

TESSITURAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ: DESAFIOS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL

Deise M. S. Santos*

Maria Cristina dos Santos Peixoto**

Resumo

A Arte sempre esteve presente em todas as formações culturais, desde o início da história da humanidade. Na Pré-história, ao desenhar no interior da caverna, o homem decodificou seus sentimentos, anseios e realizações, transformando a experiência estética em códigos passíveis de serem aprendidos e compreendidos por outros. Assim, o ensino e a aprendizagem da Arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. A pesquisa que hora desenvolvemos na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro propôs investigar a história da Arte na educação brasileira partindo do mapeamento realizado na pesquisa de Iniciação Científica no período de agosto de 2008 a dezembro de 2010, que revelou como vem se realizando a formação inicial e continuada de professores que trabalham com Arte nos anos iniciais do Ensino fundamental, as práticas pedagógicas, além de fazer um paralelo entre as práticas os dispositivos legais, como a LDB/9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. A pesquisa busca aproximar as práticas realizadas no Ensino de Arte nos anos iniciais em escolas da rede municipal e a formação do professor que atua neste segmento. Para tanto, utilizamos uma metodologia quantitativa e qualitativa, através de questionários e entrevistas aplicados na primeira parte da pesquisa e o confronto destes resultados para reflexão aos professores do Ensino Superior nos cursos de pedagogia de cinco Universidades de Campos dos Goytacazes. A pesquisa é sustentada teoricamente em Barbosa (1978/2002), Peixoto (2003; 2008), Fusari (2001), Duarte Júnior (1991), Alencar (1990), Vygotsky (2009), Pimenta (2005), Bottega (2007), Brzezinski (2002) entre outros, que defendem a Arte enquanto campo de conhecimento e a sua necessidade como instrumento educativo capaz de contribuir na ampliação da consciência de si e de uma visão do mundo comprometida com intervenções mais criativas que o momento histórico exige.

Palavras-chave

Arte. Educação Básica. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

Abstract

Art has always been present in all cultural backgrounds, from the beginning of human history. In Prehistory, in designing in the interior of the cave man decoded their

* Mestranda no curso de Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). deise.asm@hotmail.com

** Professora Doutora na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). m_crisalida@hotmail.com

feelings, aspirations and achievements; transforming the aesthetic experience codes liable to be learned and understood by others. Thus, the teaching and learning are part of the art knowledge which involves artistic production at all times. The research developed at that at State University of North Fluminense Darcy Ribeiro proposed to investigate the history of Brazilian art in education based on the mapping done in the scientific initiation from August 2008 to December 2010, which revealed how the training has been carried out initial and continuing teachers who work with Art in the early years of elementary school, teaching practices, and makes a parallel between the legal practices, such as LDB/9394/96 and the National Arts Curriculum. Our research seeks to bring the practices carried out in the Teaching of Art in the early years of the municipal schools and teacher training that works in this segment. For this purpose, we used a quantitative and qualitative methodology, using questionnaires and interviews used in the first part of the research and comparison of these results for reflection for teachers of undergraduate grade in Pedagogy courses from five universities in Campos dos Goytacazes. The research is supported theoretically in Barbosa (1978/2002), Peixoto (2003, 2008), Fusari (2001), Duarte Jr. (1991), Alencar (1990), Vygotsky (2009), Pimenta (2005), Bottega (2007), Brzezinski (2002) between others, while defending the Art field of knowledge and its requirement as an educational instrument able to contribute to increased awareness of self and a vision of the world engaged by more creative interventions that historical moment demands.

Key words

Art. Elementary Education. Pedagogical Practice. Training of teachers.

Introdução

Compreender a história do ensino da Arte no Brasil e como a Arte se tornou disciplina escolar é fundamental para a reflexão dos embates e desafios que esta disciplina enfrenta nos dias atuais, como ressalta Macedo (2010), ao explicitar que a Arte, enquanto área de conhecimento, “ *infelizmente ainda transita entre o marginal e o genial*” (p.162).

Pesquisas no campo (PEIXOTO, 2008; BARBOSA, 1978/2003; MACEDO, 2010) têm revelado a presença de uma dicotomia conceitual entre Arte como objeto de apreciação em museus, Arte proclamada na forma legal enquanto disciplina curricular e Arte como disciplina e prática cotidiana para a Educação Básica.

Nesse, sentido, como o objeto de pesquisa, se dispõe a refletir sobre os atuais desafios que o ensino de Arte nos impõe na realidade da educação básica, tentaremos dialogar com o passado, através de um breve percurso histórico desta

área do conhecimento, na tentativa de trazer luz para melhor compreensão dos caminhos traçados pelo ensino de Arte, nas escolas municipais de Campos dos Goytacazes.

A disciplina Arte sempre esteve presente em diferentes momentos da História da Educação Brasileira. Desde o ensino Jesuítico aos índios encontramos a presença da Arte caracterizando-se por traçar um percurso singular, e, neste esboço cartográfico iniciaremos com a instalação oficial do ensino de Arte no Brasil com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816.

Os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula máter do nosso ensino de Arte, eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto de França, e bonapartistas convictos. [...] Lebreton (1760-1819) encarregou-se de reunir o grupo, [...] com o objetivo de fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Arte e Ofícios . Instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil , pelo decreto de 12 de outubro 1820. A designação foi novamente modificada para Academia Imperial de Belas Artes em 1823 e finalmente com a proclamação da Republica, chama-se Escola Nacional de Belas Artes (BARBOSA, 1978, p.16-17).

Segundo Barbosa, animava-os a equivocada idéia de que na longínqua América do Sul não os fosse alcançar a perseguição antibonapartista que assolou a Europa (1978, p.17). Entretanto a recém-criada Imprensa Régia agredia constantemente Napoleão, e tudo o que se referisse a ele. Esse ódio por Napoleão Bonaparte tinha razões óbvias, pois Portugal estava sob influência da Inglaterra e a família real havia fugido de seu país, refugiando-se no Brasil.

