade devem ser absorvidas e até antecipadas pela escola.

Considera-se, neste sentido, que a escola é a única instituição formal de educação, sendo assim, é o lugar propício para permitir o acesso à informação e ao conhecimento atualizado dos alunos.

#### **1.4 Pesquisas de abordagem qualitativa do tipo estudo de campo**

A delimitação desta pesquisa deu-se em função de que nem sempre é possível ao pesquisador esgotar todas as possibilidades de estudo de uma temática. O recorte do tema considerou as condições para a realização da pesquisa, a viabilidade e a relevância do estudo.

O caminho escolhido apontou para uma pesquisa que privilegiasse os aspectos qualitativos, uma vez que o foco de interesse desse estudo foi identificar a importância e a valorização do ensino da arte dentro de um contexto institucional de área e de práticas coletivas, o que implicou ouvir professores de artes, realizar observações de aula e analisar documentos pertinentes, procurando focar aspectos onde fosse identificada a valorização ou não dentro da arte-educação dentro da unidade de ensino pesquisada.

A especificação da metodologia da pesquisa é fundamental para definir a trajetória do pesquisador ao longo da investigação. De acordo com Lüdke e André (1986), em toda e qualquer pesquisa, é necessário, por parte do pesquisador, promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado.

Segundo as autoras, esses devem ser relacionados ao tema que passará a ser parte integrante da investigação, numa relação indissociável entre a teoria estudada e prática vivenciada por meio do processo que envolve a pesquisa. Durante esse percurso o pesquisador ainda pode delimitar com maior clareza a área específica do campo a pesquisar.

Desta forma, para chegar a um resultado satisfatório ao final deste trabalho, fez-se necessário utilizar como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa. Vale ressaltar que a especificação da metodologia da pesquisa é fundamental para definir a trajetória do pesquisador ao longo da investigação.

Diante disso, de acordo com Gonçalves (2007), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A autora ainda sustenta que a pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro direto.

Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Sendo assim, Gonçalves conclui o seu raciocínio informando que muitas pesquisas utilizam esse procedimento, sobretudo aquelas que possuem um caráter exploratório ou descritivo.

Conforme Vergara (2004) observa, a pesquisa metodológica é o estudo que se refere a instrumentos de captação ou de manipulação da realidade. Está, portanto, associada os caminhos, formas, maneiras e procedimentos para atingir determinado fim.

Diante o exposto, houve o entendimento de que esse tipo de pesquisa presumia o contato direto com o ambiente e a situação investigada, a fim de permitir a construção do objeto de estudo por meio do processo de observação direta, de interlocução com os sujeitos e, ainda interpretação da realidade identificada.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (1991, pg. 76) captam os aspectos específicos dos dados e dos acontecimentos no contexto em que acontecem e ainda, pela forma como apreende e legitima os acontecimentos, por métodos e modelos de caráter histórico-antropológico, baseando-se na existência de uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e subjetivo do sujeito.

## **1.5 Contexto**

Para realização dessa pesquisa, foram escolhidas duas escolas de ensino médio da rede pública do Distrito Federal e os critérios de escolha foram distintos para cada instituição.

A primeira escola está situada em uma cidade satélite de Brasília, área periférica do Distrito Federal, onde supostamente a comunidade é mais carente, as condições de trabalho são mais difíceis e as oportunidades de modo geral são menores.

Todavia, havia um prévio conhecimento de que a instituição de ensino desenvolvia projetos interdisciplinares que envolviam toda a comunidade escolar, estendendo à comunidade local e que a arte é inserida diretamente em tais atividades.

Já a segunda instituição de ensino, tem a localização no centro de Brasília foi o único critério pré-estabelecido. Diante das particularidades da primeira escola, seria interessante que a outra tivesse características diferentes.

Embora o objetivo da pesquisa não fosse comparar as duas realidades, ter a possibilidade de investigar contextos aparentemente opostos certamente enriqueceriam o resultado final do trabalho, ou seja, a identificação da importância e da valorização do ensino da arte em duas escolas de ensino médio da rede pública do Distrito Federal.

Dessa forma, escolheu-se aleatoriamente a escola, levando-se em conta exclusivamente o fato desta estar localizada em uma área considerada nobre. Preservando o sigilo e para fins de identificação das escolas pesquisadas, será tratada por “Escola da Periferia” a escola da periferia e “Escola do Centro”, a escola do centro de Brasília.

## **1.6 Participantes da Pesquisa**

Para realização da pesquisa, foram entrevistados dois docentes sendo um de cada instituição educacional, ambos os professores de artes visuais do período matutino. A observação de aula foi realizada nas turmas dos professores entrevistados, sendo que na Escola da Periferia a observação foi feita em uma turma do primeiro ano do ensino médio. E na Escola do Centro foi observada a aula do terceiro ano.

## **1.7 Instrumentos e procedimentos de pesquisa**

Para a realização dessa investigação fez-se necessário à coleta de dados, através de dois instrumentos:

- a) observação;
- b) entrevista;

### **a) observação**

A observação ocupa lugar de destaque nesse tipo de pesquisa, por ser uma experiência direta do pesquisador com o fenômeno estudado.

De acordo com Ludke e André (1986) os focos de observações nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçados pelo pesquisador. As autoras ainda ressaltam que é necessário ficar atento ao significado que as pessoas dão às coisas e à

sua vida.

Através da observação, foi possível obter informações sobre as atividades docentes, a sala ambiente, as interações aluno/professor, aluno/aluno, aluno/arte e perceber a rotina da sala de aula.

O contexto das salas de aula onde se realizaram as práticas pedagógicas foi observado fidedignamente. Durante a rotina da aula, tudo foi registrado: o ambiente físico, os recursos materiais, a disposição do mobiliário, o conteúdo ministrado, as atividades realizadas, as interações pessoais, entre outros.

Os dados observados nas salas de aula foram registrados de forma descritiva, sem obediência de uma sequência lógica.

As observações foram muito relevantes para o trabalho em questão, uma vez que me possibilitou um contato direto como pesquisadora e a experiência educativa, dentro de um contexto de ensino-aprendizagem de arte educação.

## **b) entrevista**

De acordo com Ludke e André (1986), ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que foi desenvolvida.

As entrevistas foram realizadas com professores de artes visuais nas duas escolas pesquisadas. Seguiu-se um roteiro semi-estruturado, as perguntas foram entregues com antecedência aos professores, a fim de que estes pudessem estar cientes das questões abordadas. As questões do roteiro foram organizadas em categorias pré-estabelecidas conforme os objetivos desse estudo.

Foram formuladas, a princípio, treze perguntas, que no decorrer das entrevistas se desdobraram em outras.

As informações pretendidas dos professores entrevistados incidiram sobre oito categorias nas quais a importância e a valorização no ensino da arte nas escolas pesquisadas seria identificada.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos interlocutores e transcritas

posteriormente. O tempo de entrevista não foi estipulado uma vez que havia interesse de aprofundar cada questão de modo a garantir informações detalhadas.

Os entrevistados foram identificados por siglas conforme o acordado, garantindo assim o anonimato dos professores pesquisados. Dessa forma ficou designado “P1” para professor da periferia de Brasília e “P2” para o professor da escola situada no Plano Piloto, centro de Brasília.

A entrevista com a professora da periferia foi marcada na escola, porém por questão de tempo foi remarcada para a casa da entrevistada, teve a duração de uma hora e quarenta e três minutos, nos quais a professora falou com muita propriedade sobre as questões abordadas.

