



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ

ANDRESSA ÉRICA DA SILVA RAMOS

**A CONTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES LIGADOS AO ENSINO DA
ARTE NA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EXERCÍCIO NO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN**

CAICÓ – RN
2015

ANDRESSA ÉRICA DA SILVA RAMOS

**A CONTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES LIGADOS AO ENSINO DA
ARTE NA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EXERCÍCIO NO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Esp. Monica Luiza Belotto de Oliveira Andrade.

Catálogo da Publicação na Fonte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Ramos, Andressa Érica Da Silva.

A contribuição dos componentes curriculares ligados ao ensino da arte na atuação do pedagogo em exercício no município de Caicó-RN / Andressa Érica Da Silva Ramos. - Caicó: UFRN, 2015.

59f.

Monografia - Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora: Esp. Monica Luiza Belotto de Oliveira Andrade.

1. Ensino de Arte. 2. Formação do pedagogo. 3. Prática pedagógica. I. Andrade, Monica Luiza Belotto de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS-CAICÓ

CDU 37.026:7

ANDRESSA ÉRICA DA SILVA RAMOS

**A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS LIGADAS AO ENSINO DA ARTE
NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do curso de Pedagogia, para a banca de exame formada pelos seguintes professores.

Aprovada em: 17 de Junho de 2015

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Esp. Mônica Luíza Belotto de Oliveira Andrade – orientador
UFRN/CERES/DEDUC

Prof.^a. Dr.^a Maria de Fátima Garcia. - Examinador
UFRN/CERES/DEDUC


Prof. Ms. Gisonaldo Arcanjo de Sousa - Examinador
UFRN/CERES/DEDUC

Aos meus pais, pois sei do imenso orgulho que estão sentindo por eu estar concluindo esta graduação.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos iniciais, indubitavelmente, são para Deus, pois só Ele e exatamente Ele sabe o que foram esses quatro anos e meio da minha vida, diante as conturbações, angústias, problemas, sacrifícios, tristezas, mas, também, felicidades.

A minha família, e, em especial, a minha mãe por tentar me ajudar a todos os instantes, até nos momentos incabíveis, mas que ela não mediu esforços e atendeu ao meu chamado.

Aos meus amigos de longas datas pela força e incentivo que me deram e me dão em todos os momentos.

Aos meus (minhas) colegas de curso e meu eterno CDE, em especial as pessoas de Aline e Samaia que foram meus “anjos”, minhas melhores amigas e companheiras durante esta jornada. Sempre disse e continuarei dizendo que dentre os presentes que a UFRN me deu o maior deles foi a amizade (amizade e não coleguismo) que foi construída com Aline, Maria José e Samaia. Se tem um ditado certo nessa vida é aquele que diz que “amigos são como anjos” e elas foram os meus durante todo este percurso, portanto agradeço primeiramente a Deus pela surpresa de ter as colocado em minha vida e por todo carinho, apoio, amizade, cuidado, proteção e segurança que me deram durante todo esse tempo, e sei que irão continuar me dando, pois a nossa amizade prevalecerá se Deus quiser.

A minha orientadora professora Esp. Monica Luiza Belotto de Oliveira Andrade por todo apoio, paciência, atenção e cuidado que teve comigo durante todo este período. Eu não poderia ter escolhido pessoa melhor para me orientar. Professora, você me veio como um presente para esse período tão nervoso, angustiante e conturbado da minha vida acadêmica. Você é uma pessoa maravilhosa, paciente, amorosa, de uma inteligência/responsabilidade/organização admirável, e não sou somente eu que compactuo disso, quem foi e é seu aluno (a) admira a docente e pessoa espetacular que você é. Muito obrigada por tudo!

A todos os professores que passaram pela turma de Pedagogia 2011.1, alguns por poucos meses, outros por mais tempo, mas que todos foram de extrema importância

para a minha formação (e da turma em geral), sem reduzir o grau de importância de nenhum deles. Todos foram excelentes profissionais, cada um com sua metodologia, seu jeito de ser e atuar em sala de aula, sua maneira de tratar cada aluno, enfim todos foram imprescindíveis na construção do conhecimento da turma com os saberes que foram repassados bem como a construção de cada um de nós enquanto ser social. Obrigada de coração a cada um de vocês.

A todo o pessoal da UFRN, as escolas que frequentei, as professoras que me acolheram nos estágios supervisionados, os rostinhos que eu tive o prazer de cuidar/ensinar durante a realização desses estágios/trabalhos acadêmicos, as pessoas que contribuíram com a realização da minha pesquisa e a todos que direta ou indiretamente estiveram comigo e fizeram parte da concretização deste trabalho. A todos vocês, muito obrigada.

Em vez de acabar com educação artística no currículo, vamos desenvolver arte na escola com competência e consequência e exigir do Estado uma ação mais efetiva no que se refere aos pressupostos conceituais e às estratégias mais adequadas para estimular o fazer artístico e a apreciação estética em todas as camadas sociais. Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária.

(BARBOSA, 2005, p.5)

RESUMO

Este trabalho monográfico tenciona analisar a contribuição dos componentes curriculares ligados ao ensino da Arte na atuação do pedagogo em exercício no município de Caicó/RN. Para a realização do trabalho foi utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa. Além das leituras bibliográficas fez-se necessário visitar algumas escolas públicas desse município para a coleta de dados por meio da aplicação de questionários com professores (as) graduados (as) em Pedagogia que tenham cursado ou não algum componente curricular ligado ao ensino da Arte quando ainda estavam na graduação. Na fundamentação teórica, foi mantido um diálogo com obras de pesquisadores que possuem produções neste campo, entre os quais estão: Aquino (2012), Barbosa (1975, 2005, 2011), Ferraz e Fusari (2009), Iavelberg (2003), Lombardi e Martins (2014), Penna (2001), Silva e Araújo (2007), entre outros. Dessa maneira, fez-se possível verificar indícios de que os componentes curriculares ligados ao ensino da Arte assumem uma influência de forma positiva na prática pedagógica dos sujeitos pesquisados, pois estes apresentaram em seus relatos que o componente propiciou uma visão geral acerca das nuances que perpassam essa área e na forma como pensam esse ensino de Arte na escola. Contudo, dos professores que não cursaram algum desses componentes ligados ao ensino da Arte, alguns já demonstraram um conhecimento na área em uma perspectiva mais contemporânea, o que não permite concluir de forma definitiva, nesta pesquisa, a contribuição desses componentes.