Ainda de acordo com Barbosa, D. João VI procurou fugir a responsabilidade pública de ter patrocinado a vinda dos artistas franceses, dando a entender no decreto que criou a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios, que visava aproveitar alguns estrangeiros beneméritos que procuravam a sua proteção (Ibidem, p.18). Devido às pressões políticas, D. João VI mantinha uma postura sempre ambígua frente aos problemas da Missão, que demorou dez anos para a sua inauguração. Segundo o mesmo autor, o processo de configuração do preconceito

e desvalorização de Arte na educação, teve seu início com a vinda da missão francesa e se atenuou por três fatores:

1) Oposição política à ordem estética – O Ensino de Arte na academia seguia os modelos neoclássicos europeus. Nessa época, o Brasil já possuía um estilo próprio Barroco-rococó. Além da rejeição política, o estilo Neoclássico representava que o calor do emocionalismo Barroco era substituída pela frieza do intelectualismo do neoclássico (BARBOSA apud CAVALCANTI, 1969, p.19).

2) A Arte como acessório da cultura – Poucos eram escolhidos para estudar na Academia, era a burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico (Ibidem, p.20). A monarquia utilizava a Arte como ferramenta “civilizatória”, na qual poucos eleitos tinham “aptidões” para compreender e usufruir.

Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesões, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira (BARBOSA, 1978, p. 19).

A concepção de Arte popular é substituída pela Arte burguesa, e, assim, começa o distanciamento entre a cultura de massa e a cultura da elite. O prestígio da academia era tão intenso que nossa pintura ganhava na técnica, mas perdia em espontaneidade, o desenho era considerado a base de todas as Artes tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. Nessa época, a atividade artística não era incluída nas escolas elementares. O ensino de Arte era exclusividade da Academia Imperial de Belas Artes.

3) A herança escravocrata que deixou intrínseco o sentimento de desvalorização do trabalho braçal e a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais.

Segundo Barbosa, as atividades manuais eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e primariamente exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou no treinamento de escravos (1978, p.22).

Em 1855, Araujo Porto Alegre, enquanto diretor da Academia Imperial de

Belas-Artes, procurou estabelecer a ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa, com os artigos 78 e 79, do título VIII do Regulamento, tentando “[...] *conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, o artesão e o artista, freqüentando as mesmas disciplinas básicas[...]*” (Ibidem, p.28). Porém, as dificuldades enfrentadas por Araujo Porto Alegre foram muitas e a sua permanência frente a esta instituição foi de apenas três anos, impossibilitando a implantação total da reforma;

A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado, tornando a inclusão da reforma do artífice junto ao artista uma espécie de concessão da elite à classe obreira. Somente com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincide com a primeira etapa da nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo mecânico, invertendo os pólos preconceituais (BARBOSA, 1978, p.29-30).

< As inversões dos pólos de preconceitos surgiram, a partir da eclosão das lutas contra a escravatura. As Belas-Artes que até aquele momento estavam no ápice social e cultural, como prenda ou um luxo de poucos, dá lugar a >

Arte aplicado à indústria, e a técnica começam a ser valorizada como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos. (Ibidem, p.30).

Essas mudanças começam no século XIX e tomam força no século XX, com o processo de cientificação da Arte e a implantação do ensino da Arte na escola secundária e primária.

Esse breve esboço cartográfico da história da Arte na Educação brasileira sinaliza a necessidade de fazer um recorte em nossa pesquisa, no sentido de buscar na atualidade os fundamentos que embasam as práticas do ensino de Arte. Em primeira análise, é importante ressaltar que vivemos um momento importante para Arte na educação do Brasil e a legislação educacional em vigor tem dado forte ênfase ao ensino de Arte, defendida pela atual LDB/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o ensino fundamental quanto para

o ensino médio. Deste modo buscaremos verificar como vem se realizando a formação inicial dos professores que atuam com Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas realizadas em sala de aula e se tais práticas correspondem aos pressupostos legais.

Pesquisa

Nossa pesquisa começou em 2008 com o projeto de iniciação científica, fomentado pelo CNPq¹, e segue agora na pesquisa do Mestrado em Cognição e Linguagem, na qual buscamos partilhar os resultados iniciais com professores da disciplina Arte nos cursos de Pedagogia nas Universidades Universo, FAFIC, Estácio de Sá e ISE CENSA e Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert em Campos dos Goytacazes.

Buscamos assim, favorecer a aproximação no processo de transposição didática² e o fortalecimento da Arte enquanto disciplina curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação do professor que trabalha neste segmento, e como a pesquisa inicial aponta, necessita de uma formação mais inteira para este educador polivalente.

Para realizar o mapeamento do ensino de Arte partimos da seleção de dez escolas Municipais de Campos dos Goytacazes aleatoriamente. A nossa amostra constou de 30% do número de professores de 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental de cada instituição, perfazendo um total de trinta e sete professores participantes da pesquisa.

O questionário elaborado e distribuído continha vinte e quatro questões, sendo onze fechadas e treze abertas, buscando servir de mecanismo para elucidar

¹ **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico** (até 1971, *Conselho Nacional de Pesquisa*, a sigla, **CNPq**, se manteve) é um órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) para incentivo à pesquisa no Brasil.

Desta parceria tivemos como produto, a defesa Monográfica, a participação em 2010: na exposição de pôster na 14ª Semana de Iniciação Científica da UENF, seguidos pela publicação de um resumo expandido nos anais do evento; participação no IV Seminário Vozes da Educação na UERJ, com apresentação de pôster e publicação de resumo nos anais do evento; participação no II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, com apresentação de pôster e publicação de resumo nos anais do evento e indicação para concorrer ao prêmio CNPq do ano de 2010, representando a área de conhecimento Ciências Humanas e a UENF.

