

MARCELLA DE PIEMONTE PEREIRA BORGES

**A GESTÃO DA SALA DE AULA E AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS NO
ENSINO DAS ARTES VISUAIS: REFLEXÃO SOBRE OS RELATOS
EXPERIÊNCIAS**

Brasília
Julho/2013

MARCELLA DE PIEMONTE PEREIRA BORGES

**A GESTÃO DA SALA DE AULA E AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS NO
ENSINO DAS ARTES VISUAIS: REFLEXÃO SOBRE OS RELATOS
EXPERIÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Artes
Plásticas, habilitação em Licenciatura, do
Departamento de Artes Visuais do Instituto de
Artes da Universidade de Brasília.
Orientadora: Profa. MSc. Rosana de Castro

Brasília
Julho/2013

Memorial

No decorrer da minha graduação, quando pensava na aula de artes da educação básica, surgia um sentimento tanto de medo quanto de insegurança sobre o modo como iria ministrá-las quando finalizasse a licenciatura. Recordava-me apenas daquelas aulas de arte que tive, quando morei na África do Sul, dos 11 aos 13 anos, onde o ensino de desenho era a partir da observação e experimentação de diversos materiais. Lembro-me, ainda, que a professora era bem rígida, mas sem transgredir o respeito e a individualidade de cada aluna, permitindo que aflorasse com competência não apenas a criatividade mas, também o desejo pela experimentação.

Ao retornar para o Brasil, interior de São Paulo, estava na sétima série e não mais me recordo de uma aula de artes visuais nos moldes das que tinha na África. Nessa nova fase, as aulas eram de desenho geométrico, o que me causou grande surpresa. Nas aulas do curso de Artes Plásticas na Universidade de Brasília, descobri que desenho geométrico na verdade fazia parte de um antigo sistema de ensino das artes. Ligado à bases tecnicistas, que eram compatíveis com as concepções liberais e positivistas dominantes nos anos 70 (Barbosa, 2002).

Em decorrência da experiência marcante que tive fora do país, não conseguia fazer uma relação entre o meu conhecimento adquirido no curso de Artes Plásticas à respeito da Arte/Educação¹ com a realidade das aulas de artes que minhas irmãs tinham, em 2006/2007. À exemplo, questionava-me como as minhas irmãs mais novas, agora matriculadas no 2º ano do ensino médio em Brasília, achavam as aulas de artes visuais tão displicentes. Afinal de contas elas não tinham mais contato com o sistema voltado para o Desenho Geométrico.

Suas reclamações e desmotivações vinham na forma de desabafos tais como: “a professora da escola não prepara as aulas”, “tudo na aula de artes visuais é muito solto”, “nós fazemos o que queremos e quando queremos”, e “as atividades parecem para crianças de seis anos”. O que tinha dado errado? Como a Arte/Educação se perdeu no caminho para a sala de aula? Quê relação professor-aluno era essa?

Na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1, fui para uma escola pública de Ensino Médio, localizada na Asa Norte, onde ocorreu meu primeiro desafio e a

¹ Neste TCC, adotaremos a nomenclatura Arte/Educação com base em Dias (2011) que define, de modo genérico, arte/educação ou ensino das artes visuais, como qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais e visualidade, em qualquer relação de tempo e espaço.

oportunidade de observar a aula de artes visuais. Estava super empolgada por ter esse contato direto, observar, poder conversar com o professor que ministrava as aulas, e com os alunos.

O que realmente me fez refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem foi o fato de o professor não planejar aulas, não cumprir as datas estabelecidas e exigir dos alunos um comportamento de interesse e participação. Comportamentos, que para mim, são totalmente contraditórios: falta de planejamento e em contrapartida exigir interesse dos alunos.

O clímax aconteceu quando o professor solicitou um trabalho de artes que englobasse as três linguagens (artes cênicas, artes visuais e música) devendo abordar as terminologias de “Patrimônio Imaterial”, “Cultura Brasileira” e “Sincretismo”. Uma das alunas discorreu sobre um tema de história da arte de forma errônea, conseqüentemente, o professor se exaltou afirmando que a turma teve tempo demais para pesquisar e apresentar o trabalho, e que aquilo que foi apresentado foi uma cópia de um sítio de internet, feito de última hora. Uma das alunas, se alterou afirmando que ele não era professor, que professor de artes era o que ela tinha no cursinho preparatório para vestibular, tomando uma postura altamente agressiva com o professor. Nunca mais esqueci essa cena.

Ouvi nas falas o fracasso, o cansaço, o desânimo, a frustração de todos os lados, tanto do professor quanto dos alunos. Uma cena que não deveria acontecer, mas que acontece. É uma realidade: o professor que não planeja, seja por quais forem os motivos, e os alunos que com isso se sentem desrespeitados e negligenciados. Pude constatar que a gestão de sala de aula, planejamento e metodologia é que compõem uma boa aula, tornando-se uma das questões importantes para a relação de ensino/aprendizagem. Os professores devem entender que não passa despercebido para os alunos aquele professor que não planeja a aula e que este fator é importantíssimo para a relação de professor-aluno, para uma boa convivência e respeito em sala de aula.

As falas dos alunos sobre uma “aula de artes de verdade” e “um professor de verdade” são frases que estão associadas ao gostar, respeitar e ver a aula de artes visuais como uma disciplina, ou não. E está altamente ligada ao bom planejamento e disciplina dos professores de arte na gestão da sala de aula. Aliás, esse aspecto eu pude constatar tanto nos Estágios Supervisionados em Artes Plásticas 1, 2 e 3 quanto no projeto Arte/Fatos².

² O Projeto Arte/Fatos: narrativas da cultura visual na escola integra o projeto institucional da UnB dentro da Programa de Consolidação da Licenciaturas - Prodôncia com recursos da CAPES. Um dos objetivos do Prodôncia é viabilizar a integração do licenciando em atividades de regência ao longo do curso. Durante os anos de 2012 e 2013 participei do Arte/Fatos na condição de bolsista REUNI.

Para concluir observo que desde a minha fase como aluna na Educação Básica, e depois como aluna de graduação em Artes Plásticas, sempre tive contato com a problemática do ensino das artes visuais: sejam elas a não valorização do ensino das artes e os problemas de gestão de sala de aula e conseqüentemente problemas na metodologia utilizada pelos professores.

DEDICATÓRIA

*Homenageio à minha mãe, Solange Maria
Rocha Pereira Borges, cujo sonho foi ver sua
filha formada em um curso de nível superior.
Sendo exemplo de perseverança e fé, por estar
guerreando sempre para que eu estivesse aqui
hoje no final deste curso.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me dá vida, saúde, inteligência, força e coragem, me cercado de pessoas importantes que estivessem comigo durante toda a caminhada.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, Solange Maria Rocha Pereira Borges, às minhas irmãs Manuella e Mirella De Piemonte Pereira Borges, e ao meus tios, Sérgio Rocha Pereira e Silvia Rocha Pereira da Silveira que me apoiaram incondicionalmente na minha caminhada em direção à graduação de um curso de nível superior.

Agradeço ao Messias Júnio dos Santos Almeida por estar ao meu lado nas horas amargas e doces me incentivando a continuar nesta batalha, assim como à seus pais, Cláudia e José Messias, pelo carinho, cuidado, atenção e apoio durante essa jornada acadêmica.

Ao meu pai de criação, Manoel Ferreira Borges Neto, por ter colocado o sonho de UnB na minha vida e ao meu pai Marcelo Estevez Gonzalez pela sua caridade em me ajudar a realizar o meu sonho.