Palavras – chave: Formação do pedagogo. Ensino de Arte. Prática pedagógica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	37
Quadro 02: Relevância do componente de Artes na formação do aluno.....	39
Quadro 03: Desenvolvimento dos trabalhos no componente de Artes em sala de aula.....	40
Quadro 04: Materiais e metodologias mais utilizadas durante essas aulas.....	41
Quadro 05: Atividades realizadas neste semestre.....	42
Quadro06: Componentes curriculares ligados ao ensino de Arte.....	42
Quadro 07: Pontos necessários para que as aulas em Artes sejam significativas.....	44
Quadro 08: Avaliação em Artes.....	44
Quadro 09: Dificuldades enfrentadas nas aulas de Artes.....	46

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	ENSINO DE ARTE NO BRASIL: TERMOS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	13
1.1	O ENSINO DE ARTE E SUAS TERMINOLOGIAS.....	13
1.2	TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	15
2	ENSINO ESCOLAR DE ARTE: DAS PRÁTICAS ESCOLARES À ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.....	23
2.1	QUEM É O PROFESSOR DE ARTES?.....	27
2.2	O PEDAGOGO E SUAS ATRIBUIÇÕES.....	30
2.3	O PEDAGOGO ENSINANDO ARTES.....	32
3	METODOLOGIA.....	37
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	37
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	38
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS.....	51
	APÊNDICES.....	54

INTRODUÇÃO

Ao analisar as questões concernentes à formação do pedagogo, compreende-se que este esteja apto a desenvolver o ensino de componentes como “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”, como assim dispõe o Art.5º inciso VI das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia.

Verificando os documentos oficiais, é possível observar as disposições legais destinadas ao ensino da Arte, bem como sua inserção na formação do pedagogo e as atribuições que ficam incumbidas a esse profissional. É preferível que este tenha um contato mais próximo com o universo artístico ainda enquanto está na graduação, para que os componentes curriculares ligados ao ensino da Arte tentem minimizar possíveis deficiências que possam surgir na prática pedagógica que ele irá desenvolver no seu exercício docente no tocante ao componente de Artes.

Nessa concepção, é proposto o seguinte tema para incitar esta discussão: A contribuição dos componentes curriculares ligados ao ensino da Arte na atuação do pedagogo em exercício no município de Caicó/RN.

Observando o panorama educacional brasileiro através da literatura da temática em foco, as indicações desta apontam que os pedagogos são os profissionais que acabam por assumir a regência do componente de Artes na maioria das escolas brasileiras quando não há um professor específico. Nesse sentido, se apresenta a problemática a seguir: Como os componentes curriculares ligados ao ensino da Arte contribuem para a prática docente dos pedagogos do município de Caicó-RN?

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos: Geral - Analisar a contribuição dos componentes curriculares ligados ao ensino da Arte na atuação do pedagogo em exercício no município de Caicó-RN; Específicos - Abordar um breve histórico sobre o ensino de Arte no Brasil; Identificar nas escolas visitadas do município supracitado quem é o profissional (especialista ou pedagogo) que está ministrando o componente de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Verificar entre os pedagogos, quais cursaram componentes curriculares ligados ao

ensino da Arte ainda enquanto cursavam o curso de Pedagogia; Analisar através dos registros escritos dos pedagogos que cursaram algum desses componentes, se este tem influenciado na concepção que estes têm sobre o ensino de Arte na contemporaneidade e como isso reflete no fazer pedagógico destes em sala de aula, e analisar se os que não cursaram sentem falta da aquisição desses conhecimentos adquiridos nesses componentes ou não.

Justifica-se a escolha deste tema em virtude da curiosidade da pesquisadora quanto à temática supracitada a partir do estudo do componente curricular Arte e Educação ministrado no 8º período da turma de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade presencial, no turno Matutino da Universidade Federal do Rio Grande do Norte CERES/Caicó. Cientificamente, a relevância deste estudo se dá pela ênfase que vem sendo atribuída a este tema nos últimos anos, principalmente nos congressos nacionais e reuniões científicas, os quais têm disponibilizado materiais produzidos pelos Grupos de Trabalho (GTs) que enfocam esta temática, gerando discussões e reflexões diversas acerca dessa área. Socialmente, a pesquisa pode provocar reflexões e discussões acerca de como o ensino de Arte está sendo desenvolvido nas escolas e sob que concepção está pautado.

A elaboração deste trabalho delinea-se na abordagem da pesquisa qualitativa, aplicando como instrumento de coleta de dados o questionário aberto. O desenvolvimento do trabalho está ancorado em pesquisas nos meios eletrônicos, aportes teóricos sobre a temática abordada, documentos legais, documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação e análise dos registros escritos (obtidos no questionário aberto) de professores (as) com formação em Pedagogia que cursaram ou não componentes curriculares ligados ao ensino da Arte e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Caicó-RN. A pesquisa foi realizada com apenas uma amostra, considerando que a totalidade deste público-alvo é extensa, e seria inviável para a pesquisadora, pelo menos em uma pesquisa inicial, abranger essa população.

Como atividade acadêmica, pode-se considerar que este estudo servirá de base teórico metodológica para o desenvolvimento de pesquisas subsequentes nessa linha de investigação bem como para a construção de novos trabalhos acadêmicos ancorados nesta temática.

Dos aportes teóricos utilizados podem ser citados os estudos de Barbosa (1975, 2005, 2011), Aquino (2012), Iavelberg (2003), Silva e Araújo, (2007), Penna (2001), Libâneo (2005), Ferraz e Fusari (2009), entre outros.

Quanto a organização, este trabalho monográfico está estruturado em 3 (três) capítulos. O primeiro intitulado “ENSINO DE ARTE NO BRASIL: TERMOS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES”, traz uma abordagem geral, embora que de forma sucinta, sobre o ensino de Arte no Brasil, tendo como enfoque as mudanças ocorridas em sua terminologia, conceituações e as concepções que dizem respeito ao ensino dessa área de conhecimento durante sua trajetória histórica até os dias atuais.