A entrevista com o professor da escola central foi realizada em uma sala de aula durante o intervalo e parte de um horário vago do professor. A primeira parte da entrevista ficou comprometida em virtude do barulho de alunos no corredor, o que atrapalhou a concentração de pesquisador/pesquisado. A entrevista teve duração de quarenta e oito minutos. O professor foi bem acessível, porém as respostas eram muito objetivas e a tentativa de um aprofundamento maior nas questões, às vezes, era frustrada.

Em complemento às questões respondidas pelos pesquisados, os projetos pedagógicos das escolas foram analisados com o objetivo de identificar a contemplação do ensino da Arte dentro das propostas coletivas das escolas pesquisadas.

Outros fatores como a interdisciplinaridade, a natureza e os objetivos da escola também foram investigados. Os dados coletados foram analisados dentro de uma das categorias denominada Projeto Pedagógico.

## **1.8 Discussões dos Resultados e Observações**

Para Gil (1996, p. 168) a análise dos dados visa organizá-los e sintetizá-los de maneira tal que traga respostas aos questionamentos propostos para a investigação e a interpretação. Procura-se extrair o máximo destas informações, explorando profundamente

cada resposta, usando para tanto o cruzamento destas com outras informações disponíveis sobre o tema.

A análise dos dados consistiu no entendimento/ tratamento das informações prestadas pelos professores entrevistados, seguida de observações de aulas dos referidos docentes. Coincidentemente, ambos os professores são da área de Artes Visuais, mesma linguagem artística que atua a pesquisadora.

Na discussão apresentada a seguir, as duas escolas pesquisadas foram tratadas conjuntamente, uma vez que o objetivo central do estudo, não visa comparar o ensino da arte nas unidades educacionais, e sim, identificar qual o grau de importância e de valorização atribuídos a Arte-Educação, tomando as duas escolas como foco da pesquisa. Para a análise e discussão dos resultados, os dados coletados foram agrupados segundo os diferentes temas da abordagem, constituindo assim, categorias de análise.

Desta forma, ao se discutir a importância e a valorização do ensino das artes, em uma unidade escolar, faz-se necessário um estudo sobre a Proposta Pedagógica dessa instituição, uma vez que é o referido projeto que confere identidade à escola, ao dar-lhe uma personalidade própria por refletir o pensamento do seu coletivo.

O Projeto Pedagógico, segundo Veiga (2000, p. 187), “é a configuração da singularidade e particularidade da instituição educativa”. Ainda segundo a autora (1997, p. 102), “a escola é um espaço público, lugar de debate e diálogo fundado na reflexão coletiva, espaço este que terá que nascer do próprio chão da escola”.

Sendo assim, quando questionados se o projeto pedagógico da escola contemplava com alguma especificidade o ensino das artes, o professor da periferia informou: *“Ele foi feito em cima de projetos executáveis e que deram certo (...), pois nossa escola era nova, ela começou a funcionar em 2002, na metade do ano, então na metade do ano de 2003, a gente precisava construir um projeto até para apresentar e a escola se firmar como de Ensino Médio. Então tudo o que tinha dado certo em 2002, nos seis meses, em 2003 foi colocado no papel, então projetos como festival, projetos como intervalos culturais, festa da primavera, projetos que a gente viu que davam certo, eles foram incorporados de lá para cá e vem dando certo ao longo do tempo, tanto que ganhamos premiação no ano passado, ganhamos premiação no outro ano, como projetos bem executados e que deram certo”*(P1).

Enquanto o professor da escola central, em relação à questão, informou: *“algumas atividades que envolvem toda a escola são baseadas principalmente no trabalho de arte.*

*Como por exemplo, a semana de Arte e Cultura que é um projeto que envolve toda a escola, principalmente os professores da área de Códigos e Linguagem e é fundamental, neste contexto a participação dos professores de artes, tanto de artes cênicas quanto de artes plásticas. Também temos o exemplo da feira de ciências, que também exige que os professores de artes dêem um tipo de assessoria aos alunos que estão desenvolvendo os projetos de ciências, ou seja, nós professores de Arte/Educação, ensinamos os alunos a fazerem maquetes, ajudamos na confecção de cartazes, na decoração de ambiente, essas coisas assim... Então de qualquer forma, mesmo que de uma maneira indireta estamos contemplando sim o projeto político pedagógico dentro desta escola” (P2).*

Ao analisar os Projetos Pedagógicos da Escola da periferia e da escola central, percebe-se que as artes são contempladas com generosidade dentro dos dois contextos. As duas escolas desenvolvem projetos interdisciplinares, dos quais grande parte estão relacionados direta ou indiretamente com as artes, em suas várias linguagens (teatro, artes visuais, dança e música).

Na Escola central, dentre os vinte e seis projetos, sete são de artes, a saber: Festival de Música Alternativa; Festival de Teatro; Festival de Cinema; Intervalo Cultural; Semana de Arte e Cultura; Mostra de Teatro Martins Penna e Projeto de Artes Visuais: Recriando e Reciclando. Os demais projetos contemplam a arte num contexto interdisciplinar.

Na Escola da periferia (P1), os projetos: Arte e Teatro<sup>6</sup> Matutina (linguagem cênica), Intervalos Culturais; Rádio Intervalo; “A voz dos Educando”; “Tocando em Frente”; “Festival Music”; “Feira de Cultura”, são todos projetos voltados para as artes.

Os outros nove projetos da escola têm componentes curriculares distintos como âncora, sem abrir mão da interdisciplinaridade com a arte. Dentre as ações didático-pedagógicas da escola, encontra-se o item: “Utilizar as linguagens artísticas como ferramenta da aprendizagem, relacionando-as às capacidades perceptivas, cognitivas e comunicacionais na prática pedagógica, a partir de projetos interdisciplinares”.

No Projeto Pedagógico da Escola da periferia no tópico: Diagnóstico e Realidade contextual da escola encontra-se *“nossa escola tem se destacado pela excelência dos projetos interdisciplinares desenvolvidos [...]”*.

<sup>6</sup> Cabem ressaltar que por motivo de sigilo, não se pretende identificar o nome das escolas nas quais a pesquisa foi realizada, portanto, em citações onde deveria aparecer o nome da escola, referente aos Projetos Pedagógicos, por exemplo, usou-se XXXX, não demonstrando assim os nomes da escola.

Os professores pesquisados ressaltam que o ensino da arte fica assegurado na proposta “mesmo que de uma maneira indireta”, através dos projetos interdisciplinares. Ambos colocam que a Arte é fundamental nas atividades coletivas: *“algumas atividades que envolvem toda a escola são baseadas principalmente no trabalho das artes”* (P1). Enquanto o professor da escola central afirma que: *“(...) foi colocado no papel então projetos como festival de música, projetos como intervalos culturais, festa da primavera, projetos que a gente viu que davam certos”* (P2).

Infere-se que se as propostas foram construídas a partir de projetos consolidados. Em ambas as escolas, existem na prática destas instituições projetos interdisciplinares, oportunizando ao ensino da arte se firmar enquanto conhecimento.

A respeito das linguagens contempladas nas escolas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) em seu art. 26 § 2º informa que: *“O ensino da arte constituirá componente obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”*. (BRASIL, 1996; p. 10).

Seguindo o mesmo raciocínio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) acrescentam que: *“a Arte é tratada como área de conhecimento e deve ter um professor especialista para cada área”* (p.16).

A esse respeito, Tourinho (2007) observa que a Lei de Diretrizes e Bases, os PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que profissionais de educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas, reivindicando compromisso do Estado neste processo de implementação do ensino de arte nas escolas. Entretanto, pondera a autora, no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos *“é muito possível que poucos saiam da página impressa”* (p.28).

As provas do Programa de Avaliação Seriada (PAS), e mais recentemente do vestibular da Universidade de Brasília (UnB), cobram em suas provas todas as linguagens artísticas, ou seja, música, teatro, dança e artes-visuais.