² Este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didatique* onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola e alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

Chevallard conceitua "Transposição Didática" como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" (o cientista) ser objeto do saber escolar.

os eixos constituintes da interrogação do objeto da pesquisa: **formação dos professores, metodologia utilizada, conhecimento e aplicação da legislação vigente na prática.**

O período de aplicação do questionário foi de junho a setembro de 2009, seguido pela tabulação empírica e construção dos gráficos da amostragem. Segundo Demo a pesquisa dedicada ao tratamento da face empírica e fatural da realidade produz e analisa os dados, pela via do controle empírico e fatural (DEMO, 2000, p. 21). Com os dados coletados e catalogados partimos para a pesquisa teórica, que segundo o mesmo autor: o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática (DEMO, 1994, p. 37).

Assim, dialogamos com Barbosa (1978/2003) e Saviani (2002), na busca de construir uma investigação da história do ensino da Arte no Brasil e compreender os embates/desafios desta disciplina no currículo escolar. Em seguida analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, Artigo 3º, na LDB 9.394/96 e os PCNs, na tentativa de compreender a legislação em vigor, e por fim buscamos respostas científicas que nos apontem caminhos, através de diálogos com Vygotsky, Peixoto, Pimenta, Duarte JR, Alencar, Ferreira entre outros. Entretanto, após o confronto da teoria com a prática, percebemos a necessidade de retornarmos as escolas para apurarmos os dados do cotidiano, através de observação sistemática da prática.

Resultados

A categorização e análise dos dados obtidos no questionário nos mostram que dos trinta e sete professores que atuam no 1º segmento do Ensino Fundamental 51% possuem Bacharelado/licenciatura, 22% Normal Superior, 5% Bacharelado e pós graduação e que 22% Normal médio. Isto demonstra que 78% dos professores da mostra possuem curso de nível superior.

Mesmo garantido por lei, a disciplina Arte não é incluída em todas as séries. Isto acontece devido à ambigüidade da lei que não explica que esse ensino é obrigatório em todas as séries.

Você utiliza atividades em Arte em suas aulas?

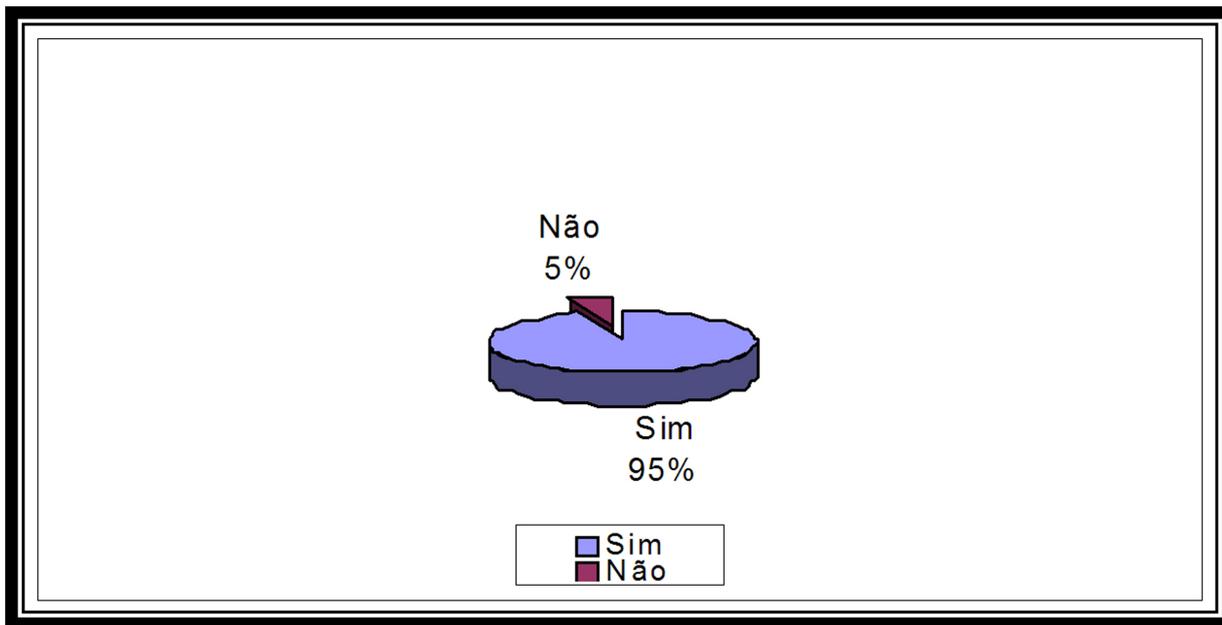


Figura 1: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

< Como 95% da mostra de professores relataram trabalhar com Arte, >
investigamos a sua formação.