Às minhas amigas Érica Barros, Pâmella Otanásio e Sayuri Kudo por estarem ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora professora Msc. Rosana de Castro pelos incentivos, comentários, correções e indicações bibliográficas.

Obrigada à todos!

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1 ENTENDENDO A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DA AULA	10
1.1 A função da Escola	10
1.2 Entendendo a Aula como forma de Organização de Ensino	11
1.3 Gestão da Sala de Aula	11
1.4 Interação Professor-Aluno na sala de aula	13
2 A METODOLOGIA DAS ARTES VISUAIS NA GESTÃO DA SALA DE AULA	15
2.1 Breve História da Metodologia do Ensino da Arte no mundo Ocidental na perspectiva de Arthur D. Efland	15
2.2 Breve História da Metodologia do Ensino da Arte no Brasil a partir dos anos 70, na perspectiva da Ana Mae T. B. Barbosa	20
3 A METODOLOGIA DAS ARTES VISUAIS E A GESTÃO DE SALA DE AULA: NA PRÁTICA E NO CURRÍCULO	23
3.1 O Currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal – Versão Experimental.....	23
3.2 Abordagem metodológica da Arte/Educação no Currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal – Versão Experimental.....	25
3.3 A minha experiência com a Gestão de Sala de Aula e a Metodologia no Ensino da Arte.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso é traçar um olhar sobre a gestão de sala de aula, especificamente acerca das metodologias utilizadas, relacionando-as com a prática do processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente dialogando com as falas dos alunos apreendidas a partir das observações feitas e registradas no relato/experiência no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1, 2 e Projeto Arte/Fatos. Destacando a gestão de sala de aula como uma de forma de condução do processo educacional por caminhos positivos.

Acredito que ao trazer esta proposta para o TCC, estarei contribuindo com o aprimoramento, não apenas meu, mas também de meus colegas, convidando a todos para fazer uma reflexão sobre ser professor de artes visuais e compreender, ainda na condição de estagiários, a razão dos problemas enfrentados, em suas futuras salas de aula. Para isso, esse TCC evidencia e esclarece o objeto de estudo centrado na teoria e prática organizadas nos planejamentos e nas suas conseqüências sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Através de uma abordagem teórica-prática, defino como meu objeto de estudo a metodologia de ensino das artes visuais e a gestão em sala de aula como norteadores para a realização de uma aula produtiva.

Este TCC é constituído na primeira parte pela caracterização da função da escola, entendendo a aula como forma de organização de ensino, definição da gestão da sala de aula e a importância da interação professor-aluno na sala de aula. Os principais autores trabalhados nesses tópicos são Libâneo (1994), Doyle (1986), Borchardt *et al* (2012), Rodrigues (2005), Santos e Cadima (2011). Num segundo momento o termo metodologia em artes visuais é definida pelas autoras Ferraz e Fusari (1999), sendo seguido pelo panorama histórico das metodologias utilizadas no ensino das artes visuais na perspectiva de Arthur D. Efland (1990), Siebert e Chiarelli (2009) e Ana Mae Barbosa (1989). Relato minha experiência no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1,2 e 3, além da minha experiência no projeto Arte/Fatos, focando nos objetos de metodologia e gestão da sala de aula. Na terceira parte, trago o documento Currículo da Educação Básica Ensino Fundamental – anos finais – Versão Experimental e Currículo da Educação Básica Ensino Médio para apresentar as metodologias estipuladas no ensino das artes visuais pelo Governo do Distrito Federal, para assim relacionar e concluir com as minhas experiências relatadas neste TCC.

1 ENTENDENDO A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DA AULA

1.1 A função da Escola

Na contemporaneidade nós temos consciência de que ao realizarem suas funções básicas, a escola e os professores estão cumprindo suas responsabilidades sociais e políticas, possibilitando aos alunos, como nos mostra LIBÂNEO (1994):

(...) o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade. (p.33)

Libâneo (1994) afirma ainda que ao apreender as habilidades cognoscitivas e práticas, tais como: o raciocínio lógico; a análise e interpretação dos fenômenos sociais e científico; do pensamento independente e criativo; a observação, a expressão oral e escrita, entre outras, os alunos serão capazes de ampliar sua compreensão da natureza e sociedade. Sendo capazes ainda de posicionarem-se perante aos problemas e desafios da vida, conferindo uma finalidade prática aos conteúdos aprendidos na escola.

A proposta de um ensino de qualidade, voltado para formação cultural e científica, defronta-se com problemas de fora e de dentro da escola. Existe um compromisso da escola, de assegurar uma organização pedagógica, didática e administrativa para um ensino de qualidade associado às lutas concretas das camadas populares (Libâneo, 1994). Os procedimentos didáticos dos professores não têm sido capazes de atingir positivamente os ideais de escolarização:

Há, pois, um trabalho pedagógico-didático a se efetivar dentro da escola que se expressa no planejamento do ensino, na formulação dos objetivos, na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação. (p. 38)

Pois, a democratização do ensino está ligada ao fato de possibilitar aos alunos o melhor domínio possível, ou seja, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais. Assim, a escola tenta reduzir a distância entre o conhecimento comum, popular, e a cultura científica.

1.2 Entendendo a Aula como forma de Organização de Ensino

A aula é uma forma predominantemente de organização do processo de ensino, pois, nela se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, desenvolvendo de uma forma geral suas capacidades cognitivas. A aula deve ser entendida como um mecanismo pelo qual o professor dirige e estimula o processo de ensino, almejando a assimilação consciente e ativa dos conteúdos pelos alunos. Ou seja, a aula é um conjunto de meios e condições tratados em temas, definidos por Libâneo (1994), tais como: características gerais da aula, estruturação didática da aula e tipos de aula e métodos de ensino e sobre os quais vamos tratar mais à frente como elementos importantes dentro da gestão de sala de aula.

Para que a aula atinja seus objetivos é necessário uma estruturação didática e metodológica, que Libâneo (1994) designa de etapas que estabelecem a sequência do ensino de acordo com as respectivas matérias, assuntos abordados e características específicas do grupo de alunos. Concluímos que o trabalho docente é uma atividade intencional e planejada que requer estruturação e organização, para que os objetivos de ensino desejados sejam atingidos. O que não quer dizer que toda aula tenha que seguir um sistema único e rígido, mas sim uma sensibilidade do professor de perceber os momentos do grupo de alunos.

1.3 Gestão da Sala de Aula

A gestão em sala de aula, afirmam, Borchardt *et al* (2012) não se limita aos procedimentos disciplinares, e sim, está diretamente ligada às ações desenvolvidas pelos professores para criar condições adequadas ao ensino-aprendizagem. Em outras palavras, deve estar claro ao professor que a gestão da sala de aula tem como objetivo a criação de condições necessárias à aprendizagem, reservando também um espaço para a intervenção no comportamento inadequado. Desta forma, Doyle (1986 apud Rodrigues, 2005) afirma que “a gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordeiro³ favorável tanto ao ensino como à aprendizagem” (p.430).

³ Rodrigues (2005) explana o termo como sinônimo de funções relativas à gestão da sala de aula, levando em consideração em aspectos como organização dos grupos, estabelecimento de regras, procedimentos e sanções disciplinares, articulação e sequenciamento de atividades, entre outros.