Dessa forma, ao serem questionados se a pesquisada contemplava todas as linguagens do saber artístico, o professor da periferia escola respondeu que: *“Ela (a escola) tem artes plásticas, cênicas e música indiretamente. Plástica com professores de Artes Plásticas como eu; cênica com o professor do matutino e outro professor que trabalha à tarde também [...] Em relação à música, esse é um projeto à parte, ou melhor, é um projeto*

*que envolve toda a escola, pois todos nós somos envolvidos com o Festival de Música, que é um tipo de feira que criamos onde os alunos cantam em grupos formados entre os alunos e mostram a sua musicalidade, o projeto deu tão certo que todos da escola participam, acontece sempre no final do ano e desde o início os alunos já ficam preocupados em saber o que vão apresentar. É muito bom ver todos os alunos engajados nesse projeto, os professores embalam também e acaba tudo virando uma discussão só, muito bom mesmo. Então a escola contempla as três vertentes da Arte/Educação”. (P1).*

Enquanto na visão do professor da escola central, encontra-se que: *“Apenas contempla as artes visuais e o teatro. Sendo distribuído entre mim, professor de Artes Visuais, que trabalho apenas com as turmas do 3º ano, e outra professora que trabalha artes cênicas com os alunos do 1º e do 2º ano. A divisão pode parecer injusta, mas eu tenho a preferência sobre as turmas do 3º ano e a outra professora tem a preferência pelas turmas do 2º, então há essa harmonia entre a distribuição das turmas, inclusive por que eu só trabalho 20 horas aula semanais então minhas turmas acabam sendo um pouco menores, mas de qualquer forma os alunos acabam tendo as duas linguagens dentro da escola, a música é inserida indiretamente dentro da Semana de Arte e Cultura, onde os alunos apresentam uma peça, então eles trabalham o cenário, a encenação e a música e o que é melhor é que isso ocorre de forma intuitiva, mas os alunos também têm iniciativas ao longo do ano, muitos tocam violão, instrumentos e acabam cantando, tocando, enfim, vivenciam a música” (P2).*

As escolas pesquisadas possuem realidades comuns: inexistência de profissional de música; oferta de Artes-Visuais e Teatro; os arte-educadora escolhem o turno e as turmas com as quais querem trabalhar; independentemente do interesse dos alunos e a música é contemplada de forma indireta através de projetos.

Ao comentar sobre as linguagens, o professor da escola central relata que os alunos realizam atividades de música na *“Semana de Arte e Cultura”* de forma intuitiva e ainda afirmam que os alunos têm iniciativas durante o ano, muitos tocam violão, instrumentos e acabam cantando, tocando, enfim, vivenciando a música. Infere-se daí que a música é tratada apenas como um *“lazer”*, uma *“recreação”*, ou ainda como *“auto-expressão”*, não como um *“conhecimento”* necessário, na escola.

Por outro lado, o professor da periferia relata que a música é vista através de um projeto à parte, sendo que este projeto envolve não somente as aulas e professores de Artes como toda a escola. Sendo que nesta referida escola, o *“Festival de Música”* é realizado anualmente. Durante o festival a música é apreciada, contextualizada e executada. São

trabalhados diversos aspectos da música: interpretação, tendências, adequação, utilização política, vanguardas; contextualização por décadas, história da arte; gráficos estatísticos; entre outros, de forma a envolver todos os docentes de forma interdisciplinar.

A cada ano o referido festival tem um tema que é escolhido pelos alunos, após apreciação de várias músicas. O tema deste ano, por exemplo, é: *“Ame mais que o amor é uma corrente. Você é o elo que unirá toda essa gente”* – trecho retirado do hino religioso: *“Ame mais”*.

Dessa forma, infere-se que na escola da periferia apesar de não haver professor de música, esta é tratada como conhecimento, uma vez que contemplam os três elementos da abordagem triangular: a apreciação, a contextualização e o fazer artístico.

As equidades dos componentes curriculares ao longo da história vêm sendo motivos de reivindicações pelos profissionais de educação. Disputas por hora/aula na matriz curricular, por importância dentro da estrutura escolar, espaço no currículo, busca por legitimidade, marcaram o percurso de alguns desses componentes.

Sobre essas considerações, encontram-se nas ideias de Tourinho (2007) que filosofia, Ensino Religioso e Educação Física, além da Arte-educação, são exemplos de disciplinas com longa história de lutas. Primeiro pela conquista do espaço e, segundo pela manutenção e ampliação desse espaço e tempo na escola (TOURINHO, 2007; p. 30).

Tourinho (2007) ainda acrescenta que ainda encontramos muitos mal-entendidos sobre o ensino da Arte que é tratado “desta ou daquela forma nas escolas – sejam em termos de concepções, conteúdos, abordagens e experiências que orientam e implementam esse ensino, ou em termos de hierarquia e valorização dessa disciplina no currículo” (p.31).

Seguindo o mesmo raciocínio, Eisner (2008; p. 86), afirma que “as artes com seus próprios conteúdos, têm a mesma equivalência de outras disciplinas que os alunos estudam”. A arte pondera o autor, não deve ser uma disciplina auxiliar dos estudos sociais ou das línguas. “A carga horária semanal dedicada às artes visuais, à música, à dança ou ao teatro não deve diferir da Matemática ou das Línguas.”

Dessa forma, ao serem questionados se havia uma equidade com relação à arte e dos demais componentes curriculares dentro de suas respectivas escolas, ou se essa sofria algum preconceito, o professor da periferia enfatiza: *“O deve ter um professor especialista componente curricular é mesmo valor que os outros componentes curriculares da grade escolar, claro que as aulas completamente valorizado dentro desta escola, ele tem o são*

*poucas ainda, mas há uma valorização que outrora não havia, temos lutado muito e conquistado nossos espaços, agora com o advento do PAS, a coisa fluiu e estamos sim sendo tratados como quaisquer outros professores, portanto, não tenho do que me queixar” (P1).*

Com relação ao questionamento acerca do preconceito sofrido dentro do contexto escolar, o professor da periferia ainda informou que: *“De forma alguma, aqui nesta escola não existe preconceito, até nos outros períodos, ou seja, no vespertino e no noturno, todos nós trabalhamos muito bem as nossas matérias, não ouvimos piadinhas, somos respeitados e respeitamos, também contribuímos e muito para as outras matérias, então preconceito aqui em relação ao ensino das Artes, não existe, posso te garantir” (P1).*

As mesmas questões foram levantadas para o professor da escola do centro que relatou: *“Hoje eu já vejo que há uma interdisciplinaridade maior, mas ainda é muito eventual, por exemplo, de vez em quando o professor de Biologia pede para que eu ajude os alunos a desenhar cartazes sobre células, já teve também o professor de Física que trabalhou em conjunto comigo, ou seja, enquanto ele estava dando óptica eu fiz um trabalho de fotografia com os alunos, então de alguma forma, a partir do interesse do professor, há essa interação, então há em consequência disso uma valorização em relação aos demais componentes curriculares, eu estou sentindo que a coisa está mudando de figura, já é o começo” (P2).*

E com relação ao preconceito dentro da escola em que leciona, o professor da escola do centro comentou que: *“Tem o tipo de aluno que não tem interesse, então esse tipo de aluno que não tem interesse, acaba tendo respeito pelos professores de outras matérias, por que de alguma forma eles acabam reconhecendo a importância dessas matérias para o processo de ensino-aprendizagem, mas em relação ao ensino de Artes, ainda há certo desrespeito, mas a gente acaba fazendo com que haja respeito também. Quanto aos colegas, à comunidade, à escola, este tipo de preconceito não existe mais, por que agora temos um conteúdo programado para seguir como qualquer outra matéria, portanto, somos respeitados” (P2).*

Em complemento às colocações dos professores pesquisados, foi questionado sobre qual extensão que o advento do Programa de Avaliação Seriada (PAS) havia contribuído para a Arte-Educação. Em resposta a este questionamento, o professor da periferia informou que: *“Já tem tempo que sinto que meu trabalho é valorizado, o PAS veio mesmo para firmar essa valorização, pois no meu caso, trabalho com meus alunos revisando*

*o PAS o ano todo, não fico só na prática (...)*” (P1).