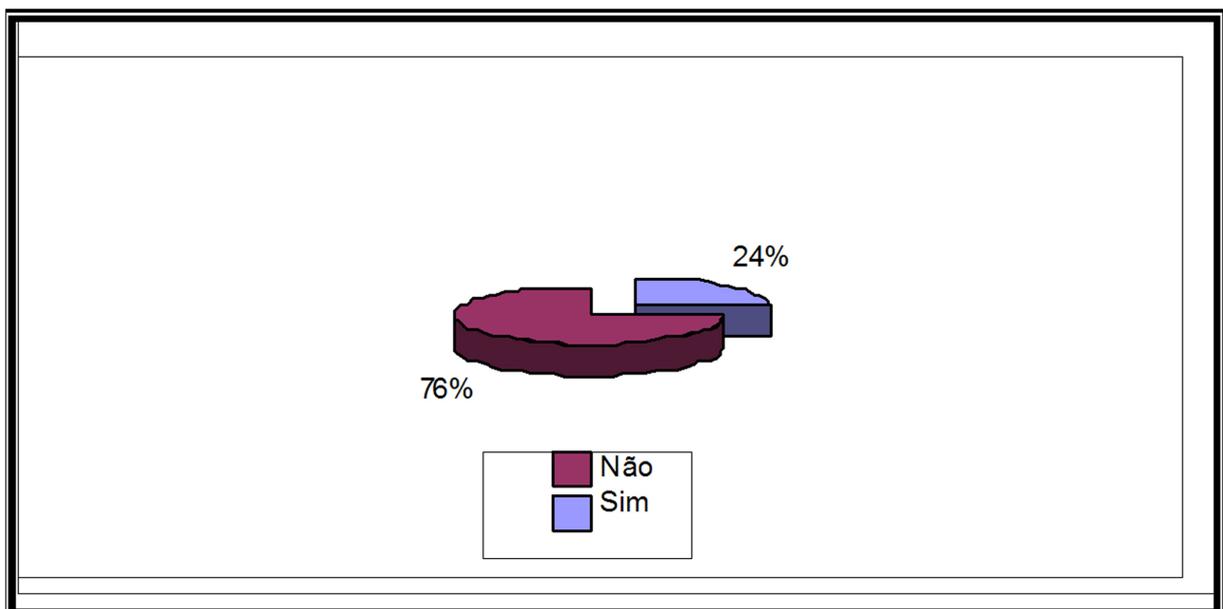


Figura 2: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

Em posse da resposta da Figura 2, analisamos que 55% dos professores formados no ensino superior, não haviam cursado esta disciplina em sua formação acadêmica ou que a mesma foi oferecida de forma optativa.

Diante dos resultados acima, buscamos verificar quais ferramentas metodológicas o professor utiliza para trabalhar Arte na Educação.

A pesquisa demonstra que 54% dos professores declararam nunca ter lido os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte e 70% não leram livros sobre o tema. Estes dados comprovam o que, Peixoto (2003; 2008) vem denunciando em suas pesquisas e estudos, sobre o lugar periférico da Arte na instituição-escola, uma vez que as condições materiais e de formação do professores não têm atendido às necessidades atuais apontadas no próprio texto legal.

Também, investigamos a base teórica e metodológica que tem fundamentado a prática docente.

Você já leu os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte?

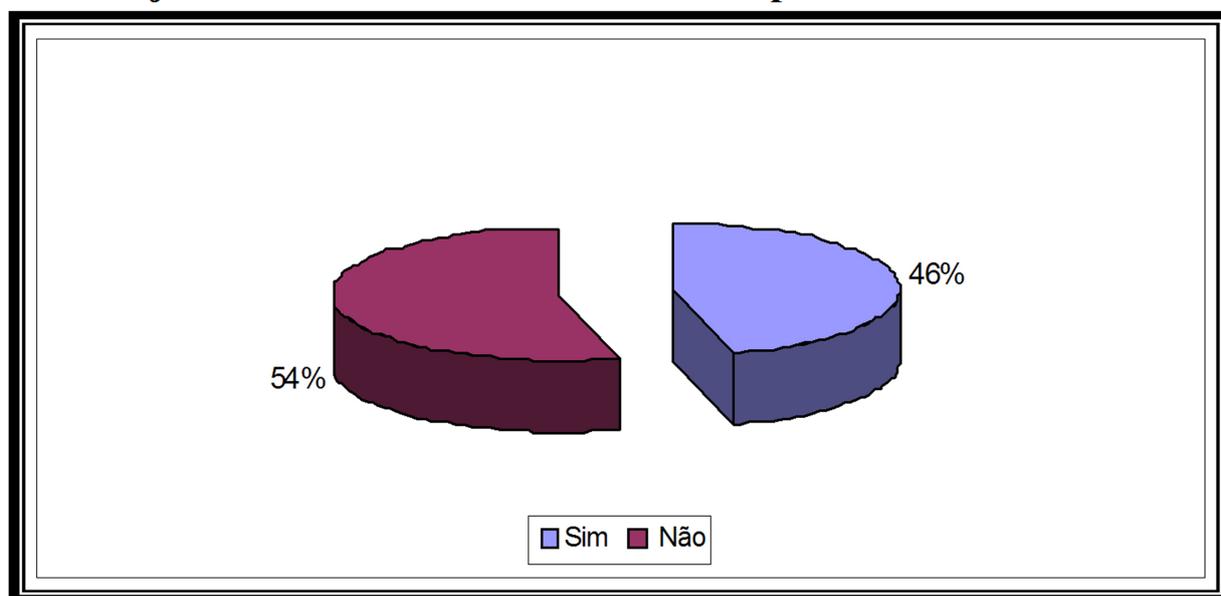


Figura 3: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

Já leu livros específicos sobre Arte Educação?