O segundo capítulo, “ENSINO ESCOLAR DE ARTE: DAS PRÁTICAS ESCOLARES À ATUAÇÃO DO PEDAGOGO”, trilha uma trajetória que concerne ao ensino de Arte na educação escolar, elencando algumas práticas desenvolvidas nessa área, como estas foram se configurando a partir das modificações na forma de conceber esse ensino e quem ministra o componente de Artes nas escolas.

O terceiro e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa a partir da análise dos dados coletados por meio de um questionário com perguntas abertas que foram aplicados com professores (as) pedagogos (as) do município de Caicó/RN, seguido das considerações finais, referências bibliográficas e anexo do questionário utilizado pela pesquisadora para a coleta dos dados.

1 ENSINO DE ARTE NO BRASIL: TERMOS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A história da arte remonta a historicidade do homem em suas diversas formações culturais desde o período pré-histórico até os dias atuais. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem em arte, ainda que não intencionais, sistematizados e institucionalizados sempre estiveram presentes na cronologia da vida humana.

Durante sua trajetória histórica, o ensino da Arte no Brasil foi alvo de embates, lutas e passou por várias transformações para se concretizar como componente curricular nos termos legais e no modo como as pessoas concebiam seu ensino. Portanto, é necessário se fazer um panorama que enfoque as mudanças ocorridas em sua terminologia, conceituações e as concepções que dizem respeito ao ensino dessa área de conhecimento durante seu percurso histórico até os dias atuais.

Para isso, os tópicos seguintes discorrerão, embora que de forma sucinta, a respeito dessas mudanças ocorridas no ensino de Arte no cenário brasileiro.

1.1 O ENSINO DE ARTE E SUAS TERMINOLOGIAS

O ensino de Arte vem sendo discutido mais abundantemente na literatura educacional brasileira desde a década de 1970 sobre o campo denominado Arte/Educação, o qual tem sido caracterizado como um campo amplo de conhecimento que vem agregando diferentes estudos através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não escolar, acarretando assim diferentes enfoques e linhas de atuação desse campo de conhecimento.

Faz-se necessário discutir um pouco sobre os termos que o ensino de Arte vem adquirindo durante sua trajetória histórica. A respeito disto, Frange (in BARBOSA, 2011, p. 40) destaca alguns termos utilizados no Brasil no que se refere à inter-relação entre Arte e ensino. Dentre esses termos estão: Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Arte e seu Ensino.

Educação Artística é um termo que designa o ensino de Arte no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, quando então foi instituída a obrigatoriedade

do ensino de Arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus. Entretanto, a Arte¹ aqui é configurada como atividade, e não como componente curricular. Por meio dessa lei foram implantados “os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança”. Frange (in BARBOSA, 2011, p. 40). Esta autora ainda coloca que esses cursos foram inseridos e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer “qualquer coisa”.

Sobre o termo Arte-Educação, a autora ainda aponta que esse surge como uma tentativa de fazer a conexão entre a área de Arte e Educação bem como resgatar as relações significativas entre ambas. Contudo, apesar de ser utilizada por associações, núcleos de arte-educadores e a FAEB², essa nomenclatura é questionada por muitos professores que a consideram inadequada, e por isso defendem a Arte e seu ensino.

Partindo para o termo Arte/Educação com a barra, a mesma autora supracitada assinala que “é sugestão de um linguista para reforçar a ideia de imbricamento, continuidade, terceiro espaço. (...) No entanto, para outros linguistas, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos”. (FRANGE in BARBOSA, 2011, p. 45).

Sobre Educação através da Arte, Frange (in BARBOSA, 2011, p. 46) assinala que é uma “terminologia criada por Herbert Read na Inglaterra, em 1951, ligada ao movimento internacional com o mesmo nome”. Finalizando a discussão a respeito destes termos, esta autora conclui que

Arte e seu ensino tem sido a nomenclatura amplamente assumida, mas também indagada quanto à sua práxis. Essa expressão tornou-se mais comum a partir de 1989, quando foi realizado na ECA/USP, o 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, com a participação de número significativo de professores e pesquisadores internacionais. (FRANGE in BARBOSA, 2011, p. 46).

No que concerne ao ensino de Arte na educação escolar, pode-se observar que sua trajetória é relativamente recente, porém extensa, em decorrência

¹ Quando se trata da área de conhecimento, grafa-se Arte; da área curricular, Artes e nos demais casos, arte.

² “A FAEB é a primeira entidade nacional da área de arte e congrega a ação pesquisadores responsáveis por uma produção significativa referente aos temas da educação básica e do ensino superior, bem como dos processos educativos informais e não-formais, privilegiando o diálogo interdisciplinar das linguagens – artes visuais, dança, música e teatro”.

das transformações ocorridas na área ao longo dos anos e da forma como foi e continua sendo concebida nas tendências pedagógicas adotadas pelos professores desde o início do século até a contemporaneidade. Isso será mais esmiuçado no tópico seguinte deste capítulo.

1.2 TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Silva e Araújo (2007) apontam, a partir do estudo da literatura da área, que por trás de cada prática de ensino de Arte na escola há diferentes conceituações, didáticas e metodologias, conseqüentemente concepções de ensino diferenciadas, o que causa uma multiplicidade de práticas artísticas na escola, as quais serão desenvolvidas de acordo com o modo que cada docente concebe essa área de conhecimento e desenvolve atividades com os seus educandos. Na verdade, tanto na Arte como na Arte/Educação, o Modernismo é considerado a ruptura no modo como se concebia a arte e o seu ensino anteriormente (centralizada no ensino da técnica).

Com a realização de vários estudos na área dos fundamentos e da história da Arte/Educação, esses autores verificaram que o ensino de Arte no Brasil possui três grandes tendências conceituais que concebiam este ensino de uma forma. São elas: Tendência Pré-Modernista, Tendência Modernista e Tendência Pós-Modernista.

Barbosa (1975, p.44) indica que “Na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922”. Em outras palavras, o Modernismo acompanhado dos prefixos pré e/ou pós está relacionado ao acontecimento da Semana de Arte Moderna de 1922, representando as rupturas e continuidades que perpassam a Arte e o seu ensino a partir das transformações ocorridas em meados dos anos 20, seguindo pelos anos 50 até os dias atuais.