Sobre o mesmo questionamento, o professor da escola do centro colocou que: *“Grande, com certeza, e agora com as provas de artes no vestibular, vai melhorar ainda mais, pois se não for assim, nem os próprios alunos valorizam, se nós não tivermos um conteúdo para cobrar do aluno, vira um conteúdo informal de conhecimento, acaba virando aquela aula de criatividade, ou seja, do tipo ‘vale tudo’, assim, com relação à preocupação dos alunos com relação ao PAS e ao vestibular, dá para a gente trabalhar melhor esse contexto, fica mais parecido com um ambiente de ‘Escola’, entendeu? Ou seja, o PAS ajudou muito e continua ajudando, nesse sentido para as aulas do PAS, eu trabalho tanto o teórico quanto o prático”* (P2).

A ascensão da *“arte como conhecimento”* conferiu à Arte-educação o mesmo grau de importância que os demais componentes curriculares na área legal. Mudanças com relação ao reconhecimento da importância, bem como a valorização do ensino das artes já pode ser percebida nas escolas, embora os participantes desta pesquisa ressaltem que tal conquista *“vem com luta”*.

Como se pôde observar pelas palavras dos professores pesquisados, ambos ressaltam que a interdisciplinaridade já é um fato, embora se encontre em maior grau na escola da periferia e de forma eventual na escola do centro como salienta o professor *“dependendo do interesse”*.

O interesse dos alunos pelo componente curricular também aumentou, uma vez que esse componente tem nota e reprova. Contudo, ainda existem alunos que tratam a Arte com desrespeito por acreditarem que outras matérias têm mais importância, como se pode notar no comentário feito acima pelo professor da escola do centro. Tal comportamento foi evidenciado na observação feita na aula do professor da periferia, pois enquanto o professor fazia correção de questões do PAS, dois alunos resolviam problemas de matemática, em uma bancada afastada, mostrando assim o descaso para com a matéria abordada pelo professor.

A questão do preconceito foi amenizada com o advento da Arte, hoje, *“ter um conteúdo programático para seguir”* ressaltou o professor da Escola do Centro.

A cobrança do ensino da Arte no Programa de Avaliação Seriada (PAS), foi identificada como fator que deu mais importância ao componente curricular. Durante as aulas expositivas dos professores, pode-se conferir tal situação, uma vez que a grande maioria dos alunos estava interessada e interagiu com o conteúdo durante as aulas.

Dessa forma, retomando as ideias de Barbosa (2008), encontra-se que até o ano de 2005, os candidatos a qualquer curso da Universidade de Brasília (UnB), poderiam escolher uma das três áreas para fazer a prova. Atualmente, como consequência das revisões finalizadas no ano de 2006, não há mais a possibilidade de escolha e os conhecimentos das áreas de música, cênicas e artes-visuais estarão presentes nas três etapas.

Segundo os participantes desta pesquisa, a questão da equidade das artes evolui e em consequência, o preconceito em relação a este componente curricular está diminuindo: *“a coisa já está mudando, já é o começo”*, salientou o professor da escola do centro.

Os recursos materiais são condições indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem: gramáticas, dicionários, Atlas, globos, mapas, esquadros entre outros, estão na rotina de educadores e educando.

O ensino das artes compreende cores, formas, imagens, perspectivas, tridimensionalidade, ritmos entre outros, os quais requerem materiais específicos ao seu desenvolvimento de forma a promover a aprendizagem efetiva.

A proposta dos PCN (1996) na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação - o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante -, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística.

Com relação ao material didático, sobre a disponibilidade deste na unidade de ensino, o (P1) comenta que: *“existe sim, eu falo por mim, pois eu recolho a contribuição dos alunos, como já expliquei no começo do ano, por que se eu, por exemplo, dependesse de papel vindo da Fundação Educacional, não teríamos trabalhos nenhum, então eu peço mesmo aos meus alunos, eu pergunto se eles querem que eu peça em cada aula o material ou preferem contribuir pro ano todo? Eles escolhem sempre contribuir logo pro ano todo, então eu guardo tudo em meu armário e vou usando na medida em que vou precisando e no final acabamos até emprestando para outras áreas como na aula de filosofia, não me pergunte para que, mas sempre vem alunos me pedir tesoura, giz de cera, então acaba servindo não somente para a minha aula”* (P1).

Enquanto o (P2) informa que: *“Não existe não, nenhum material, sequer existe livro didático para Artes, o meu material de aula prática é recolhido entre os alunos e o de*

*aula teórica oferece duas opções para eles, ou eles apanham uma apostila que eu criei e tiram Xerox ou então entram no blog que eu criei e retiram o material de lá. Na coleta do dinheiro, é necessário salientar que eu peço para os alunos entre 5 e 10 reais o que sai mais ou menos entre um quinto do dinheiro gasto se eles fossem comprar todo o material necessário, e por outro lado os alunos não precisam se preocupar em trazer o material para a aula de artes, então por isso, a maioria dos alunos cuida do material, respeitam as propostas da escola, mas ainda existe aquela minoria que não está preocupada com o ensino de Artes, então estes não se preocupam se está gastando ou não o material sem necessidade. Assim, este ano, por exemplo, o material sobrou, mas eu exijo que cuidem desse material, tem que colaborar, exijo o material, portanto tenho que cobrar que cuidem desse material, eu uso desde o início do ano uma estratégia e tem dado certo, pois peço que tragam o material para utilizarmos e todos os alunos têm que contribuir, a medida que não trazem eu tiro pontos mesmo. Já houve caso em que o aluno ficou em quatro matérias e a mãe desse aluno veio em minha sala reclamar que o filho dela iria reprovar por conta de uma resma de papel, eu digo que não é bem assim e não abro mão mesmo, o aluno não cumpriu com as obrigações dele eu reprovoo. Neste sentido até mesmo os colegas pedem para que um de nós abramos mão para aprovar o aluno, mas eu não abro, se algum quiser aprovar o aluno, pode aprovar, mas eu exijo disciplina e não aceito mesmo, se for para reprovar, eu reprovoo o aluno mesmo” (P2).*

A inexistência de material pedagógico para o ensino das artes é relatada nas duas escolas pesquisadas. Os professores, na impossibilidade de conduzir as atividades diárias, têm que criar estratégias com vista a oportunizar o ensino-aprendizagem.

Ambos confeccionaram apostilas com o conteúdo de História da Arte, vislumbrados no programa de avaliação seriado, uma vez que as escolas não possuem livros específicos para tal atendimento. Usam da criatividade para disponibilizar o material como venda das apostilas para o aluno fazer cópia ou oferta do material em um ‘blog’ criado.

As apostilas constituem um material essencial ao aluno, uma vez que ambas (de Sp e de Sc) foram elaboradas com uma linguagem acessível, conteúdos indispensáveis, além de conterem questões do PAS, as quais são analisadas durante as aulas.