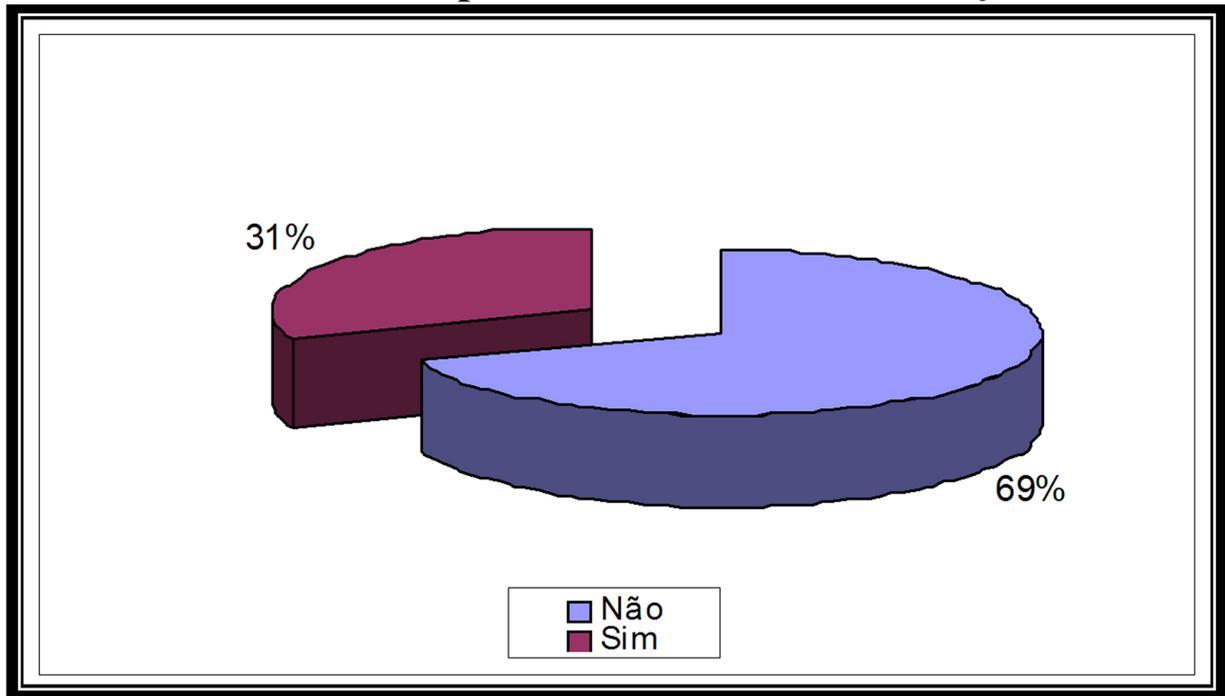


Figura 4: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

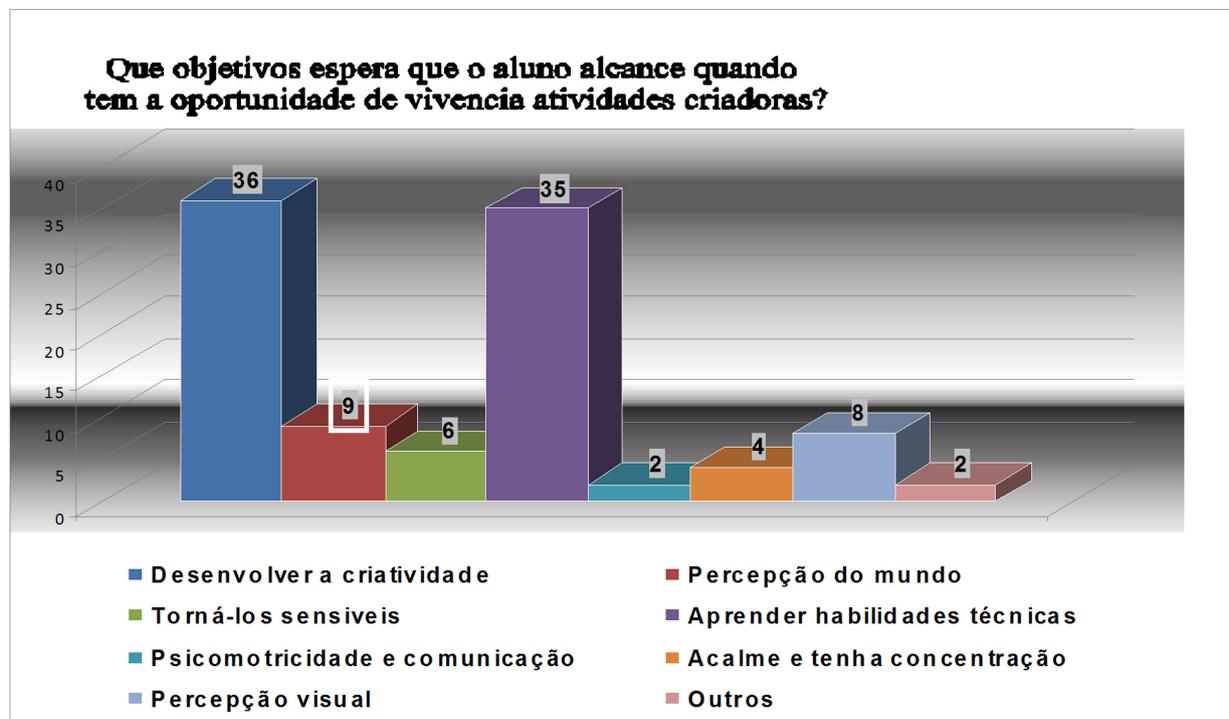


Figura 5: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

A análise da Figura 5 demonstra que os principais objetivos são: o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem de habilidades técnicas, segundo uma tradição positivista.

Você considera as atividades criadoras importantes?