Borchardt *et al* (2012) afirmam que ordem ou disciplina estabelecida e mantida são consideradas como processo da gestão da sala de aula, além de outros tais como: planejamento e organização das aulas, o uso e distribuição de recursos, o estabelecimento de regras, a reação ao comportamento individual e de grupo. Os autores afirmam ainda que o processo de ensino-aprendizagem apresentam duas tarefas estruturais: aprendizagem e ordem. A aprendizagem de natureza individual concretiza-se pela instrução, determinado por um currículo o qual os alunos devem dominar ao final de cada fase. DOYLE apud BORCHARDT, 2012, esclarece que:

A ordem realiza-se pela função de gestão, isto é, pela organização de grupos na sala, estabelecimento de regras e procedimentos, reagindo ao mau comportamento, monitorizando e ritmando os acontecimentos da sala de aula. (p. 137)

Ainda na perspectiva do autor e no meu relato experiência no memorial que abre este TCC, sabemos, e conseguimos identificar nos discursos dos próprios alunos, que o seu envolvimento nos trabalhos, de uma forma geral, está mais relacionado com a forma como os professores gerem a sala de aula, do que com a forma como lidam com comportamentos individuais. Ou seja, percebemos nos discursos que o sinônimo de uma boa aula está conectado com a organização, gestão da sala de aula, do professor. E o professor terá seu mérito reconhecido pelos alunos quando:

(...) consegue estabelecer a disciplina na sala de aula tendo como objetivo principal garantir o bom andamento dos trabalhos e, conseqüentemente garantindo um ambiente propício ao ensino e aprendizagem. Portanto, a ordem na sala de aula exprime a função de gestão do ensino e, segundo este ponto de vista, materializa-se no contexto em que está acontecendo. Trata-se do resultado das interações decorrentes dos participantes e do planejamento elaborado para os fins previstos. Em última instância pode ser considerada de natureza eminentemente social. (BORCHARDT, 2012, p. 138)

Em contrapartida, conforme afirma Rodrigues (2005), o professor não deve em primeiro lugar se preocupar em garantir um clima de ordem na sala de aula favorável, para depois estruturar, conduzir e supervisionar as atividades de ensino. É importante que o professor tenha uma concepção de gestão da sala de aula numa perspectiva holística, que significa antecipar e prevenir possíveis problemas. Essa antecipação e prevenção de problemas conseguem-se através de decisões tomadas na rotina na vida da turma, ou seja, acontece no planejamento. Desta forma, o planejamento da gestão da sala de aula se dá com a implementação e comunicação de regras, de procedimentos e de expectativas com relação aos alunos assim que o ano letivo se inicia.

1.4 Interação Professor-Aluno na sala de aula

No tópico anterior vimos como é importante qualificar a gestão de sala de aula a organização dos recursos educacionais. Além disso, é cada vez mais crescente o reconhecimento da relevância das interações entre o professor, os alunos e atividades que ocorrem na sala de aula, como podemos perceber no meu relato no memorial e conforme Cadima (2011) propõe:

Ao contrário das possíveis expectativas dos intervenientes educativos, o sucesso de um programa curricular parece depender essencialmente da forma como este é administrado e operacionalizado no contexto da sala de aula. (p. 9)

Libâneo (1994) afirma que as relações entre professor e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente;

A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.).

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-alunos no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente). (p. 249)

Não podemos nos esquecer, que uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelo professor se chama “controle de comportamento”, o que no meu memorial exponho a perda de autoridade do professor, que resultou na agressão verbal dos alunos para com ele.

Lembremo-nos que a disciplina está diretamente ligada ao estilo de prática docente, ou seja, o que Libâneo (1994) coloca como autoridade profissional, moral e técnica do professor e que está relacionado ao fato de que quanto maior a autoridade do professor (no sentido que mencionamos), mais os alunos darão valor às suas exigências. Essa autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria e o método utilizado para o ensino, assim como a capacidade de controlar e avaliar os trabalhos dos alunos e principalmente de se autoavaliar no trabalho docente. E a autoridade moral é o conjunto de qualidades da personalidade do professor: sua dedicação, sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter.

Ainda para complementar a ideia, Santos (1999) identifica algumas competências de gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina, agrupados em três blocos, ou áreas: gestão ambiente de ensino-aprendizagem, gestão da instrução e gestão dos comportamentos. A área de gestão ambiente de ensino-aprendizagem se refere à estratégia de atividades e ao estabelecimento de boas relações interpessoais; a área de gestão da instrução se refere à estratégias do início da aula, estratégias de motivação e manutenção do interesse do grupo, da turma e de manutenção do ritmo da aula; por último, a gestão de comportamentos está ligado à estratégias de vigilância e controle dos comportamentos.

2 A METODOLOGIA DAS ARTES VISUAIS NA GESTÃO DA SALA DE AULA

A gestão da sala de aula engloba também a metodologia, como já foi esclarecido nos tópicos anteriores. Ferraz e Fusari (1999) afirmam que a metodologia do ensino e aprendizagem em artes visuais, estão ligadas ao conjunto de ideias e teorias educativas em arte, transformadas em opções e atos concretizados em projetos ou na própria aula de artes visuais. A metodologia educativa na área artística inclui escolhas feitas pelo professor indicando **como devem** ou **como deveriam** ser as práticas educativas; quais os assuntos em arte contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Incluindo-se trajetórias pedagógicas, como por exemplo, procedimentos técnicos e proposições de atividades a serem realizadas, apreciadas e analisadas pelos estudantes; escolha de materiais e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas.

Seguindo um dos objetivos deste TCC em focar na metodologia do ensino das artes visuais, será traçado uma linha cronológica, produzida pelos estudiosos Arthur D. Efland e Ana Mae Barbosa, sobre a prática educativa das artes ao longo, respectivamente, da História Ocidental e do Brasil. A partir dessas concepções, poderemos identificar direcionamentos e fundamentações recorrentes e fazer conexões as quais ainda repercutem no ensino das artes contemporaneamente no Brasil.

2.1 Breve História da Metodologia do Ensino da Arte no mundo Ocidental na perspectiva de Arthur D. Efland

Siebert e Chiarelli (2009) afirmam que a Arte desde os primórdios da humanidade esteve presente em todas as formações culturais da história, as técnicas e as produções foram sempre repassadas e aperfeiçoadas num processo constante de ensinar e aprender arte.

Nesta linha de identificar os processos de ensinar e aprender arte, Efland (1990) alerta para a Grécia Antiga, afirmando que neste período a educação era voltada para o desenvolvimento completo da personalidade, incluindo seus aspectos físicos, intelectuais, estilísticos e morais. O modelo educativo refletia o equilíbrio entre a ginástica e a música. Sendo a ginástica a educação da força e da graça do corpo, a música seria a educação da alma. Grande parte da educação grega girava ao redor do aprendizado das obras dos grandes poetas.

O desenho na Grécia Helenística surge em Sicyon⁴ durante o século IV a.C. Durante o século II a.C. o desenho, alerta Efland, aparece classificado como uma das matérias para os exames das escolas Teos e Magnesia de Maeander. Ao que se sabe as crianças aprendiam a desenhar com carbono e a pintar sobre uma tábua de madeira de buxo⁵. A atividade principal consistia em desenhar a partir de modelos naturais. Aristóteles avisa que o principal objetivo do ensino do desenho era convencer os alunos a apreciarem a beleza da forma humana.

Efland (1990) observa que em Roma há influências gregas na prática educativa. Mencionando Cícero, que apontava como finalidade da educação a produção de um homem bom, dotado de habilidade oratória e sendo capaz de prestar serviço prático ao Estado. Pois o verdadeiro orador possui caráter no sentido moral, uma ampla cultura e capacidade de falar de forma convincente.