Com relação ao material do uso diário nas aulas práticas, novamente os dois docentes pesquisados utilizam-se do mesmo recurso: recolhem dos alunos no início do ano estocam no armário e administram o uso. O recolhimento do material didático, além de necessário, gera responsabilidade no uso, relata o professor.

A real necessidade dos recursos materiais foi constatada, uma vez que durante as aulas os alunos fizeram uso das referidas apostilas, além de materiais específicos como tesouras, estiletes, cartolinas papéis coloridos, tintas, pincéis, lápis 6 B entre outros. Além disso, foi percebido o uso de tais recursos nos trabalhos expostos nas salas ambientes os quais são ricos em técnicas (aquarelas, pinturas, colagens, grafites, modelagem...) e em diversidade de suporte (papéis, caixas, madeiras e telas).

O uso do material com responsabilidade é trabalhado pelos educadores, e acatado pela maioria dos educando, o que consequente gera uma valorização maior daquele e de seu produto final a produção artística.

Apesar da necessidade incontestável do material didático específico para o ensino das artes, o condicionamento da cobrança desse material à nota ao aluno, realizada por Sc, configura atitude antipedagógica. Tal atitude é condenada pela Secretaria de Estado de Educação.

A confirmação da Arte enquanto conhecimento ainda encontra resistência nos mais variados setores da comunidade escolar, também fora desta. Por vezes ouve-se comentários/questionamentos como: “*é obrigatório?*”, “*reprova?*”, “*a arte não tem programa fechado, é interdisciplinar, serve de apoio à outras disciplinas!*”, “*descarregar emoções*”, “*não esqueça a festa junina!*”, entre outras...

A esse respeito Tourinho, (2007, p. 28) comenta: “em relação à disputa entre Arte e outras áreas ditas acadêmicas no currículo escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino da Arte em um escalão inferior da estrutura escolar”.

Com relação à receptividade da arte na escola, foi questionado aos entrevistados como esta se acontecia em diversos segmentos, a saber: os alunos, docentes de outros componentes curriculares, coordenadores pedagógicos, servidores e família. Sendo assim, ambos os professores comentaram:

De acordo com as considerações de Libânio (1991, p.249), a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da situação didática, pois envolve, além de ensinar e aprender um conhecimento, hábitos e habilidades, também a forma como a aula é desenvolvida e os aspectos relativos à forma de comunicação do conteúdo e às relações pessoais entre o professor e o aluno. Daí a importância dessa relação.

Sendo assim, sobre os alunos, o (P1) informou: “*A receptividade é a melhor possível, eles (os alunos) interagem entre si, participam ativamente dos projetos*

*desenvolvidos dentro da escola, como o projeto do festival de música que além dos trabalhos que a gente faz interdisciplinar em sala como filosofia, sociologia, artes, português, interpretando músicas, trabalhando a questão das vanguardas, trabalhando a questão da ditadura militar que aí entra as músicas dos anos 60 e 70, a gente contempla isso no estudo da história da Arte e Português interpretando, trabalhando textos e vai pro auditório, vai pro pátio e joga as músicas no festival. Até porque esses projetos já estão tão falados que têm vindo gente de outros bairros como do Bairro X(bairro da periferia da cidade) para estudar aqui... ‘Mas por que vocês não vão lá pro Colégio Y, para mais perto? Não, porque eu quero participar do tal projeto, eu ouvi falar que é bom’. Alguns projetos nossos já ganharam nome e tem até aluno vindo para a escola porque quer fazer. Então eles já vêm querendo participar, por exemplo, este ano a gente não queria fazer o festival, porque é um ano muito atribulado, com projetos novos de governo, muito confuso. Mas a gente não pôde não fazer, porque eles já têm uma expectativa em torno disso, estão desde o primeiro bimestre querendo, como na festa da primavera que chocou com um monte de coisa, então é complicado” (P1).*

Por sua vez, o (P2) comentou que: *“nós temos na escola três tipos de alunos bem diferentes uns dos outros, tem o aluno que gosta de tudo, aquele aluno que gosta de apenas algumas coisas e outros alunos que não gostam de nada. Desses últimos alunos, não adianta nem falar, por que eles vêm para a escola ou para namorar ou para praticar esportes, tem os alunos que gostam de algumas coisas, esses alunos são aqueles que, por exemplo, quando gostam das aulas de exatas, abominam as outras matérias, e o oposto, ou seja, os alunos gostam das matérias das aulas de humanas e detestam as aulas de exatas. E tem aquele terceiro tipo de aluno que está interessado em tudo, é um aluno que é participativo, que gosta de estar sintonizado em todas as matérias, infelizmente esses alunos não são a maioria, mas eles acabam se interessando bastante pelas aulas de artes” (P2).*

Segundo Barbosa (1999), perguntando recentemente a uma professora de Educação Artística, que membros da Secretaria da Educação nos informaram ser uma das melhores da rede escolar estadual, por que continuava dando Desenho Geométrico em suas aulas de arte, “ela nos respondeu que era a única forma dos outros professores e da maioria dos alunos valorizarem a disciplina” (BARBOSA, 1999; p. 12).

Sobre os docentes de outros componentes curriculares, o P1 comentou que: *“há uma interatividade grande, e uma aceitação maior ainda entre nós professores, só para que você tenha uma idéia, esse ano, agora no quarto bimestre, nós conseguimos incluir a*

*matemática que está fazendo uma pesquisa de campo, entre as pessoas da sala. Nessa pesquisa de campo, estão vendo qual o estilo musical que cada um gosta, faz os gráficos, apresentam os gráficos turma por turma, depois as turmas do 1º, 2º e 3º farão três gráficos valendo nota também para matemática, para poder ela estar interdisciplinarizada e não ficar aquela coisa: ‘ah mais eu também quero participar. Como?’ Com os gráficos, com a pesquisa de campo, com a estatística, então está muito bom, e isso não é só no Ensino Médio não. Como a nossa escola ao longo do tempo se transformou em uma escola de Ensino Fundamental também, as turmas de 6ª a 8ª também estão fazendo, as do noturno eu não sei como é que está o trabalho, mas de dia, está fluindo muito bem” (P1).*

Enquanto o P2 informou a este respeito que: *“assim, o pessoal da área de código e linguagem e os professores da área de humanas tem uma consciência bem profunda da importância da aula de artes, mas a gente sempre teve dificuldade em relação aos professores da área de exatas, eu por exemplo, já ouvi professor de matemática dizendo que acha um desperdício esse negócio de aula de arte, que só serve para gastar tempo e desperdiçar dinheiro, esse professor afirmou isso abertamente, para todo mundo ouvir, então tem alguns questionamentos como esse, são coisas que a gente não tem como lidar, eu particularmente acho mais difícil cativar com a arte os professores do que os alunos” (P2).*

Encontra-se nas palavras de Pillar (1999) que para que haja consecução dos objetivos de um Projeto Pedagógico que vise o estabelecimento efetivo da relação comunidade escolar e professores, há necessidade de um envolvimento real de todas as pessoas, cada uma fazendo a sua parte, e tendo a consciência da sua importância na coletividade.