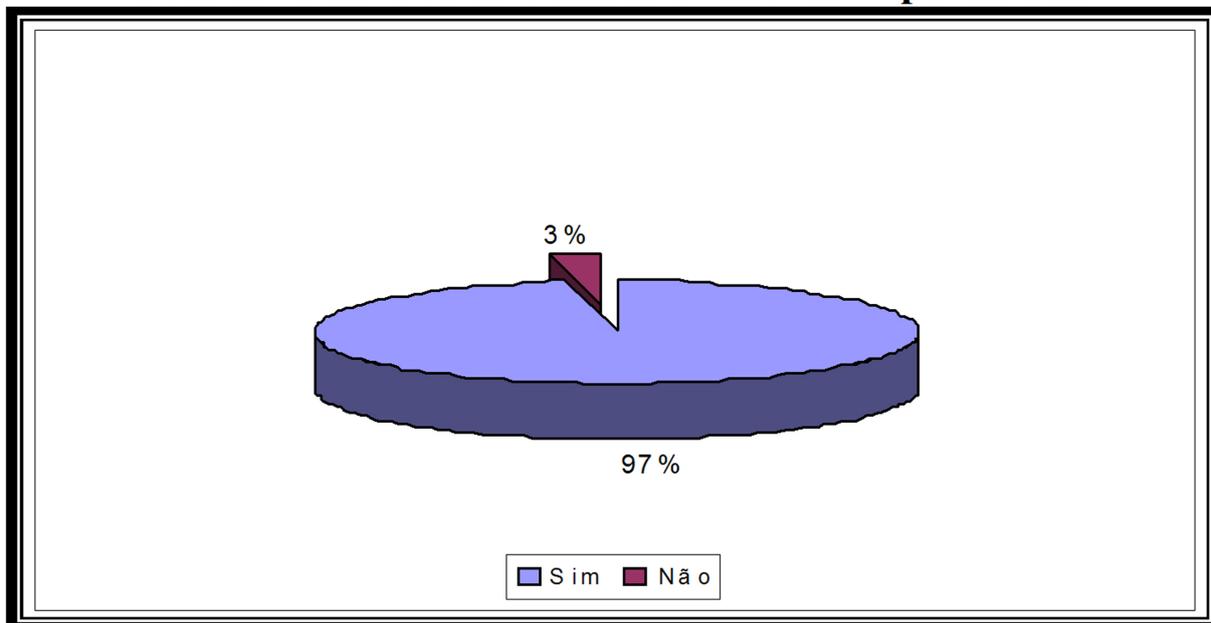


Figura 6: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

Com que frequência você trabalha atividades em Artes nas suas aulas?

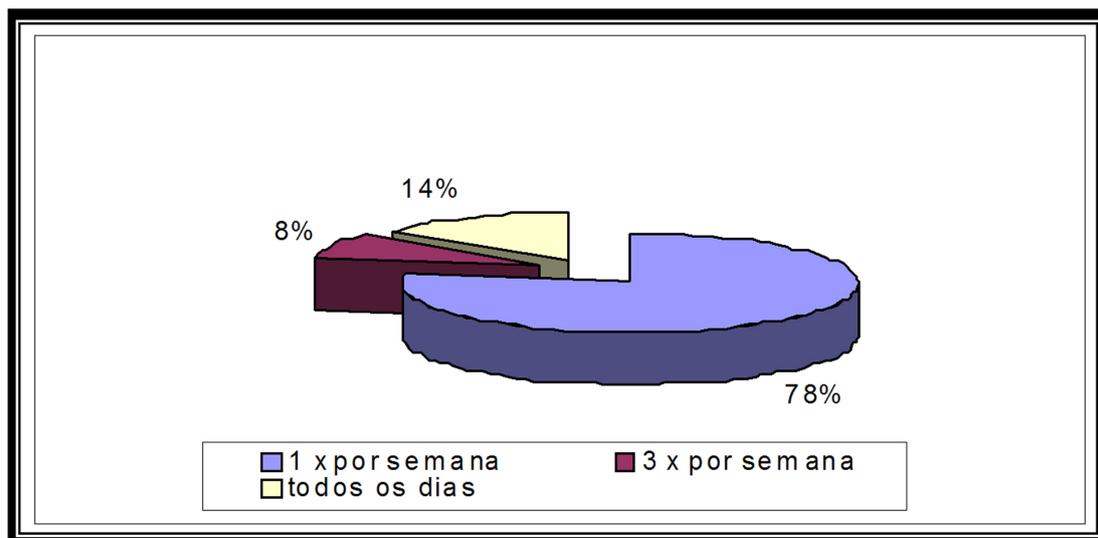


Figura 7: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

A análise das Figuras 6 e 7 demonstra uma ambivalência, porque mesmo considerando as atividades criadoras importantes, elas são trabalhadas por 78% dos professores apenas uma vez por semana.

Que recursos em Arte você utiliza?