A Tendência Pré-Modernista concebia a arte como algo puramente técnico, o que interessava era o produto final. Se este estivesse dentro dos padrões e regras estabelecidas seria considerado um bom trabalho. Essa concepção iniciou-se com a chegada dos Jesuítas em 1549, principiando assim o ensino de Arte no

Brasil. Entretanto, esse era de cunho informal, com o objetivo de catequizar os habitantes da terra nova por meio do ensino de técnicas artísticas realizadas em oficinas de artesões. Sobre o ensino de artes e ofícios³ pelos jesuítas, Aquino (2012, p.26) aponta que esse

[...] influenciou a educação escolar brasileira até os dias de hoje com suposições, como a afirmação de que a arte é dispensável no currículo escolar, sendo menor que outros saberes como a Língua Portuguesa e a Literatura. Outra ideia também herdada pelo jesuitismo foi a da polivalência, que pregava que os sacerdotes que ensinavam arte e ofícios deveriam ter esmero em várias habilidades artísticas – a ideia de que o professor de artes deve dominar todas as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, música e teatro.

Na educação formal, esta tendência é marcada no século XIX pela criação da Academia Imperial de Belas Artes⁴, com a chegada da Missão Artística Francesa⁵, em 1816. Na prática das escolas, havia a predominância da concepção neoclássica “com ênfase na linha, no contorno, no traçado e na configuração. A relação entre ensino de desenho e preparação para o trabalho continuou, no século XX, para as classes sociais mais baixas”. (IAVELBERG, 2003, p.111). O modo de ensinar arte nesse período no Brasil foi então marcado pela arte figurativa, dotada de regras, padrões, elaborada aos moldes da moda europeia. Para um trabalho ser considerado uma boa obra tinha que atender a esses pré-requisitos.

Após a abolição do trabalho escravo (1888) e a Proclamação da República (1889), a corrente liberal e positivista pretendeu consolidar o novo regime político do Brasil através de uma mudança radical nas instituições, tendo em vista que essas correntes consideravam a educação como um campo propício à efetivação dessas mudanças. Sobre essas correntes, Silva e Araújo (2007, p.5) indicam que

³ Uma das designações dadas à arte na educação no Brasil segundo Nascimento apud AQUINO (2012, p.27).

⁴ Instituição inaugurada pelo governo imperial brasileiro em novembro de 1826, no Rio de Janeiro, com o objetivo de promover o ensino das Belas Artes em bases acadêmicas no país. Tendo cumprido papel primordial na vida artística brasileira desde sua criação, a AIBA existiu com essa denominação até o advento do regime republicano, em 1889, quando teve suas atividades temporariamente suspensas, sendo reaberta no ano seguinte com o nome de Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). Vale ressaltar que anteriormente a instituição recebeu outros nomes. No período republicano, passa a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes.

⁵ A Missão Artística Francesa era constituída por um grupo de artistas que propunham a reprodução de modelos educativos similares aos das escolas europeias, com a volta aos padrões da estética neoclássica.

A corrente liberal teve em Rui Barbosa o seu grande representante, o qual propôs, através de suas reformas educacionais, a implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho.

Sobre a corrente positivista, os referidos autores colocam que

Tomando como base os princípios filosóficos de Augusto Comte, os positivistas brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à observação. (SILVA E ARAÚJO, 2007, p.5).

Portanto, ainda de acordo com estas autoras, o ensino de Arte como técnica pretendia preparar o indivíduo para a vida no trabalho e utilizar a arte como ferramenta didático-pedagógica para ensinar os componentes tidos como padrão no currículo escolar, que no caso era a Língua Portuguesa e a Matemática. No Brasil, essa concepção durou aproximadamente quatro séculos, contudo muitas das práticas escolares de hoje ainda difundem elementos dessa concepção. A exemplo disso, Barbosa (2011, p.14) cita que em sua experiência tem visto que

[...] as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais.

Aqui a autora enfatiza as Artes Visuais, entretanto a difusão de práticas deste cunho se estende às outras linguagens artísticas.

Por volta de 1914 há o surgimento da Tendência Modernista que, influenciada pela pedagogia experimental⁶, concebe a Arte não só como técnica, mas também como expressão e atividade. Aí envolve a criatividade, os sentimentos e a sensibilidade de quem produz. Essa concepção de ensino, tem suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA)⁷,

⁶ A pedagogia experimental retoma ao fim do século XIX quando foi cunhada paralelamente a psicologia experimental e se ocupa da criança por meio de um estudo organizado como uma intervenção deliberada numa situação ou fenômeno. Nasce como não valorativa, deixando fora o juízo de valor. Ver mais em: <http://pt.slideshare.net/julhinhacamara/o-nascimento-da-pedagogia-atual>.

⁷ Movimento de Ensino de Arte extraescolar que influenciou o ensino de arte na escola. Foi o “primeiro importante movimento que possibilitou o processo de transformação filosófica e metodológica de nossa Arte/Educação”. (Azevedo apud SILVA E ARAÚJO, 2007, p.6). Também foi responsável pela formação inicial e continuada dos arte/educadores de diversas regiões brasileiras.

embora tenha surgido anteriormente a esse movimento. O ideário pedagógico do MEA, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. Na proposta do MEA a função do Arte/Educador era interferir o mínimo possível na arte da criança, pois a arte adulta não deveria ser apresentada como um modelo e a criança deveria ser preservada da arte produzida pelo adulto. Uma figura marcante que influenciou a introdução desse ideário pedagógico nesse movimento foi a Arte/Educadora Noêmia Varela⁸.

A partir de 1914, “observa-se que, pela primeira vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação”. (SILVA E ARAÚJO, 2007, p.6).

Mais adiante, no período que vai dos anos 20 até os dias de hoje “vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas”. (PCN, 2001, p.27). A “Semana de Arte Moderna de São Paulo”, ocorrida em 1922, foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista e contou com o envolvimento de artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança, etc. Foi através dela e da introdução na cultura brasileira de algumas correntes artísticas (dentre elas as correntes expressionistas, futuristas e dadaístas) que os valores estéticos da arte infantil começaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético, e não somente como técnica, como era na orientação neoclássica.

Em 1930 o movimento educacional denominado “Escola Nova”, inspirado no pensamento filosófico de John Dewey também influenciou as mudanças no ensino de Arte no Brasil. Esse movimento se contrapõe ao modelo pedagógico tradicional, defendendo uma nova concepção de criança. Sobre o desenvolvimento do ensino de Arte nesse período, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que

⁸ Criadora da Escolinha de Arte do Recife, logo se tornou diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio. Foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação. Ver mais em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em 10 de mar. de 2015.