A respeito dos servidores, o (P1) informou que: *“Eu tenho uma boa convivência, mas já teve época em que ninguém queria limpar a sala de aula. Assim que eu cheguei na escola, logo no primeiro ano, eles não queriam limpar porque diziam que era a sala da sujeira. Mas como em minha sala já fica uma vassoura, até para colaborar, porque eu falo pros alunos: ‘Vocês não precisam limpar, mas a gente precisa conservar’. (...) Mas que há essa briga onde o pessoal prefere limpar a sala de informática a de Artes, sim, existe, porque dá mais trabalho ter que passar o ‘Bombril’ para tirar a tinta” (P1).*

Enquanto P2 informou que: *“eu não tenho muito contato com os servidores, mas de certa forma, procuro auxiliar o trabalho deles, por exemplo, quando aplico alguma atividade que suja muito a sala, eu não saio da sala sem deixar as cadeiras em cima das*

*mesas, pra facilitar com que eles lavem a sala com mais facilidade. Uma vez recebi uma reclamação da servidora aqui da escola e respondi que eu faço o meu trabalho e ela faz o dela, ou seja, se eu não sujar ela perde o emprego. Não há problemas, entende? São pessoas muito humildes, é difícil falar, até por que os servidores que estavam aqui no ano passado eram ex-presidiários, pessoas que cumpriam penas alternativas, é muito difícil você falar sobre Artes com esse pessoal” (P2).*

De acordo com Pereira et. al. (1982) a função da coordenação pedagógica deve ser a de coordenar o planejamento pedagógico para qualificar a ação do coletivo da escola, vinculando e articulando o trabalho à Proposta Pedagógica da instituição. A autora adverte que a proposta pedagógica também possibilita a construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas.

Em relação à receptividade da arte na escola, por meio da Coordenação pedagógica, o P1 informou que: *“Nossa coordenadora é um elo de ligação (sic), até porque a gente não consegue encontrar a direção toda hora (...) para ligar nossos projetos” (P1).*

Porém, na visão do P2: *“essa questão da coordenação pedagógica depende muito de quem está na coordenação, se você tem um pessoal competente e comprometido dentro da coordenação, você tem um tipo de coordenação, mas se você não tem, há outro tipo de coordenação, então como muda muito a coordenação, de ano para ano tem um tipo de coordenação, então tem ano que o coordenador tem uma visão muito boa sobre a importância da arte, mas tem ano que não dá nem pra dizer que há uma coordenação no enfoque da arte/educação. Não vou citar nomes porque é antiético, mas temos coordenador aqui com quem tivemos algumas dificuldades na área de códigos e linguagem que por acaso é professor de teatro, mesmo assim, não teve um compromisso com Arte, então a matéria em si não teve o desenvolvimento que deveria ter” (P2).*

Na visão de Romeiro et. al. (2000) encontra-se que é necessário haver à sinalização para que a interação entre escola-família-comunidade não seja apenas uma tendência filosófica, mas sim uma determinação legal, e a partir da qual se deve centra a organização da unidade escolar pelo princípio da gestão democrática, que pressupõe a participação de todos os agentes envolvidos no processo educacional de crianças e de adolescentes matriculados e freqüentes na educação básica.

Sobre este quesito, o P1 informou que: *“deixo claro aos pais, desde o primeiro*

*bimestre de aula que os alunos precisam trazer o material para que possamos trabalhar em sala, claro que nem todos trazem, pelo fato de que estamos em uma área carente, mas há muitos que trazem, então (...) não dá para contar com a Secretaria de Educação (SE), o que ela oferece para que a gente trabalhe é muito pouco, então tenho que pedir mesmo, os pais acabam aceitando, eu deixo claro que não trabalho somente com a aula prática, pois agora o Programa de Avaliação Seriada (PAS) cobra e eu acho que os alunos têm que ter esse conteúdo sim, apesar de alguns colegas acreditarem que só tem que dar a aula prática” (P1).*

Por outro lado, o P2 afirma que: *“se for para falar de uma forma geral, não há a menor participação da família. A maior parte dos pais que vêm aqui acreditam que a aula de artes é só para recreação. Mas, com o advento do PAS melhorou um pouco isso, porque são exigidos como conteúdo a História da Arte, então os pais acabam fazendo com que os filhos estudem Artes, porque vai cair no PAS, ou seja, o PAS foi fundamental para dar um fôlego para o professor de Artes” (P2).*

Analisando todas essas categorias descritas acima, pode-se afirmar que a receptividade no ensino da arte foi percebida de forma diferenciada nas duas escolas participantes desta pesquisa. A escola da Periferia foi inaugurada no 2º semestre do ano de 2002. Apesar de ser uma escola recentemente construída, tem um histórico rico em relação ao trabalho com projetos. Vários prêmios foram conferidos aos diversos segmentos escolares: diretor, professores, alunos e servidores (inclusive viagem aos Estados Unidos).

As Artes (visuais e Teatro) são o elo forte no desenvolvimento da maior parte dos projetos, o que dá ao componente curricular uma posição de prestígio dentro da instituição de ensino. Dessa forma é facilmente perceptível uma diferenciação entre a receptividade das artes na Escola da Periferia em relação à Escola do Centro.

Com relação aos alunos, enquanto o P2 se remete a três tipos de alunos, a saber: os que gostam de tudo, os que gostam de apenas algumas coisas e os que não gostam de nada. Sendo que (a minoria) o grupo gosta de arte e é muito interessada e participativa.

Por outro lado, o P1 declara que determinados alunos deixam de estudar nas proximidades de sua casa, escolhendo estudar longe, precisamente na Escola da Periferia, em virtude de determinados projetos contemplados nesta instituição.

A receptividade dos alunos é identificada claramente nas observações. Na Escola do Centro, concomitantemente a observação da pesquisadora acontecia um ensaio de formatura (3º ano), apenas 11 alunos ficaram em sala de aula, os demais usaram o ensaio

como pretexto para se ausentar; contudo, os alunos que permaneceram em sala, participaram ativamente da aula: interagindo com observações a respeito do conteúdo, relatando sobre uma exposição de arte que dois deles haviam visitado, questionando, enfim, notou-se um interesse e uma receptividade acerca da aula ministrada pelo P2.

Na Escola da Periferia, durante uma aula expositiva, salvo duas alunas que resolviam, afastadas, questões de matemática e alguns poucos observavam tudo com atenção, mas não se manifestava, a grande maioria participava da aula entusiasticamente, interagiam: comentando, questionando, comparando informações com imagens expostas na sala de aula.

Na segunda parte da aula do P1, as atividades práticas envolveram cem por cento da turma, inclusive as duas alunas que até então estavam afastadas do restante do grupo. O P1 dividiu a turma em dois grupos: o primeiro grupo ficou em sala de aula, concluindo releituras de arte (temas religiosos), enquanto outra parte da turma que estava envolvida no Projeto do Festival de Música saiu para ensaiar.

O grupo que permaneceu na sala de aula trabalhava de forma independente, retirando dos armários os trabalhos em andamento, os quais teriam as bordas (margens) ornamentadas, pelos alunos da 9º ano, com motivos natalinos, a fim de serem apreciados na exposição coletiva de final de ano. Alguns de 9º ano foram à sala de artes apreciar os trabalhos que iriam ornamentar. A pesquisadora achou muito interessante esse trabalho intersérie, os alunos do ensino fundamental ficaram motivados com a perspectiva futura de realizarem uma releitura.

Foi interessante, de acordo com o parecer da pesquisadora, perceber que o aluno receptivo extrapola o horário das aulas. Nas duas escolas pesquisadas, mesmo com o sinal finalizando as aulas, os alunos não pararam as atividades, na Escola do Centro os alunos continuaram o debate sobre futurismo, surrealismo e *Art Design*, durante o intervalo e na Escola da Periferia os alunos só saíram após insistentes solicitações do P1.

Com relação aos professores, da mesma forma que os alunos, os docentes da Escola da Periferia são completamente receptivos às artes, enquanto na Escola do Centro ainda existe resistência e até preconceito por parte de profissionais da área de exatas.

Sobre este assunto, o P2 relatou que chegou a ouvir de um professor de Matemática o comentário: “acho um desperdício esse negócio de aula de arte, que só serve para gastar tempo e desperdiçar dinheiro” [...] “acho mais difícil cativar com a arte os professores do que os alunos” (P2).