Com a queda de Roma, não apenas as artes, mas toda a economia e o comércio desapareceram no auge do sistema feudal. A Europa se converteu em um mosaico de feudos hereditários, onde cada um constituía uma entidade econômica autossuficiente, incluindo as comunidades monásticas emolduradas dentro da Igreja. Ir em busca da riqueza significava cair no pecado e na avareza. Por isso, a Igreja se esforçou ativamente para eliminar todos os vestígios da cultura pagã. Tanto a arte como a própria educação entraram em um período de decadência. No entanto, alguns elementos da cultura pagã foram conservados pelos monges e pelos escribas, os quais muitos foram educados na tradição clássica.

O Papa Benito (480-543 d.C.) estabeleceu uma série de regras, denominadas de Regras Beneditina, com o intuito de guiar a vida monástica. A regra nº 43, declarava que a ociosidade era a maior inimiga da alma. Por este motivo os monges se converteram em hábeis artesãos de madeira, couro, metais preciosos e vidros. Se tornaram granjeiros e transmitiam conhecimento agrícola aos camponeses. Os conventos femininos tiveram função parecida, as mulheres bordavam roupas e tecidos para o altar.

A educação dos monges era voltada para a leitura para que pudessem estudar os textos sagrados, a escrever para que pudessem copiar os manuscritos, a cantar para que pudessem tomar parte nas atividades litúrgicas diárias, e a aritmética para calcular a data das celebrações religiosas. Ou seja, uma preparação para os deveres essenciais da vida diária.

As atividades manuais estavam consagradas a maior glória de Deus. Efland avisa que essas atividades não eram praticadas como uma forma de expressão individual ou para uma

⁴ Sicyon foi uma antiga cidade da Grécia, situada no norte do Peloponeso entre Corinto e Acaia.

⁵ Buxo (latim científico *Buxus*) é um tipo de arbusto semelhante à murta.

obtenção de uma ganância pessoal. No entanto, alguns monastérios desenvolveram sofisticados ateliês que merecem o nome de escolas de arte monástica.

As escolas monásticas eram as únicas instituições educativas que operavam os princípios da Idade Média, apesar da sua função principal ser de preparar os monges, admitia-se alunos jovens, que na maioria dos casos eram filhos dos nobres.

Com a chegada da Baixa Idade Média, surgiram novas classes profissionais, o que levou a desenvolver novas instituições. Entre estas encontravam-se as associações artesanais para os mais variados ofícios, que passaram a ocupar uma parte importante no panorama educativo. A função mais importante das associações/grêmios, pontua Efland, era controlar a oferta profissional através de uma drástica limitação do número de aprendizes que poderiam participar da formação e aqueles que poderiam dar aulas. Pois, ter aprendizes era um privilégio que correspondia unicamente aos mestres.

Os aprendizes começavam sua formação entre os 13 e 14 anos, em alguns casos, a família deveria pagar ao mestre pelo seu ensinamento. Num período de 5 a 6 anos o aprendiz recebia um certificado, após passar num teste oficial, que a principio incluía a elaboração de uma *pieza maestra*, assim estava em condições de obter a categoria/classe dos mestres. O ensino estava voltado para a imitação do mestre e dos assistentes, o resultado se julgava através da exatidão da imitação. Como já mencionado, o sistema não buscava a originalidade e sim um alto nível de qualidade artesanal e neste sentido cumpria muito bem sua função.

Com o advento do Renascimento, houve a separação entre as Belas Artes e o Artesanato, conseqüentemente surgindo uma hierarquia entre os termos. Profundas conseqüências apareceram para o ensino da arte. Enquanto o artista se elevou à posição de gênio, se plantou novas questões como relação à educação. Questões como: Como se educa um gênio? É apropriado formar um gênio em potencial como se forma um modesto aprendiz?

A educação humanista⁶ triunfou graças ao estabelecimento de novas escolas que souberam atrair melhor os jovens que as escolas monásticas ou catedráticas dos períodos anteriores. Essas novas escolas se preocupavam especialmente com a recuperação da herança intelectual clássica. O resultado foi um novo modelo de escola secundária que dominaria toda a educação europeia durante vários séculos. Um aspecto importante dessa nova educação para as artes, foi que o fato de estudar os aspectos literários e artísticos da herança clássica. Os estudantes aprenderam a apreciar a beleza da literatura, da arquitetura, da poesia e do teatro.

⁶ Segundo Arthur D. Efland as escolas humanistas se distinguem de suas precursoras medievais pelo seu maior uso de textos impressos, em lugar das leituras próprias das escolas anteriores.

Pela primeira vez se deu importância à educação estética, um elemento que ainda não existia, não se tinha consciência na educação medieval. Além disso, souberam desenvolver um forte sentido de identidade cultural: sentimento de ser consciente da própria época e cultura em relação às próprias tradições do passado e outras pessoas.

Seguindo ainda na perspectiva de Arthur D. Efland (1990), nas gerações posteriores, o modelo de ensino artístico se direcionaria para a França e estaria baseado nas academias de Roma e Bolonha. O ensino havia se reduzido a um conjunto de regras absolutistas fundadas na autoridade indiscutível dos gênios da arte até o Renascimento.

O século XVII foi tomado por uma nova fase e forma de ideologia, absolutismo político, que influenciaria o ensino das artes nos finais do século XIX. Para as artes, o princípio do absolutismo significava que seu papel principal era reafirmar o poder e o prestígio do Estado. A arte era um instrumento poderoso para influir o espírito e os corações. Para tal finalidade, a França estabeleceu uma série de academias para as mais diversas artes, bem como as ciências e literaturas.

Efland (1990) afirma que o programa da Academia Francesa estava dividido em uma classe de nível inferior e outra de nível superior. Os estudantes de nível inferior deveriam copiar os desenhos dos professores, já os de nível superior deveriam desenhar diretamente a partir do modelo. Os professores prestavam serviço de maneira rotativa para que não influenciasse os estudantes com seu estilo individual. Além disso, os artistas formavam agora parte do aparato do Estado, e seus detalhes eram supervisionados pelos ministros do rei.

O Estado assegurava seu monopólio da educação artística por meio do controle ao acesso a teoria da arte, e se mostrava menos interessado em limitar o controle sobre os aspectos técnicos. Naturalmente se concedia grande importância às aulas de perspectiva, geometria, anatomia e sobre tudo as análises de pintura, a partir do qual se formam as regras do método.

A fé no progresso, na economia do *laissez-faire*⁷, na ética democrática, na capacidade do indivíduo procurar sua própria felicidade: todas essas noções tiveram seu auge durante o século XVIII. Foram fatores importantes na hora de configurar as ideias americanas sobre a educação. A ideia de que a sociedade deveria garantir educação a todos os seus membros também teve grande influência, não apenas nas sociedades mais liberais, assim como

⁷ Atualmente é expressão-símbolo do [liberalismo econômico](#), na versão mais pura de [capitalismo](#) de que o [mercado](#) deve funcionar livremente, sem interferência. Esta filosofia tornou-se dominante nos [Estados Unidos](#) e nos países ricos da Europa durante o final do [século XIX](#) até o início do [século XX](#).

também nos estados absolutistas. Foi dentro desse espírito que surgiram novas academias para o ensino da arte que responderiam às necessidades das indústrias.

Schiller e Goethe, no século XIX, identificaram o progresso da espiritualidade humana com o progresso das artes, mas as artes se viram marcadas por uma vulgaridade do gosto através do espetáculo público e da produção em massa. Foi uma época de comércio internacional, marcado por um nacionalismo e pela exploração colonial.