[...] o ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, 2001, p.26).

A noção de auto/livre-expressão⁹, “originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e a idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada” (BARBOSA, 1975, p.45). Entretanto, essa ideia foi compreendida de forma errônea, o que fez com que o ensino de Arte nessa época fosse compreendido como algo puramente livre e solto.

Dentre as consequências acarretadas pelo desvirtuamento dessas ideias quanto à forma de ensinar Arte na escola durante a Tendência Modernista pode-se destacar:

- ✓ Falta de planejamento nas estratégias de compreensão do conhecimento artístico antes, durante e depois;
- ✓ Caracterização de aula-passeio;
- ✓ Trabalho realizado sem a mediação do professor;
- ✓ O ensino de Arte passa a ser considerado como um momento de lazer;
- ✓ Desvalorização da Arte como conhecimento e da necessidade de profissionais capacitados.

Em decorrência dessa concepção, a área do ensino de Arte passa a ser interpretada como mera atividade, sem conteúdos próprios, perdendo, portanto, o sentido de conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido.

Como já mencionado no início deste capítulo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, de 1971 instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, representado pela terminologia de “*Educação Artística*”, entretanto, aqui a arte desempenha apenas o papel de mera atividade, isenta de qualquer conteúdo de ensino. Silva e Araújo (2007, p.10) frisam que

⁹ É importante salientar que Mário de Andrade e Anita Malfatti exerceram um papel imprescindível na introdução dessa ideia, quando então implementaram novos métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança.

Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na educação.

Se por um lado, a ideia de uma espontaneidade infantil (herdada a partir da concepção escolanovista) influenciou as práticas educativas em arte na escola nesse período, por outro lado, têm-se cristalizada ainda hoje nas escolas brasileiras, “práticas pedagógicas centradas em um fazer artístico sem orientação, em nome da espontaneidade criativa” (Penna, 2001, p.43), em que dá ênfase na arte decorativa, compreendida como útil para desenvolver habilidades manuais, artefatos, objetos decorativos ou para promover festas e culminâncias nas escolas.

Em meados dos anos 80, nascem no cenário nacional as associações de arte/educadores e cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Isso contribuiu para a eclosão de novas reflexões e concepções ligadas ao ensino de Arte e seu processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

O modo de conceber o ensino de Arte com base exclusiva no “fazer artístico” contribuiu para que a mesma fosse inferiorizada na educação escolar e ocasionou a sua retirada das três primeiras versões da LDBEN de 1996.

Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, iniciaram-se as discussões acerca da LDBEN de 1996, a qual retirou a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas em três de suas versões, como já mencionado anteriormente. Isso gerou a revolta e o desconforto dos arte/educadores brasileiros, que convictos da necessidade do ensino desse campo de conhecimento no desenvolvimento global das novas gerações, se organizaram e lutaram politicamente para garantir a presença da arte no currículo escolar.

Contraopondo-se as teses liberais, positivistas e modernistas que exerceram forte influência sobre as concepções abordadas anteriormente, o ensino de Arte Pós-Modernista considera que só o ensino de Arte como técnica, ou só como livre-expressão já não seria suficiente para que o aluno construísse seu conhecimento de mundo, “pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente”. (BARBOSA, 2011, p.15). Neste sentido, essa concepção considera importante a incorporação das qualidades das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora (técnicas, produto, sensibilidade, livre-

expressão, espontaneísmo) concebendo a arte como conhecimento. Essa concepção de ensino está pautada na “Proposta Triangular para o Ensino da Arte” (também conhecida como Metodologia Triangular), sistematizada nos anos 80 pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, juntamente com seus colaboradores e difundida em várias regiões do país por meio de projetos desenvolvidos no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e o Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe. Essa proposta é concebível como a concepção de ensino de Arte mais adequada para a contemporaneidade.

“Compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição”. (SILVA E ARAÚJO, 2007, p.11). É sob a égide do desenvolvimento cognitivo que atualmente no Brasil a Arte/Educação¹⁰ vem se pautando. Isso gera um deslocamento do como se ensina para o como se aprende arte. Seguindo essa linha de pensamento, Silva e Araújo (2007, p.12) compreendem que

[...] o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição.

Após uma constante luta política e conceitual na defesa da importância da arte para a formação do aluno e no reconhecimento desta como componente curricular obrigatória (com objetivos de ensino, conteúdos específicos, metodologia e sistema de avaliação), os arte/educadores brasileiros conquistaram a obrigatoriedade do ensino dessa área para toda a Educação Básica, em 20 de Dezembro de 1996, com a promulgação da LDBEN nº 9.394, em que lê-se em seu Art. 26, § 2º¹¹ que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação

¹⁰ Sobre o termo “arte/educação”, Richter apud AQUINO (2012, p.32) aponta que este “[...] foi introduzido como forma de diferenciação da nomenclatura “educação artística” utilizada pela LDB (5692/71), e com o intuito de aglutinar as pessoas com formação nas diferentes linguagens artísticas em torno de uma bandeira em comum: a defesa na qualidade do ensino da arte e a luta contra a chamada “polivalência”.

¹¹ Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010.

básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, LDB, 1996).

Em se tratando ainda da concepção de Arte como conhecimento, (adotada na Tendência Pós-Modernista) e mais especificamente sobre o que concerne ao tripé em que esta está ancorada, Rizzi (in BARBOSA, 2011) especifica cada uma das três ações que constituem a Proposta Triangular defendida por Ana Mae Barbosa:

1. Ler obras de Arte: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos.
2. Fazer Arte: ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê.
3. Contextualizar: ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. (Rizzi in BARBOSA, 2011, p. 69).

O professor deve trabalhar nessa perspectiva, ancorando o ensino dessa área nesse tripé. Não deve haver hierarquização de uma ação sobre a outra, e sim uma consubstanciação entre esses saberes.

A Arte-Educação Pós-Moderna mantém um grande compromisso com a diversidade cultural, a qual é enfatizada a todo o momento quando se trata da concepção do ensino de Arte como conhecimento. Para que se defina diversidade cultural, faz-se necessário discutir sobre uma complexidade de termos.