Por outro lado, na Escola da Periferia a interdisciplinaridade com o trabalho de artes, já envolveu inclusive o professor de Matemática. A integração entre os docentes da Escola da Periferia foi percebida, uma vez que, durante a aula P1, era solicitado ao Festival de Música.

Eu como pesquisadora achei interessante que durante a aula prática a sala era visitada por outras pessoas, inclusive professores que passavam pela porta, no intuito de apreciar trabalhos em andamento, como se estivessem visitando um ateliê. Durante a observação, cheguei à conclusão de que durante a aula, era como se a escola fosse uma grande oficina de artes.

Sobre os servidores, a percepção foi à mesma, tanto na Escola da Periferia, quanto na Escola do Centro, ou seja, os participantes da pesquisa relataram que existe certa resistência por parte dos servidores em limpar as salas de artes. Nota-se essa resistência nas palavras do S1 quando o mesmo afirma que: *“dá mais trabalho passar o Bombril para retirar a tinta... Preferem limpar a sala de informática que a sala de artes”* (P1).

Ambos os pesquisados relatam que procuram colaborar com a limpeza da sala. O S1 ainda informou que sempre diz aos seus alunos: *“vocês não precisam limpar, mas temos que conservar”* (P1). Já o P2 informou que: *“atividade que suja muito a sala, eu não saio da sala sem deixar as cadeiras em cima da mesa para facilitar”* (P2).

Apesar da resistência manifestada, pode-se observar que as salas de artes estavam completamente limpas e organizadas, contribuindo positivamente com a qualidade da aula.

A Coordenação Pedagógica é considerada pelo P1 como um elo com a direção da escola, com os projetos. Enquanto que para o P2, a receptividade da Arte-Educação depende do perfil e do comprometimento pessoal do professor que assume a Coordenação.

Causa surpresa o relato do P2, quando o mesmo afirma que havia tido um Coordenador: *“professor de Teatro (...) que não teve nenhum compromisso com a arte, então a matéria em si, não teve o desenvolvimento que deveria ter”* (P2).

Tal declaração vai de encontro com as afirmações de Barbosa (2007, p. 15): *“A falta de uma preparação de pessoal para entender Artes antes de ensiná-la é um problema crucial”*, ao que a autora complementa informando que *“a falta de aprofundamento dos professores do Ensino Fundamental e Médio, pode retardar a Nova Arte-educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre as Artes-Visuais”*.

A receptividade da família dos educando, em relação à arte-educação constitui um desafio. Os alunos do ensino Médio, certamente com idade entre quinze e dezessete anos, têm pais que estudaram Artes Plásticas, dentro de um contexto polivalente e provavelmente não concebem a ascensão da Arte enquanto conhecimento e que nessa condição, a arte é “um dos meios pelo qual as potencialidades da mente humana são trazidas à tona”. (EISNER, apud BARBOSA, 2008; p. 91).

Além da justificada falta de conhecimento sobre a importância do ensino das artes da maioria dos pais, os pesquisados apontam outros motivos pela má receptividade do Componente Curricular: a necessidade de comprar materiais específicos ao ensino-aprendizagem da arte, pois “*trata-se de uma área carente*” P1, os pais veem a aula como recreação.

Sobre a receptividade da Arte-educação, percebe-se uma conquista, à medida que o ensino da arte vai se consolidando como conhecimento a valorização deste aparece como consequência.

Tal preocupação é infundada, uma vez que o ensino da arte é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Que ressalta a obrigatoriedade do Componente Curricular no Ensino Fundamental e Médio (art. 26 § 2º).

Segundo Barbosa (2002; p. 13), contudo algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis “porque a LDB não explicitou que esse ensino é obrigatório em todas as séries”.

Tal subterfúgio e outros usados por algumas Secretarias de Educação, como a interdisciplinaridade, onde “incluem todas as artes na disciplina de literatura” (Barbosa, 2007), podem justificar as inquietações do professor.

Embora não abordada percebi em minhas observações que a carga horária pequena do Componente Curricular, faz com que o professor de arte tenha que trabalhar com um número elevado de turmas, às vezes até complementando a carga horária com projetos de Partes Diversificadas (PD), este é o caso da Escola do Centro, o que conseqüentemente compromete uma interatividade mais individualizada com o aluno.

Sobre a relação professor de arte/aluno, Coutinho (2007, p. 157) ressalta que é preciso propiciar situações para que o professor possa conhecer os outros sujeitos do processo: “as crianças, os jovens, seus alunos”. Entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural, como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as linguagens e as expressões, enfim, como aprendem.

## CONCLUSÃO

Face ao que foi discutido, resta, portanto tecer comentários finais sobre o processo de construção dessa pesquisa, ressaltar os temas que não foram suficientemente abordados, uma vez que podem suscitar outras investigações, bem como abordar as contribuições que se espera que essa pesquisa tenha proporcionado.

Ao se predispor estudar o ensino da arte, vários aspectos têm que ser considerados, dentre eles, a variedade de linguagens expressivas, as possibilidades de abordagem de cada uma dessas linguagens, a infinidade de conceitos, definições e etimologias que lhes são atribuídos além do caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão.

A delimitação do tema, focando a importância e a valorização da arte-educação na atualidade, requer um conhecimento histórico da trajetória do ensino da arte, uma vez que muitos preconceitos, contradições e equívocos são reflexos de contextos anteriores.

Dessa forma, a fundamentação teórica foi imprescindível a essa pesquisa. Os estudos sobre as idéias e pensamentos de John Dewey e de seus discípulos no Brasil, permitiram entender a origem de várias práticas no ensino da arte. Uma vez que houve algumas distorções na interpretação da obra de Dewey, muitas dessas práticas não constituem uma herança positiva.

Dentre as distorções da obra deweyana vale ressaltar, “a auto-expressão”, “desenho pedagógico” (desenho simplificado de objetos para o aluno copiar), “experiência consumatória” (entendo a arte como experiência final para fixar outros conteúdos), “os trabalhos manuais”.

Barbosa (2002) afirma que segundo Dewey é uma tolice rodear a criança com matérias, instrumentos, apetrechos etc., e deixá-la reagir a estas coisas de acordo com seu desejo. Barbosa diz que para Dewey, sem algum direcionamento da experiência, no sentido de um processo contínuo de expressão desempenho ou execução às respostas às condições humanas circundantes será casual, esporádica e finalmente cansativa. (p.82)

Sobre o “desenho pedagógico” Barbosa (2002) explica que Perrelet, baseada nas idéias deweyanas, usava a simplificação da forma no desenho como resultado final centrado

na ação e no movimento. Dessa forma, muitos dos preconceitos atribuídos à arte-educação são decorrentes das práticas equivocadas que se perpetuam até os dias atuais.

Durante a entrevista com professor da Escola do Centro, este comentou sobre a interdisciplinaridade na Escola do Centro, estava acontecendo e citou como exemplo os cartazes com desenhos de células que os alunos faziam nas aulas de Arte para a aula de Biologia. Nesse sentido a Arte foi utilizada como um suporte ao outro componente, fundamentando dessa forma o preconceito.

Enquanto o ensino da arte se submeter ao outros conhecimentos como um exercício de ficção, ou estiver disposto a fazer as bandeirinhas da festa junina, o cartão do dia das mães, a arte-educação não será reconhecida como um saber.

É necessário se fazer uma reflexão sobre a arte e seu ensino para que haja uma mudança de postura quanto à receptividade desse componente pelos diversos segmentos da escola. Tal reflexão segundo Bia Soli (2004) deve considerar, “que a arte é uma área específica do conhecimento humano, entendida não só como fazer, exprimir, mais conhecer” e que “o ensino da arte deve capacitar a apreensão e a análise da realidade, possibilitando mudanças na realidade apreendida. Daí a construção do conhecimento da arte por meio de seu ensino.”