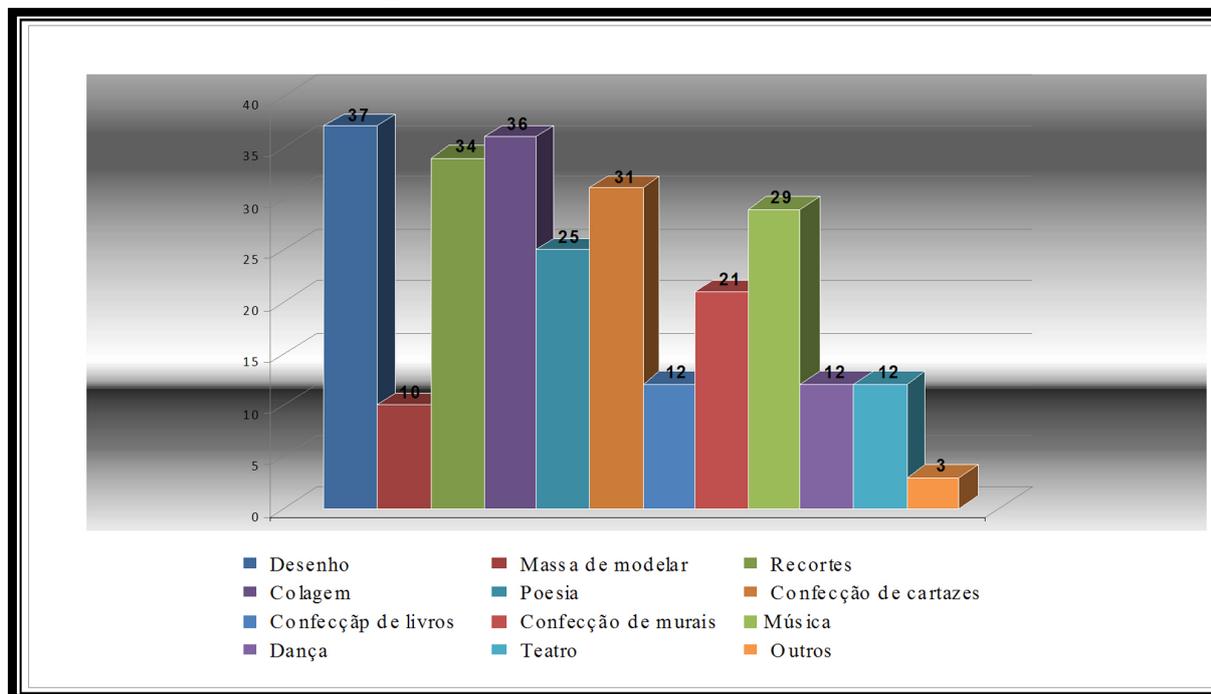


Figura 8: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

A análise da Figura 8 reafirma a metodologia ainda tradicional, sendo que as poucas atividades criadoras se constituem de: desenhos prontos para colorir, recorte e colagem para confecção de cartazes e murais para festas e datas comemorativas. A este respeito, comentam Lowenfeld e Brittain:

Expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior de que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora [...], apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar, como arte, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores (ZANIN apud LOWENFELD & BRITTAİN, 2004, p.59).

Sobre esta questão é possível verificar que o professor ao propor desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar, impõe valores e sentidos, além de cercear a produção criativa do aluno, o impedindo de se expor criativamente. A atividade musical observada, que aparece no gráfico foi realizada de forma adestradora: músicas cantadas na entrada, na hora do lanche, na saída ou para receber visitas, seguindo uma espécie de ritual sem vida.

Continuando a investigação, solicitamos que exemplificassem sobre a necessária articulação nas áreas, e, assim, os professores registraram que a articulação com as áreas acontece, como sugerem os dados: 21% na área de matemática com a geometria, 18% na leitura de texto ou datas comemorativas com a confecção de cartazes, 32% na ilustração de desenhos prontos para ciências ou ilustração de histórias e 29% não souberam opinar. Isso demonstra que o trabalho docente é pautado, quase sempre no improviso, utilizando a Arte como adorno, passa tempo ou em moldes técnicos, e se configuram longe da proposta dos PCNs de Arte: produção, fruição e reflexão. Esta problemática se confirma, pois 73% dos professores investigados não se consideram preparados para o trabalho com Arte.



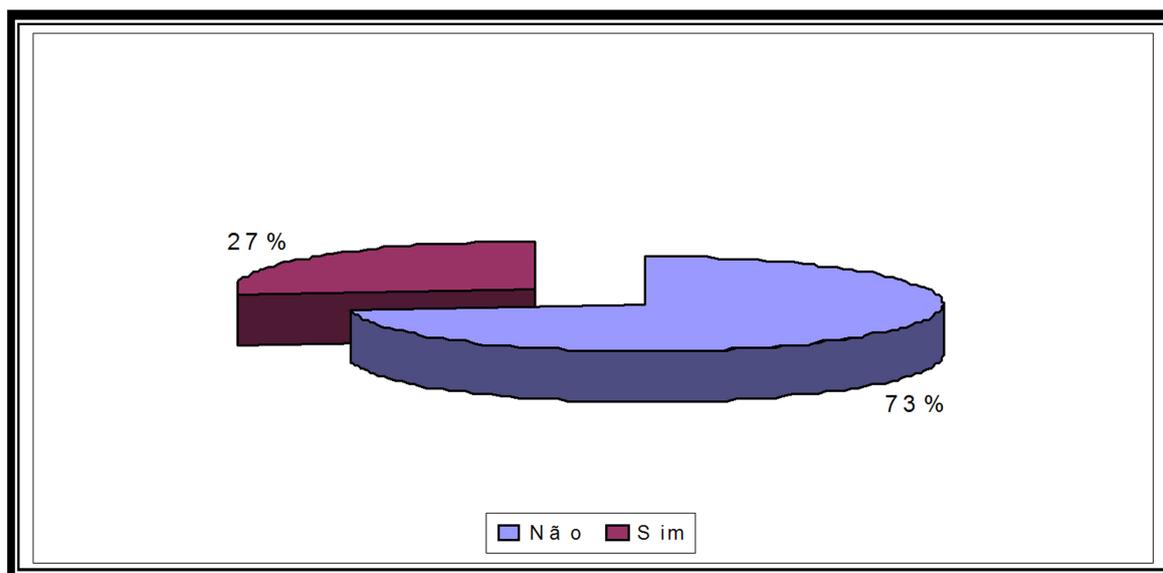
Você se acha preparado para trabalhar com Arte no Ensino Fundamental?

Figura 9: Extraído do Trabalho de Iniciação Científica (2010) intitulado: **ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)**

Este cenário justifica o que Bottega (2007, p 171-179) chama de “ilusão de formação”, uma vez que estando os processos de formação atrelados à questão política, tal formação constitui-se mais por sua validade quantitativa do que pelos resultados obtidos. Nesta mesma direção, Pimenta vai além, e esclarece sobre os cursos de licenciaturas curtas, oferecidos para formar os docentes em nível superior até o fim da década da educação (LDB, art. 87 parágrafo 4):

Se observa a ampliação dos programas de formação em nível superior destinados a professores que já atuam nos sistemas de ensino, o que em si não é indesejável. A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas, observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes.

Esses programas sugerem um investimento mais na **certificação** do que na **qualidade** da formação. (PIMENTA, 2005, 46).

Este breve diálogo, entre os resultados da pesquisa e a fala de teóricos da Educação, demonstra a perene necessidade de direcionarmos a pesquisa para o curso de formação de professores, com recorte para os professores que trabalham com Arte nos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, a partir dos resultados encontrados na pesquisa inicial por nós desenvolvida, pretendemos contribuir com debates sobre uma formação mais adequada dos profissionais da área, tendo em vista a formação e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores das cinco instituições escolares da cidade de Campos dos Goytacazes, com as quais os nossos olhares estarão voltados.