[...] Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCNs), e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado – Interculturalidade. Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. (BARBOSA, 2011, p. 19).

Conforme apresentado na visão de vários autores da área e aqui particularmente mais analisado nos estudos de Silva e Araújo (2007) em Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar brasileira: Um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação, é possível observar

que a preocupação com o ensino de Arte não é só pertinente à realidade educacional brasileira (embora aqui esta tenha sido enfocada), mas também faz parte da realidade de outros países, compreendendo assim, que apesar das singularidades esse fato constituiu-se/constitui como um fenômeno “universal”.

2 ENSINO ESCOLAR DE ARTE: DAS PRÁTICAS ESCOLARES À ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Como já mencionado no início do primeiro capítulo

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (PCN, 2001, p. 21).

No que concerne ao histórico das tendências pedagógicas no ensino de Arte, este

[...] é identificado pela visão humanística e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte. (PCN, 2001, p.25).

Durante muito tempo, o ensino de Arte na escola foi visto como atividade e lazer, tornando-se uma área de conhecimento inferiorizada em detrimento das demais. As atividades desenvolvidas reduziam-se a tarefas simplistas, pouco criativas e repetitivas. Quando também eram representadas pelos trabalhos mimeografados, memorização de músicas e/ou peças teatrais para fim único de realização de apresentações nas datas comemorativas e a decoração da escola.

Em publicação de Março de 2009, na Revista Nova Escola em um artigo que trata sobre “O que ensinar em Arte”¹², Rosa Lavelberg aponta que "as atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. A criança não era considerada uma produtora e, por isso, cabia ao professor dirigir seu trabalho e demonstrar o que deveria ser feito". Dessa forma, observa-se que as atividades nesse campo restringiam-se a reprodução de modelos, a memorização e aos

¹² Ver mais em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao-427722.shtml?page=5>>. Acesso em 28 mar. de 2015.

ditames do professor, o qual importava apenas o produto final produzido pelo aluno. Em seguida, essa tendência foi superada pela Tendência Modernista, a qual vislumbrava o processo de criação espontânea. O professor não classificava as produções em “certo” ou “errado” na maneira em que cada aluno produzia, nem mesmo orientava o trabalho, pois a ideia era que o aluno expusesse suas inspirações internas. Contrapondo-se a essa tendência, surge a tendência atual para o ensino do componente (a Pós-Modernista), que ancorada na “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, defende que

[...] a experiência do aluno e o saber trazido de fora da escola são considerados importantes e o professor deve fazer a intermediação entre eles. O ensino é baseado em três eixos interligados: produção (fazer e desenvolver um percurso de criação), apreciação (interpretar obras artísticas) e reflexão sobre a arte (contextualizar e pesquisar). Apesar dessa divisão, não deve haver uma ordem rígida ou uma priorização desses elementos ao longo do ano letivo. (SANTOMAURO, 2009).¹³

Em se tratando do ensino escolar de Arte nas disposições legais, verifica-se que

[...] o marco regulador foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB n.5692/71) que instituiu a Educação Artística como atividade educativa e a necessidade de formação de um professor polivalente, apto a ensinar diferentes linguagens artísticas – artes plásticas, música, teatro e dança-, em suas aulas. (VASCONCELLOS, 2012, p. 01).

Todavia, embora tenha sido um avanço a introdução da Educação Artística no currículo escolar, esta valorizava a tecnicidade e profissionalização, tratando-a apenas como atividade e não como componente.

Na primeira metade do século XX, os componentes Desenho¹⁴, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico integravam os programas das escolas primárias e secundárias, centralizando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas que prevaleciam na época. De acordo com o PCN (2001), na escola tradicional, eram valorizadas as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, resultando em uma visão utilitarista e imediatista da arte: a qualificação para o trabalho. Eram trabalhados exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos pelos próprios professores. As atividades de teatro e dança só eram reconhecidas quando

¹³ Estas citações diretas não contêm paginação pois se encontram em meio eletrônico/digital.

¹⁴ Apresentado sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico.

pertenciam as festividades escolares de cunho comemorativo, como por exemplo: Natal, Páscoa, Independência ou as festas de final de período escolar. A apresentação era a finalidade única do teatro. Para isso, os textos eram decorados pelas crianças e os movimentos cênicos eram marcados rigorosamente.

“Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30”. (PCN, 2001, p.26). Esse projeto enfrentou dificuldades práticas quanto à orientação de professores e acabou convertendo a aula de música “numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação” (PCN, 2001, p.26).

Conforme indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (2001, p.26) após cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, “o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60”.

Em análises subsequentes, é disposto na LDBEN de nº 9.394 de 20 de Dezembro 1996, em seu Art. 26, § 2º que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Entretanto, algumas escolas encontram lacunas nessa lei, tendo em vista que esta não especifica as séries, e sim os níveis escolares em que deverá ser desenvolvido de forma obrigatória o ensino de Arte.

Na realidade do sistema educacional brasileiro, em muitas escolas, o componente de Artes acaba sendo tratado como instrumento didático para se trabalhar os componentes tidos como “padrões” no currículo escolar, a exemplo da Língua Portuguesa e da Matemática, como indicam Silva e Araújo (2007), assim seu caráter de conhecimento específico é substituído pela utilização desse componente como estratégia/instrumento metodológico.

Os PCN para essa área curricular dispõem de princípios gerais para se trabalhar Arte no 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, bem como especifica (ainda que de forma sucinta) os objetivos, as disposições didáticas, conteudistas e os critérios de avaliação de cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e

Teatro). Faz-se necessário refletir sobre algumas questões: Será que os educandos sabem como foram e são avaliados em Artes? Sobre que aspectos? Será que ficou algum conhecimento artístico consolidado? Ou é por que as dobraduras, as pinturas mimeografadas, as músicas rotineiras durante a aula já seriam suficientes para o aluno compreender realmente o “significado da arte na educação, bem como seus conteúdos, objetivos, especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana?” (PCN, 2001, p.15).