O que distinguia a educação artística profissional do século XIX à do século XVIII era a consciência de que a educação acadêmica de Belas Artes não poderia proporcionar desenhistas para a indústria. Apesar de que em muitos casos foram fundadas com tal propósito. A formação do desenhista artesão era reconhecida como um problema específico que exigia um tipo específico de instituição educacional. As mais distintas nações europeias experimentaram vários sistemas para satisfazer as necessidades da indústria, embora tivessem que esperar pela fundação da Bauhaus alemã, no século XX, para encontrar uma solução satisfatória pra o problema.

As primeiras academias de arte da América se estabeleceram no México em 1785, e na Filadélfia em 1791. Especificadamente a academia de arte da Filadélfia foi promovida por um grupo de artistas e mecenas, sendo seu maior êxito a organização em 1795 da primeira exposição de artistas americanos no *Independence Hall*, um evento que pretendia se converter em anual. Por questões internas fecharam prematuramente a academia. Criou-se então em 1807 a Academia de Belas Artes da Pensilvânia e em 1802 fundou-se a Academia de Arte de Nova Iorque. Outras academias foram fundadas e modificadas ao longo do tempo nos Estados Unidos.

Não é o intuito do presente TCC identificar e comentar sobre todas elas. No fim do próximo tópico retomaremos a questões importantes da História do Ensino da Artes nos Estados Unidos e suas influências no ensino das Artes Visuais no Brasil.

Voltando ao pensamento de Arthur D. Efland este traça uma trajetória que evidencia nas primeiras décadas do século XIX, o movimento em favor do ensino público recebia o nome de movimento da escola comum. Na era industrial, a capacidade de ler e escrever havia se convertido em uma necessidade prática. A indústria necessitava de mão de obra que fossem capazes de seguir instruções escritas e levar registros, ou seja, um grau de alfabetização que incluía também certos aspectos das artes. Os carpinteiros e os construtores teriam que poder ler os planos dos clientes, e tal como já mencionamos, as indústrias necessitavam de desenhistas.

Efland (1990) relata que para Pestalozzi, no início do século XIX, a música vocal e o desenho eram defendidos como formas de elevar os níveis/parâmetros morais. Pestalozzi também pensava que o indivíduo aprendia por meio dos sons, tanto falado como contado; por meio do estudo da forma, que incluía a medição e o desenho; e finalmente por meio do estudo dos números. Em cada uma dessas áreas se produzia uma progressão natural desde as meras impressões sensíveis até as abstrações. A medição teria um papel crucial na hora de classificar as impressões dentro das três áreas. A medição do som nos leva ao estudo do ritmo na música, enquanto isso, a medição da forma nos leva à geometria e ao desenho. Por tanto, Pestalozzi, baseava o estudo do desenho em formas de exercício geométrico e práticas de observação de formas criadas pelo homem. Para passar a seguir à formas naturais como plantas e animais e por fim com a forma humana. Vale ressaltar que a maioria do ensino de desenho, até então, se restringia apenas à linhas de contorno, omitindo-se muitas vezes do sombreado.

2.2 Breve História da Metodologia do Ensino da Arte no Brasil a partir dos anos 70, na perspectiva da Ana Mae T. B. Barbosa

Em 1971, no Brasil, na Lei Federal nº 5692 denominada “Diretrizes e Bases da Educação”, novos objetivos e currículo são configurados. Barbosa (1989) afirma que a LBD/1971 estabeleceu uma educação tecnicista que começou a profissionalizar a criança a partir da 7ª série. Isto decorre de uma necessidade em profissionalizar a mão de obra de forma barata para companhias multinacionais que adquiriram poder econômico no país durante o regime militar de 1964 a 1983.

Neste novo currículo, de 1971, as Artes de uma forma geral eram as únicas matérias que possibilitavam o contato com as humanidades e com o trabalho criativo. Nem mesmo a Filosofia e a História tinham mais lugar neste novo sistema de ensino.

Conforme Barbosa (1989) relata, desde 1948 um movimento denominado de Movimento Escolinhas de Arte, consistia na maioria de escolas particulares, tentavam desenvolver a auto-expressão da criança e do adolescente. Não houve a possibilidade de aproveitar os professores das Escolinhas no sistema público e particular já que era necessário possuir o grau de graduação para lecionar a partir da 5ª série do ensino fundamental II.

Para suprir essa carência, ausência de professores graduados, em 1973 o Governo Federal criou um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela LDB/1971. Barbosa (1989) alerta para o fato de o curso

pretender formar professores em apenas dois anos, alegando que o tempo e o currículo não eram adequados e nem suficientes para formar professores com competência, e que fossem capazes de definir objetivos e estabelecer metodologias. Numa pesquisa feita, de março a julho de 1983 com 2.500 professores de artes, através de entrevistas Barbosa (1989) pode constatar que todos os professores utilizavam a criatividade como principal objetivo de seu ensino. Consequentemente resultou na compreensão errônea de criatividade:

Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autolibertação e originalidade, e eles praticavam o desenho no seu ensino (...) A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. (p. 171)

A autora esclarece a necessidade de falar em criatividade e desenvolver a criatividade em sala de aula, pois esta veio da ansiedade da autolibertação, e de conceitos ligados a ele, consequência comum após regimes políticos repressores.

A apreciação artística e história da arte não tinha lugar na escola conforme relata Barbosa (1989). Na sala de aula havia apenas as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens para colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mas isso não era uma realidade da escola pública, também nas escolas particulares as imagens não eram usada nas aulas de artes. “Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula.” (p. 172)

Na década de Oitenta, um outro movimento de Arte-Educação surge nos Estados Unidos da América, Rizzi (2008), chama atenção para o DBAE (*Discipline Based Art Education*) traduzido como *Arte Educação baseada nas artes*. Tratando-se de uma nova abordagem de ensino sistematizada a partir de 1982, nela era apontada a necessidade de inclusão da Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte no currículo escolar norte-americano. Barbosa (1989) tendo contato com essa nova abordagem, implementa-a no Brasil, no início dos anos 1990 sob a denominação “Proposta Triangular do Ensino da Arte”.

Rizzi (2008) alerta que na Proposta Triangular a composição do programa de ensino deve ser elaborado “a partir de três ações básicas: que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar” (p.67).

Barbosa (2003) alerta que em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nele a Proposta Triangular foi a base escondida da área de Arte. Os componentes da Abordagem Triangular “designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura

da Obra de Arte e Contextualização, foram trocados para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1a a 4a séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5a a 8a séries).” (p.6) A autora alega ainda que os PCNs não surtiram efeito e a prova disso era que o Ministério da Educação formulou uma série designada Parâmetros em Ação destinada à ser um guia para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser *apreciada* (p.6) e até mesmo o tempo de observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

Por fim, Barbosa (2003) avisa que apesar do equívoco político educacional existiram neste período experiências de alta qualidade tanto no espaço da escola pública como na escola privada, assim como em organizações não governamentais.

3 A METODOLOGIA DAS ARTES VISUAIS E A GESTÃO DE SALA DE AULA: NA PRÁTICA E NO CURRÍCULO

3.1 O Currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal – Versão Experimental

O Currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal que iremos tratar aqui é a Versão Experimental, tratando especificamente do Ensino Fundamental - séries anos finais e Ensino Médio. Sendo esse elaborado para nortear a prática pedagógica dos educadores na perspectiva da construção de uma instituição pública de qualidade para todos.