Este estudo, entretanto, considera que é necessário se fazer um investimento na formação continuada da arte-educadora. Sobre isso Barbosa (2007) esclarece. “A falta de preparação de pessoal para entender a Arte antes de ensinar é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade”. (p. 15)

A autora complementa afirmando que a falta de um aprofundamento dos professores do Ensino Fundamental e Médio pode retardar a nova arte-educação em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre as artes.

A questão da necessidade de uma formação continua do professor se justifica em virtude de vários fatores, dos quais vale ressaltar a questão de muitos docentes serem egressos de sistema de polivalência, no qual tinha que ensinar várias linguagens, muitas vezes não tendo domínio de nenhuma. Outro fator a considerar é a variedade de tendências pedagógicas praticadas no decorrer da história do ensino da arte que estão presentes nas praticas educativas cotidianas.

Dessa forma, é imprescindível reverter essa situação para que o professor de arte seja efetivamente um arte-educador

Cabe ressaltar nesse estudo, a valorização constatada ao ensino da arte no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar na Escola da Periferia, na qual a Arte ocupou a sua condição de conhecimento, com equidade em relação aos demais componentes, e juntamente com estes construiu um a experiência de ensino-aprendizagem “onde a compreensão da parte se deu pela compreensão do todo”. (Barbosa 2007, p.108).

O sucesso do projeto, bem como de outros muitos projetos interdisciplinares realizados na Escola da Periferia, nos quais a Arte está presente, ilustra bem a constatação de Martins (2005), professores, pesquisadores capazes de trabalhar em projetos inter ou transdisciplinares, não só com o olhar voltado para as linguagens de Arte, mais para a história, o meio ambiente, a linguagem verbal, os avanços da ciência e da tecnologia, porque tudo está no mundo contemporâneo. Por isso é preciso pesquisar mais a linguagem artística com a qual cada um trabalha, porque os ganchos frequentemente vão ser buscados a partir dela própria, em mergulhos além da superficialidade, sem esquecer-se da sua abrangência e amplitude. (MARTINS, apud BARBOSA, 2007; p.95).

Dessa forma, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares onde cada componente curricular possa contribuir com o seu saber na construção um conhecimento maior, certamente conhecerá a importância da Arte-Educação.

Com relação às distorções no ensino da arte, apresentadas pelos professores pesquisados nesse estudo não foi possível um aprofundamento sobre a questão face aos objetivos desse estudo. Segundo os entrevistados a carência de oferta de mais de uma linguagem artística por turma, constitui uma distorção, uma vez que limita o acesso do aluno a única linguagem e ao mesmo tempo não permite a divisão de turma, o qual facilitaria um ensino-aprendizagem mais personalizado.

Tal situação configura uma falta de valorização da Arte-educação por parte da Secretaria de Estado de Educação, que através da portaria nos 30 de 06 de fevereiro de 2006, extinguiu esse direito.

Entretanto, no contexto institucional caberiam investigações mais profundas para caracterizar a influencia dessa distorção na importância e na valorização da arte no interior da escola, pelos seus diversos segmentos.

Outros pontos merecem um aprofundamento maior, principalmente com relação aos alunos, uma vez que estes são os personagens principais do processo ensino-

aprendizagem. Saber a importância e o valor da arte para educando certamente apontaria outros caminhos para o ensino de alcançar um reconhecimento maior.

Essa investigação desvelou a importância e a valorização da arte no Ensino Médio em duas escolas, públicas do Distrito Federal, abordando questões, as quais dificultam que o ensino da arte se estabeleça de fato como conhecimento e conquiste assim a valorização diante sua importância. Enfim, espera-se que esse trabalho contribua para a fomentação da busca de um ensino de arte com excelência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando A. G. Multiculturalidade e um Fragmento da História da Arte/Educação Especial. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2007. p. 95-104.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **História da Arte-Educação**. 2ª. Ed. São Paulo: Max Limonad. 1988.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Som, Gesto, Forma e Cor - Dimensões da Arte e Seu Ensino**. São Paulo: Com Arte. 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: Leitura de Subsolo**. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAUSBAUM, Ricardo. **Guia das Artes 20: Planos Múltiplos**. São Paulo: Atlas, 1987.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio. . . à encenação**. 2ª Edição - Revisada. 2ª. ed. Campinas -SP: Papirus, 2004. v. 1. 215 p.

**BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

**BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Artes. Ministério de Educação/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília:1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTINHO, Rejane G. Alguns pontos para pensar a formação do professor de Arte. In:\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2007. p. 156-159.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: \_\_\_\_\_. **Arte-Educação: Leitura de Subsolo**. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-96.

- FERREIRA, Sueli (org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. 224p.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: alínea, 2007.
- KLEIMAN, Ângela & MORAES, Silvia. **Leitura e Interdisciplinaridade, Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 47.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação – temas básicos de educação e ensino**. São Paulo. Ed. Pegagógica e Universitária Ltda-EPU. 1986.
- MARTINS, Miriam Celeste. Conceitos e Terminologia: Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: \_\_\_\_\_ . **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2007. p. 95-104.
- PEREIRA, Maria de Lourdes Mader et. all. **Arte como Processo na Educação**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982.
- PILLAR, Analice. Leitura e Releitura. In: \_\_\_\_\_ . (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-22.
- ROMEIRO, Alice et. all. **Um Olhar Sobre a Escola**. Brasília: MEC, 2000.
- RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SMITH, Ralph. Excelência no Ensino da Arte. In: \_\_\_\_\_ . **Arte-Educação: Leitura de Subsolo**. (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-110.
- TOURINHO, Irene. Diálogos e práticas com livros didáticos para o ensino de arte. In: IV Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG, 2007, Goiânia. **Ciência, Educação e Compromisso Social**. Goiânia. GO: Universidade Federal de Goiás, 2007.
- VEIGA, Ilma.P.A. (org.). Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transformação para acertar? In: Castanho, S. e Castanho, M. E. (orgs) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, Papirus. 2000.
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice A**

#### **Entrevista Dirigida aos Professores**

- 01 – Nesta escola, o Projeto Político e Pedagógico contempla com alguma especificidade o Ensino das Artes?
- 02 – Quais as linguagens Artísticas são contempladas nesta escola?
- 03 – Como os alunos recebem o ensino das Artes dentro da escola?
- 04 - Como os outros professores vêem a Arte, eles valorizam e entendem a Arte como um componente curricular com conteúdos e objetivos específicos?
- 05 – A Coordenação Pedagógica como vê o ensino das Artes dentro desta escola?
- 06 – E em relação aos Servidores da escola, como eles vêem as Artes?
- 07 – Há a participação da Família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no contexto da Arte/Educação?
- 08 – Você acredita que houve uma valorização da Arte-educação com o advento do PAS?
- 09 – Você percebe algum tipo de preconceito em relação à Arte-educação?
- 10 - O componente curricular trata com equidade o ensino das Artes, em relação aos demais componentes curricular?

11 – Em relação ao material didático, aqui, nesta escola existe a quantidade e qualidade necessárias?

12 - A sala ambiente usada para os projetos de Artes foi conquistada, ou seja, foi uma proposta sua, ou você já encontrou esta sala pronta para a utilização?

13 – Você considera que há alguma disfunção identificada em relação ao Ensino da Arte no sistema da Rede Pública de Ensino?

14 – Faça uma reflexão acerca do seu entendimento a respeito da Arte-educação de ontem e de hoje...