Os documentos supracitados mencionam a relevância dessa área curricular no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Através da Arte o aluno relaciona-se criadoramente com os demais componentes¹⁵ do currículo, bem como se torna conhecedor de outras culturas, o que implica na compreensão de valores e a atuação crítica deste na sociedade, pois observando o que há na cultura em que está inserido o sujeito poderá criar condições para intervir na mesma, melhorando sua qualidade de vida. Lê-se nos PCN (2001, p. 19) que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Sobre o papel da Arte na educação, Pillar in BARBOSA (2011, p.71) aponta que esse se relaciona com os aspectos estéticos e artísticos do conhecimento. “Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola”. A mesma autora ainda menciona que

[...] a educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de Arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só

¹⁵ “A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimento necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.09).

como um fazer mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte. (PILLAR in BARBOSA, 2011, p.71)

A partir da análise dos documentos oficiais, dos dispositivos legais, da literatura elaborada por autores da área, das publicações em sites reconhecidos, entre outros documentos, é possível verificar a relevância do estudo em Arte e da arte em si própria enquanto patrimônio cultural da humanidade. Isto direciona a outro viés de abordagem, quando se encontra em debate a questão sobre o profissional que ministra o componente de Artes na escola, o que será objeto de discussão no tópico posterior.

2.1 QUEM É O PROFESSOR DE ARTES?

Não é de hoje a discussão sobre a posição do ensino de Arte na educação escolar bem como a formação de quem fica incumbido de desenvolver essa tarefa em sala de aula (professor específico x professor generalista). No artigo “Sala de aula: espaço pedagógico para viver e aprender arte” publicado pela Revista Extensão em Foco, o professor Dr. Alexandre Silva dos Santos Filho¹⁶ elenca algumas dificuldades do Sul e Sudeste do Pará que são comuns à realidade de diversas regiões brasileiras. Dentre estas, destacam-se as que dizem respeito à regência do componente de Artes na escola e a oferta de cursos¹⁷ de formação em Arte, o que gera dificuldades para a área.

Quanto ao profissional que ministra o componente de Artes nas escolas de educação básica, é imprescindível que este tenha uma qualificação adequada em Arte com Licenciatura em alguma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Trata-se de pensar a atuação do professor de Artes direcionada à

¹⁶ Possui graduação em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará (1989), Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia (2002) e Doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiás (2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e participa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) no Instituto de Ciência da Arte, no PPGARTES, da UFPA. É Artista Plástico e Visual com experiência na área de Artes - gravura eletrônica, pintura, desenho e objetos -, com ênfase em Arte-educação e Artes Visuais, Estética e Ludicidade Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: arte contemporânea, cultura, estética, comunicação e ludicidade humana. Ver mais em: <<http://lattes.cnpq.br/7245793164008684>> Acesso em 10 de abr. de 2015.

¹⁷ Segundo SANTOS FILHO (2008, p. 01), “[...] No sul e sudeste do Pará, a situação é constrangedora porque não existe curso de formação em arte, resultando em uma dificuldade para a área”.

formação artística e estética dos educandos na escola e que o trabalho desenvolvido por ele não se resume a sala de aula como espaço fechado. Este profissional deverá refletir sobre sua prática, ser um constante pesquisador, discutir com outros docentes e aperfeiçoar-se. Precisa ainda “sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais” (COUTINHO in BARBOSA, 2011, p.158), de forma a se conectar com as redes de informação e buscar conhecimento juntamente com seus alunos.

Araújo (2012) assinala que no panorama educacional brasileiro ainda não se tem professores habilitados em Artes suficientes para atender a demanda escolar, suscitando a compreensão de que não são apenas os professores licenciados que ministram essas aulas. Assim, é possível observar na LDBEN nº 9.394/96 a obrigatoriedade do ensino de Artes em todas as séries do ensino fundamental, no Art. 26, § 2º (ressaltado no primeiro tópico deste capítulo), entretanto, o texto da Lei não deixa claro de que forma isso será viabilizado nas instituições escolares e tampouco garante a obrigatoriedade do profissional habilitado em Artes para ministrar tal componente.

Por sua vez, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas, em seu Art. 5º, inciso VI indica que o pedagogo deverá estar apto a desenvolver o ensino de componentes como “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (DCN, art. 5º, inciso VI, 2006, p.02) corroborando assim em uma discussão sobre a regência do componente de Artes na escola, aqui tomando como enfoque os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A discussão acerca dessa temática também foi alvo de debates entre educadores quando se observa no Boletim Arte na Escola¹⁸ opiniões diversas acerca da questão “É possível ser um bom professor sem formação específica?” Sylvia Bojunga, autora da matéria frisa que

¹⁸ “O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a auto-expressão e à criatividade”.

[...] o número de professores com formação específica na área não vem acompanhando a demanda gerada nas redes escolares. Conforme censo realizado pelo MEC/Inep/DEED e elaborado pelo Movimento *Todos pela Educação*, em 2013 havia **535.964** docentes lecionando a disciplina no país, mas apenas **6%** eram formados em Arte, sendo a maior parte com Bacharelado Interdisciplinar e os demais graduados em Artes Visuais, Música, Artes Cênicas ou Dança, nessa ordem.

Diante desse quadro, é viável pretender que 100% dos professores de Arte tenham formação na área que lecionam? O que seria necessário para suprir a lacuna? É possível ser um bom professor sem a formação específica? Em que pesem as diversidades regionais e as especificidades de cada escola, professores de diferentes regiões do Brasil estimam que se trata de um desafio para no mínimo uma geração, ou seja, para os próximos 20 ou 30 anos.” (BOJUNGA, 2014)¹⁹

Segue abaixo alguns relatos dispostos nessa matéria.

Vitória Amaral: É possível, viável e imprescindível que tenhamos professores de arte com formação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em todas as escolas públicas do Brasil. Para isso, é necessário planejamento e levantamento das necessidades em todo o território nacional, realização de mais concursos públicos para admissão de professores formados, em todas as instâncias do sistema público; cursos de formação integrados aos programas federais; ampliação de vagas nas universidades; núcleos de Arte acessíveis aos estudantes, com professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e com aulas obrigatórias em todos os anos da Educação Básica.