Em 2008, a partir da discussão com professores regentes e com coordenadores iniciou-se a construção coletiva deste novo currículo, que ainda está em sua versão experimental. De acordo com o documento oficial, o currículo objetiva contribuir:

(...) para o diálogo entre professor/a e a instituição educacional sobre a prática docente, bem como para a reflexão sobre o que os/as estudantes precisam aprender, relativamente sobre cada componente curricular, num projeto que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as instituições educacionais na seleção e na organização de conteúdos relevantes a serem trabalhados ao longo de cada ano letivo. (Currículo da Educação Básica – anos finais, 2010, p. 14)

Como intuito, espera-se que cada educador aproveite estas orientações como fator estimulante para revisão de suas próprias práticas pedagógicas, assim como, sejam capazes de refletir e discutir essas práticas contidas no documento para que este seja aprimorado para sua publicação na versão definitiva.

A Educação Básica é destinada à formação de crianças e adolescentes, sendo estabelecida pela Lei nº11.274/2006 sendo obrigatório e gratuito. O ensino fundamental objetiva o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e por fim, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social. No caso do ensino médio, este tem por objetivo proporcionar aos

estudantes uma formação geral possibilitando a continuidade dos estudos e o ingresso no mercado de trabalho.

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. Ainda à respeito do artigo 26, o §1º preconiza que:

(...) “os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Acrescenta-se, ainda, a Arte e a Educação Física como componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica, conforme descrito nos parágrafos 2º e 3º e a obrigatoriedade do ensino pelo menos de uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, descrito no § 5º. (Currículo da Educação Básica – ensino fundamental- anos finais, 2010, p. 18)

A Educação Básica no Distrito Federal, no currículo – versão experimental, tem como eixo o *educar e cuidar, o letramento e a diversidade* (p.19). A concepção de cuidar e educar é originada do trabalho realizado na Educação Infantil, estando o conceito de cuidar relacionado ao trabalho de satisfazer as necessidades primárias de alimentação, higiene e saúde nas escolas infantis, compreendendo a criança como um ser completo que aprende a ser e conviver consigo mesmo, com seu próximo e com o meio que o cerca. Desta forma, deixa claro que a educação infantil constrói uma proposta pedagógica centrada na criança e em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, onde cuidar e educar se tornam inseparáveis. Assim, na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010⁸, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, em seu Artigo 6º estabelece que:

Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (Currículo da Educação Básica – ensino fundamental- anos finais, 2010, p.20)

Isso quer dizer que a legislação engloba o desenvolvimento do ser humano da infância à juventude, ampliando essa dimensão para as demais etapas da educação básica, já que o cuidar e o educar na prática educativa deve buscar aprendizagens partindo do cotidiano e integrando o respeito à diversidade, a fase em que se encontra o educando e a realidade de sua vida.

⁸ Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 do Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

Materializada nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2009/2013) estabelecem, do ponto de vista teórico-metodológico, as orientações curriculares inspiradas em um currículo plural e flexível, tendo uma concepção educacional fortemente comprometida com um modo de aprendizagem que promova, nos espaços escolares, a formação de sujeitos capazes de pensar e de atuar criticamente em seus ambientes de convivência. As metodologias, contidas nesse documento, buscam promover didaticamente o diálogo e a interação entre os componentes curriculares, bem como as etapas e as modalidades de ensino referentes à educação básica.

Ressaltando ainda, que o currículo tem a intenção de orientar as possibilidades educacionais que implicam em situações concretas de aprendizagem, de modo interdisciplinar, contextualizado e articulado à vida social, e não tem a intenção de esgotar ou pontuar limites à sala de aula.

3.2 Abordagem metodológica da Arte/Educação no Currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal – Versão Experimental

No currículo que aborda o ensino fundamental – anos finais pretende-se uma educação intelectual e humanizadora, a qual o processo de ensino e de aprendizagem da arte, vem consolidar as atuais práticas pedagógicas, já que, não se acredita no desenvolvimento integral sem o desenvolvimento do pensamento visual e do pensamento divergente que caracterizam a arte. Pois um dos atributos da arte na educação básica é desenvolver no indivíduo a percepção, a imaginação criativa para que esse possa captar a realidade e ser capaz de modificá-la.

Três eixos norteiam a arte/educação, são eles: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico; a fruição que é responsável por estabelecer um contato entre as informações, percepções e diálogos que contenham significados pessoais; e por fim, a reflexão que está ligado à experiência de refletir sobre o trabalho realizado e a história da arte.

Nas habilidades especificadas, no currículo, para a aula de artes visuais da sétima série – oitavo ano, um dos itens propostos é “conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem

para realizar produções artísticas mediante a cultura⁹ estudada” (p.127). Alerto para a preposição mediante, que significa *por meio de, atendendo a, que fica no meio*, podemos inferir aqui a qualidade desta produção artística como uma releitura de obra. Além das habilidades de compreensão da história da arte e conhecer os elementos básicos da linguagem visual. Podemos chegar a conclusão, que por trás destes verbos, encontramos influência da abordagem triangular da Ana Mae Barbosa, já mencionada nos tópicos anteriores. Nas demais séries o fazer artístico está ligado a conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual para as diferentes possibilidades expressivas.

No currículo do ensino médio, na caracterização desta etapa da educação básica, o documento afirma que é uma etapa que deve abranger o ato de pensar e o de fazer, o que historicamente sempre apresentou uma dualidade. Relata ainda, que nos 12 anos da LDB os índices mostram que essa dualidade não foi rompida, não foi possível garantir a universalização, a permanência e aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes. O que significa que o antigo currículo não foi capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.

A atual reorientação curricular está fundamentada na proposta Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação, objetivando um modelo que ganhe identidade unitária e que assuma formas diversas e contextualizadas, de acordo com a realidade brasileira.

Entendendo esta problemática do ensino médio, o documento propõe possibilidades metodológicas de caráter interdisciplinar e contextualizado para orientar o trabalho docente. Pelo fato, do ensino médio visar ações formativas que levam o aluno a analisar, refletir, fazer, apreciar, comunicar e inferir sobre o modo como é produzido o conhecimento, o professor deve priorizar procedimentos metodológicos:

(...) que favoreçam o aprendizado do conhecimento científico, técnico, cultural e histórico-social associados à realidade do aluno, ou seja, utilizando-se de fatos do cotidiano para significar os conteúdos de ensino. (Currículo da Educação Básica Ensino Médio, p. 37)

É utilizado como referência Paulo Freire e as práticas de letramento, por possuírem uma dimensão social para o uso da leitura e escrita possibilita ao leitor a tomada de

⁹ O termo cultura, no documento mencionado, esta relacionada aos conteúdos estudados, aos movimentos artísticos da história da arte e conseqüentemente a sociedade à ele relacionada.

consciência da realidade e a sua transformação. A ludicidade que as Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação – TIC trazem ótimas contribuições como ferramentas pedagógicas. Com essas orientações metodológicas os conteúdos curriculares desenvolvidos despertam toda a capacidade criativa, argumentativa e de autonomia, em face aos conhecimentos adquiridos.

Mas especificamente referente à arte/educação o documento tem como base teórica-metodológica os principais autores: Richter (2003) como referência em interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais, Maciel (2004) como referência sobre o termo de Cultura Visual e Freedman (2005) que aborda arte-educação contemporânea.

Segundo Richter (Apud Currículo da Educação Básica Ensino Médio) é muito importante que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas, seu fazer artístico, dialogando com princípios e teorias pois desta forma ele pode compreender melhor sua prática e expandi-la, propondo novas perspectivas, caminhos pedagógicos e artísticos significativos.

Maciel (2004) afirma que ao tratar de cultura visual¹⁰ como um objeto de investigação na prática educativa, objetivando a apropriação das formas de produção artística e a leitura crítica do mundo, desta forma será construído um currículo que contribua para repensar a arte na escola e na vida.