Considerações finais

Com a lei nº 9.394/96 Art. 26 Parágrafo 2º, a Arte é considerada obrigatória na educação básica. Esta lei é reforçada com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, nos PCNs de Arte, e têm o propósito de *“Apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”* (p.5).

Entretanto, a pesquisa sinaliza que após mais de uma década da criação da LDB e dos PCNs, estamos longe de efetivar na prática os pressupostos legais. Tal anacronismo de nossa política Educacional, já era denunciado por Anísio Teixeira: *“Toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser “legal”,* (1994, p.99), como se fosse possível, por decreto, resolver todas as problemáticas educacionais.

Indo nessa direção, os resultados da pesquisa apontaram que 76% dos professores não estudaram Arte em sua formação e 69% nem sequer leram livros sobre o assunto, mas, que por força da lei são obrigados a cumprir a atual grade curricular, fazendo, do improvisado, a ferramenta para o trabalho com Arte na educação.

As palavras da profesora Rosa³ refletem a angústia da desatualização: *“Nossa formação era diferente de agora. As oportunidades são poucas para que possamos*

³ Questionário 14

buscar novos conhecimentos”. Tal situação não está restrita aos docentes mais experientes. Ana⁴, docente há menos de 5 anos relata não saber trabalhar Arte e articular esta disciplina com as demais. Segundo a proposta triangular de Barbosa (2003) a contextualização é a porta para a interdisciplinaridade. Segundo esta autora a proposta de educação pela Arte deve ser reflexiva, estimulando o aluno a ver, fazer e contextualizar, levando o aluno a refletir criticamente, vislumbrando cada vez mais novas possibilidades. Ainda nesta direção Guimarães, Coutinho e Pimentel (2011) afirmam que:

El arte, como área de conocimiento, puede ser enseñado y aprendido. Para que esto se haga con seriedad es necesario invertir fuertemente en la **formación de profesores** que sepan de arte y que sepan enseñar arte. Enseñar y aprender arte es tarea compleja y un desafío, pues necesita la coordinación de acciones y emociones. Al trabajar con el arte se trabaja con conocimientos específicos, con sensibilidad y con emoción, con subjetividad y con el pensamiento (p. 115).

Como bem salienta a epígrafe, para o ensino e aprendizagem de Arte é necessário um forte investimento na formação de professores, pois o trabalho com Arte na educação envolve conhecimentos específicos, emoções, subjetividade e o pensamento reflexivo. A Arte como uma área do conhecimento é uma maneira de pensar, uma maneira de propor novas formas de ver o mundo e apresentá-los com registros diferentes. Além disso, também é uma construção humana que envolve relações com um contexto cultural, sócio-econômicas, históricas e políticas. A formação de educadores que trabalhem com Arte deve ser organizada com base em conceitos pedagógicos comprometidos com a concepção do fenômeno educativo, com a responsabilidade de formação global e integral do aluno. Portanto, é necessário que o currículo dos cursos de formação de professores inclua a Arte com bases sólidas, comprometidas com o “Fazer, Refletir e Contextualizar” (PCN-Arte), comprometida com a devida articulação entre Arte e cultura.

Os resultados preliminares de nossa pesquisa sugerem a urgência de políticas públicas de ensino que garantam que a legislação vigente saia do proclamado e vá em direção ao momento atual, e o compromisso com a construção de novos referenciais que atendam às necessidades emergentes da formação inicial e

⁴Questionário 3

continuada de professores que atuam na área de Arte.

A presente pesquisa busca partilhar os resultados encontrados com professores de Universidades de Campos dos Goytacazes, especificamente, professores que trabalham com Arte em cursos de Pedagogia, e assim refletir sobre as fragilidades existentes na formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As considerações feitas representam um ponto de partida para novas buscas e investigações. Uma tentativa de contribuir para novos rumos/saberes/fazeres na área de Arte, que fortaleçam políticas de formação de professores comprometidas com um ensino mais adequado à construção de educandos criativos e sensíveis, capazes de intervir criticamente em seu tempo/espço.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.) *O ensino das artes: Construindo caminhos*. São Paulo: Papirus, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

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

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no Ensino as Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. *Revista Trama*. v. 3, n. 5, p. 171-179, jan./jun. 2007.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário oficial [da República do Brasil], Brasília, DF, 23 dez 1996. Seção1, p.27.839.

_____. Lei n.10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *PNE verso e reverso*. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

BRASIL, IDEB. Disponível em : <<http://ideb.inep.gov.br/Site>> Acesso em: 20 fev. 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE JÚNIOR. *Por que Arte-educação?*. 6 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

FERREIRA, Aurora. *A criança e a arte: o dia a dia na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2005.

GUIMARÃES, COUTINHO E PIMENTEL In: GIMENES, AGUIRES E PIMENTEL. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madri, España: Fundación Santillana. 2011.

MACEDO. In: FRADE, Isabel Cristina (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 20 a 23 de abril de 2010, Belo Horizonte, MG. *Textos selecionados...*

FUSARI, Maria F. e FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. As artes de fazer o (os) cotidiano(s) na Educação infantil. *Prismas da Educação*, Rio de Janeiro, v. 1.n.1, 2003.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. *Cenários de educação através da Arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores (as)*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, L. G. *Limites em Expansão: licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

RED. Herter, *A educação pela arte*. São Paulo: Martis Fontes, 2001

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

VIGOTSKY, L S. *La imaginación y El arte em La infância*. Madri: Ediciones Akal, 2003.

ZANIN, Vilma Pereira Martins. Arte e educação: um encontro possível. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v.2, n.1, p. 57 - 66, jan./jun. 2004.