O currículo trás ainda James Banks (2001) para tratar da diversidade cultural e da educação, mencionando pontos para a prática educativa socializadora, incluindo a diversidade cultural e étnica como parte do compromisso democrático para a dignidade humana.

O documento faz uma breve relação de metodologias utilizadas no Brasil e no Mundo Ocidental ao longo da história, mas finaliza mencionando a metodologia utilizada no documento Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN, que relacionam-se à abordagem triangular ao desenvolvimento de

¹⁰ Maciel (2004) explica que Cultura Visual se torna um ponto de articulação da diversidade imagética, na qual está inserida a linguagem midiática, que envolve as tecnologias de informação e da comunicação, as ciências da computação e mecatrônica. Sem perdermos o foco na história da humanidade observamos que se confunde com a da ciência e da arte, isto é, dependendo dos valores vigentes nas épocas em que foram geradas as obras de arte mudam, hoje são obras tecnológicas. Daí a importância do estudante saber programar, de preferência com software livre, para evitar uso de pacotes pagos. É claro que isso sempre gera um grande problema, por um lado, o professor de arte que não domina esse conteúdo e, do outro, o próprio estudante que exige utilizar programas pirateados prontos para usar. MACIEL, M. L. B. **Desenho: do animado ao interativo**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB/IDA, mestrado em arte. 2004.

habilidades: o fazer artístico, a leitura crítica dos objetos de fruição estética e contextualização da produção e dos bens culturais. Porém, o documento esclarece que nenhuma metodologia deve ser descartada, sejam elas do passado ou presente, mas sim re-construída no processo de apropriação do lugar múltiplo. Pois a transversalidade das propostas curriculares apontam:

(...) para múltiplos olhares e infinitas soluções, voltando-se para a conscientização de um ser cidadão que adota a crítica como postura vivencial. A redescoberta dos diferentes contextos sociais, enxergados como elementos fundamentais no processo de identificação desse “novo” indivíduo, aponta para uma prática pedagógica móvel, que inclui os museus, as exposições e mostras onde os horizontes cognitivos extrapolam o território árido das didáticas tradicionalistas, adentrando às novas propostas significativas. (p.77)

Não se exclui e nem se define especificamente metodologias a serem utilizadas no ensino das artes, é colocado a importância do professor em repensar e reconstruir as metodologias, ou seja, há a abertura para a escolha da metodologia utilizada no ensino das artes visuais.

Encontra partida, nas habilidades e competências de cada série do ensino médio nos deparamos com verbos que implicam na abordagem triangular, tais como: *utilizar, empregar, experimentar* estão associados ao fazer artístico; *analisar, investigar, teorizar, debater, argumentar* e *perceber* estão relacionados à leitura crítica da produção estética; e por fim, *identificar, comparar, relacionar* e *reconhecer* são verbos que estão ligados à contextualização da produção e dos bens estéticos. Ainda, a arte/educação está ligada à abordagem triangular.

3.3 A minha experiência com a Gestão de Sala de Aula e a Metodologia no Ensino da Arte

A minha primeira experiência em verificar a importância da metodologia no ensino das artes visuais se deu no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1, numa escola pública no Distrito Federal. O objetivo do estágio era a observação. No decorrer da observação, muitas questões referente à gestão de sala de aula vieram à tona. Ao propor um trabalho em grupo, o professor não foi capaz de definir objetivos e nem planejamentos, resultando na não compreensão e finalidade do trabalho pelos alunos. Compreender o porquê a proposta do trabalho é importante, de que forma está articulada ao

conteúdo visto em classe, assim como assimilado para apresentação, era o mínimo a ser transmitido pelo professor aos alunos.

Não basta exigir dos alunos uma tarefa, se não há acompanhamento, orientação e planejamento por parte do professor. Por esse motivo, o descumprimento da apresentação do trabalho tornou-se comum, e o professor acomodou-se nessa aceitação. Não rompendo com o desinteresse e irresponsabilidade dos alunos, tornou-se omissor¹¹. Recorrendo a outras estratégias de avaliação como provas escritas, formuladas de improviso.

Na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2 os objetivos propostos eram o de observação e regência por parte dos estagiários. Houve uma greve de professores da Secretaria de Educação do DF no mesmo semestre, o que impediu que os alunos da universidade fossem para as escolas públicas realizar seus respectivos estágios. Não houve a possibilidade de fazer esse estágio em escolas particulares, pois as escolas particulares não permitiria a regência, e conseqüentemente o objetivo “regência” não seria cumprido.

Para realizar o estágio 2, eu e mais duas colegas montamos uma oficina de *Fundamentos do Desenho e Processos Criativos*, oferecida no Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, durante cinco sábados consecutivos com duração de duas horas/aulas, com participantes da faixa etária de 12 a 15 anos. Tínhamos como objetivo desenvolver a consciência de que o processo criativo é um processo subjetivo e intrínseco, tendo o desenho como suporte. A metodologia consistia de uma abordagem explicativa, expositiva e prática. A qual era explicitado o tema abordado em cada oficina; mostrávamos a partir de desenhos feitos na hora, como os alunos deveriam observar para construir o desenho; e por fim, os alunos partiam da observação para realizarem seus desenhos.

A avaliação dava-se pela análise do portfólio dos alunos construído com trabalhos produzidos ao longo das oficinas, avaliando o desenvolvimento de cada aluno.

O objetivo era o processo criativo, porém os próprios alunos determinaram que o foco deles era aprender a desenhar “bem”, o que significava na concepção deles, produzir um desenho realista, que imitasse perfeitamente a realidade. O que acabou modificando o foco das nossas oficinas. Ao final das oficinas os alunos comentaram que a organização e cumprimento do plano de aula foi satisfatório e relevante para eles.

Infelizmente no período do Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 3 a Universidade de Brasília entrou em greve, novamente não houve estágio em escola pública. Orientadas pela professora a suprir essa carência, eu e mais quatro colegas montamos a

¹¹ Trata-se de um episódio motivador para o desencadear do meu interesse com o tema proposto neste TCC, não cabendo entrar em detalhes sobre os motivos que possam ter levado o professor à ter tal atitude.

oficina de *Encadernação e Produção de Materiais Expressivos*, oferecida no CEAN – Centro Educacional da Asa Norte, aberta à toda comunidade, para faixa etária diversas.

O objetivo da oficina era estimular a produção e confecção de cadernos e materiais expressivos. A metodologia consistia em aula expositiva e prática, a qual o ministrante confeccionava tanto o caderno, quanto o material expressivo auxiliando os alunos na reprodução da técnica. Bem como no estágio 2, ao final da oficina, houve uma avaliação do nosso trabalho, em que as participantes afirmaram a nossa organização e cumprimento integral do planejamento das atividades. Afirmando ainda, que as explicações e os comandos das atividades foram claros e que o fato de fazermos a atividade junto com elas foi de grande importância para assimilação do conteúdo.



1.1 Oficina de Encadernação e Produção de Materiais Expressivos – Ministrante Marcella De Piemonte ensinando a encadernação tipo perfurada.

Na minha experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Plástica 2 e 3 pude verificar que o fazer artístico do professor junto com os alunos é de extrema importância, criando não apenas vínculos afetivos com os alunos, mas também mostrando que o errar também faz parte do processo do fazer artístico, pois percebi que os estudante têm medo de errar na hora do fazer artístico. Conseqüentemente o professor será e terá sua aula respeitada, e não tida como uma aula lazer, afim de preencher apenas um horário vago. Podemos verificar na imagem 1.1, que trata-se do registro de uma das ministrantes da oficina demonstrando para os participantes o processo de soltar o traço para realizar desenho.



1.2 Oficina de Fundamentos do Desenho e Processos Criativos – Ministrante Thaís Campos exercício para soltar o traço.

No projeto Arte/Fatos, que tem por objetivo viabilizar a integração do licenciando em atividades de regência, utilizávamos como metodologia o projeto de trabalho educativo, segundo Hernández (2000). O autor afirma que os projetos de trabalho educativo, como qualquer outra estratégia de ensino, faz parte de uma tradição escolar que favorece a pesquisa da realidade e do trabalho ativo do aluno. O autor afirma ainda que os projetos de trabalho tentam ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado, atualizando-a. A elaboração do projeto foi dado a partir do artefato final: a produção de um rádio conto. Tal produto foi abordado a partir de três aspectos norteadores: corpo, voz e identidade. Estes conceitos nos levaram à base do planejamento das oficinas.



1.3 Projeto Arte/Fatos – Roda de conversa

Desta forma os bolsistas montaram o planejamento das oficinas com temas a desenvolver o rádio conto, tais como: fotografia às cegas, sonoplastia, transformação da voz, identidade da voz, noções técnicas da rádio, noções técnicas e produção de contos. Desta forma, foram trabalhados temas como a desconstrução de preconceito a partir de jogos teatrais com foco na representação teatral. Todos esses temas chave partiram dos conceitos de *cultura visual* já discutido pelo autor Hernández (2000) e questões de *gênero e identidade* debatidos pela autora Louro (2000).

No decorrer das oficinas, em alguns momentos os participantes afirmaram que não gostavam das aulas de artes visuais que eles tinham na escola, pelo fato de a professora deixar a aula muito solta e sem objetivos determinados. O que os deixavam desmotivados.

O que verificamos nesses discursos é a percepção que os alunos têm da aula de artes visuais não terem com objetivos claros, planejamentos bem estruturados, com metodologia própria e que os estimulem a gostarem e participarem das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso dos alunos revela o que acontece na sala de aula, revela os problemas encontrados na gestão de sala de aula. Os documentos exibem metodologias não direi falhas, mas talvez inadequadas para esta contemporaneidade em que o aluno está inserido. Não quero dizer que as metodologias do passado não devem cair em esquecimento, devemos olhar para elas de forma crítica e reconhecer que elas se tornam obsoletas com o passar do tempo.

Podemos identificar que desde 1997 os PCNs mantiveram como proposta metodológica a abordagem triangular, ou seja, há dezesseis anos não há uma reciclagem metodológica. Será que isso é bom para o ensino das artes visuais. Não estaria na hora de mudança, nós e nosso alunos estamos inseridos num mundo interligado por redes sociais, permeados por tecnologias, por movimentos sociais, por temas transversais nos bombardeando a todo momento. Hoje temos museus interativos, performances que acontecem não mais nos lugares legitimados da arte. Precisamos, a arte/educação, os arte/educadores e os estudantes, todos nós precisamos testar novas possibilidades, e sair dessa situação de comodismo.

A minha sugestão como futura arte/educadora é que se utilizem conceitos como Cultura Visual e Projeto de Trabalho Educativo nas metodologia para o ensino de artes visuais. Pois, na minha opinião o projeto de trabalho educativo leva a responsabilidade do objeto de aprendizagem e a construção¹² do conhecimento para o estudante. Isso é fator importante para a mudança de postura em que o professor é detentor de conhecimento e passa a ser um mediador entre o conhecimento e o estudante.

A ideia de projeto de trabalho educativo surge com Fernando Hernández numa escola em Barcelona, na Espanha. Devemos entender o projeto de trabalho educativo como um projeto pedagógico cooperativo, compartilhado e estudo de conteúdos além do ambiente escolar. Os conteúdos são estudados a partir de negociação com a turma sobre a: previsão de objetivos e conteúdos; inicia-se um processo de pesquisa, busca-se e seleciona-se fonte de informação; são estabelecidos critérios de organização e interpretação das fontes; são recolhidas novas dúvidas; são estabelecidas relações com outros problemas; representa-se o processo de elaboração do conhecimento vivido; recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu; e por fim, conecta-se com um novo tema ou problema.

¹² É importante ter em mente que para se construir o conhecimento a transmissão de conteúdo está diretamente ligada à este processo.

Hernández propõe o projeto de trabalho educativo em 1998 na sua obra *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*, nele estão contidas as ideias de John Dewey (1973) ao afirmar que o pensamento tem sua origem numa situação problemática e se deve resolvê-la mediante uma série de atos voluntários. O ato de solucionar problemas é o fio condutor para o processo de aprendizagem.

Tendo tudo isso em mente, temos que aproveitar que o Distrito Federal está com um currículo em sua versão experimental e propor inovações metodológicas, apresentar seus resultados, pois tanto os ganhos como as falhas são importantes para esse processo de ensino-aprendizagem a qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo, Ed. Cortez, 2005

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil. Do modernismo ao pós-modernismo**. [online] Disponível em: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/>

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados. Scielo Brasil, 1989.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. 3ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, Papirus, 1999.

BORCHARDT, Daniel(org.). **Gestão da Sala de Aula**. (In.) (org.) SILVA, Climar Tadeu e SCHOTTEN, Leila Carla Flohr. Escrita das práticas pedagógicas da rede municipal de educação de Pomerode – SC/ organização. Curitiba: Opet, 2012.

CADIMA, Joana; LEAL, Teresa e CANCELA, Joana. **Interacções professor-aluno na sala de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade**. Revista Portuguesa de Educação, 2011.

COSTA, Vilza Dias da. **A importância do planejamento na disciplina de arte**. TCC – UAB – UNB – IDA, Cruzeiro do Sul, Acre, 2011.

DEMO, Pedro. **O Porvir: desafios das linguagens do século XXI**. Curitiba, Editora IBPEX, 2007.

DEWEY, John. **Escola e democracia**. São Paulo: Vozes. 1973

DUARTE JR, Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, Papirus, 1985.

EFLAND, Arthur D. **Uma historia de La educación Del arte: tendências intelectuales y sociales em La eseñanza de las artes visuales.** Ed. Paidós. Barcelona. 1990.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor)

GAMA, Penha Júlia de Castro(org.). **Currículo da Educação Básica do Ensino Médio, Versão Experimental.** Governo do Distrito Federal. 2010-2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000. Reimpressão 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Ed. Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Ed. Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série de formação do professor).

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica, Didática Prática: para além do confronto.** Coleção Magistério em Ação. São Paulo. Ed. Loyola, 1989.

MENEZES, Irani Rodrigues e CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Método de projeto x Projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias.** (IN) *Sitientibus*, Feira de Santana, n.36, p.109-125, jan./jun. 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis carvalho. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.

RODRIGUES, Armindo José. **A Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Fundamental.** Relato de Pesquisa. Rev. bras. educ. espec. vol.11 no.3 Marília Sept./Dec. 2005

SANROMÃ, Maria Cristina Costa e TALYULI, Roberta Paiva Gama(orgs.). **Currículo da Educação Básica do Ensino Fundamental – anos finais, Versão Experimental.** Governo do Distrito Federal. 2010-2013.

SANTOS, Branca. **Gestão da Sala de Aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação?** [online]. 1999. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/brancasantos.pdf>

SANTOS, Miguel Augusto Meneses da Silva. **Gestão da Sala de Aula – Crenças e Práticas em professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Tese de Doutoramento. Universidade de Minho. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. 11ª reimpressão. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2007.

SOUZA, Ivone Pinto de. **Arte e Ensino**. TCC – UAB – UNB – IDA, Acrelândia, Acre, 2011.