Temos como referência de uma escola pública que dá certo, em todo o Brasil, os Colégios de Aplicação, com professores de dedicação exclusiva, contemplando em seu currículo todas as áreas de conhecimentos artísticos, salas específicas para essas aulas e estudantes com os índices mais altos de IDEB no país. (BOJUNGA, 2014)¹⁸

Isabel Petry Kehrwald: Defendo a formação específica ou, em último caso, pelo menos, a atualização em cursos de educação continuada, preparatórios para assumir um componente curricular do qual pouco ou nada se sabe. (...) Os professores com formação têm uma prática mais coerente que vem das experiências da “cozinha” das artes, das oficinas, do estudo, da reflexão. Conseguem planejar e executar projetos abarcando práticas artísticas, conhecimentos sobre a história da arte, apreciação e leitura do mundo da arte e da cultura. Conseguem estabelecer relações entre esses campos e, em alguns casos, também com diferentes áreas do conhecimento. Professores sem formação geralmente acham importante apenas as práticas, as atividades artísticas, não ampliam os referenciais com outras discussões. Temos exceções, sim, e às vezes de qualidade quando o professor busca informação, é curioso e interessado, se atualiza, procura ampliar seu repertório e o dos alunos. (...) Pelo que conhecemos do Prêmio Arte na Escola, sabemos que o bom professor transforma uma sala de aula, uma escola, uma comunidade. E é isso que queremos, um bom professor de Arte com formação específica, pois o mundo da arte é vasto e complexo como qualquer outra área do conhecimento, e as crianças e jovens merecem um profissional à altura das suas expectativas. (BOJUNGA, 2014)¹⁸

¹⁹ Estas citações diretas não contém paginação pois se encontram em meio eletrônico/digital.

Como se pode observar nos relatos das educadoras acima, a opinião das mesmas equipara-se quando então defendem única e exclusivamente que o ensino de Artes nas escolas seja desenvolvido por professores habilitados, com formações específicas na área de Arte. Por outro lado, a presente matéria ainda mostra algumas entrevistas com outras educadoras que diferentemente destas acreditam que, na ausência deste profissional, o pedagogo, por exemplo, poderá assumir a regência, entretanto deverá ter algum conhecimento na área e procurar se aperfeiçoar através de formação continuada, cursos, estudos e pesquisas sobre o universo que envolve as especificidades dessa área de conhecimento. Segue abaixo os seguintes relatos que compactuam dessa visão:

Rosilene de Lima Neves: O professor é um pesquisador sempre. O professor que gosta de arte, que corre atrás do conteúdo, que envolve o aluno e a comunidade, como um pedagogo, por exemplo, pode ser um bom professor de arte, sim. Desde 2004 participo de atividades no Polo Arte na Escola em Boa Vista (RR) e agora estou fazendo o curso de especialização em Metodologia da Arte. Procuro aprender. No início de cada semestre, faço uma auto-avaliação e utilizo os registros do trabalho realizado como base para fazer melhor. Os alunos fazem pesquisas, trabalham conteúdos de arte e as secretarias municipal e estadual reconhecem e elogiam nosso trabalho, dos gestores da escola e dos alunos. Em Roraima faltam professores de arte, somente neste ano a UFRR abriu as primeiras turmas para cursos na área. (BOJUNGA, 2014)²⁰

Cristina Wolffenbüttel: Será muito importante termos um professor formado em cada escola, mas enquanto isso não for possível, não vamos deixar de trabalhar com quem não é formado. Esses professores também dão sua contribuição. Às vezes, um professor não especialista trabalha melhor do que um especialista, dependendo de sua formação anterior. De toda forma, vão coexistir e é obrigatoriedade do sistema de ensino prover formação continuada nas redes, como está explícito na LDB. (...) Não se preparam professores de artes para a educação infantil e a universidade também precisa se adequar a isso. A construção da escola ideal, conforme as diretrizes do sistema de ensino, requer professores melhor preparados, com mais conhecimentos para exercer com autonomia os projetos político-pedagógicos, e isso inclui a formação das equipes diretivas para uma melhor compreensão das diferentes linguagens artísticas. (BOJUNGA, 2014)¹⁹

2.2 O PEDAGOGO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Quando se fala na formação do pedagogo entende-se como um profissional formado em duas vias: *stricto sensu* (que deverá estar apto a atuar em diferentes setores, e não somente no âmbito escolar) e *lato sensu* (formado para

²⁰ Estas citações diretas não contém paginação pois se encontram em meio eletrônico/digital.

desenvolver o trabalho docente). Libâneo (2005, p.39) enfoca quanto a formação de pedagogos que o pedagogo *stricto sensu* está qualificado para atuar em diversos campos educativos nas modalidades educacionais de tipo formal e não formal e informal, não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, mas também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, nos movimentos sociais, nas empresas, nos programas sociais, nas editoras, nos serviços para a terceira idade, entre outros. Em interface a essa formação, o autor aponta que a feitura dessa distinção é necessária para diferenciar este profissional do profissional docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico adquire em sala de aula). Neste sentido, convém enfatizar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

É necessária uma breve distinção entre duas modalidades educacionais: educação não intencional, também chamada de educação informal e educação intencional, que se apresenta em duas esferas: educação formal e não formal.

Sendo a educação o “conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social”. (LIBÂNEO, 2005, p.87), entende-se por educação não intencional as influências que ocorrem de modo não intencional, não sistemático, não planejado, mas que são dotados de efeitos educativos.

Em contrapartida, a educação intencional surge no desenvolvimento histórico da sociedade como “consequência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico científico, da necessidade de cada vez maior números de pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade”. (LIBÂNEO, 2005, p.87). Dentro dessa modalidade faz-se necessário a distinção entre a educação formal e não formal. A primeira corresponde a algo estruturado, organizado, planejado intencionalmente, sistematizado, compreendendo, portanto, que onde ocorra ensino, sendo ele escolar ou não, há educação formal. A segunda é conceituada por este autor como

atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc. Na escola são práticas não-formais as atividades extra-escolares que

provêm conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc). (LIBÂNEO, 2005, p.87)

No tocante a formação de professores, mais especificamente a que se detém este estudo e os cursos de Licenciatura em Pedagogia, lê-se no Art. 2º das Diretrizes Curriculares instituídas pela Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de Maio de 2006 que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Consecutivamente, essas Diretrizes apresentam em seu Art. 5º, inciso VI que este profissional deverá estar apto a desenvolver nas modalidades educacionais supracitadas o ensino de vários componentes curriculares, inclusive a de Artes.

Sobre essa questão, serão abordados no próximo e último tópico deste capítulo aspectos acerca da posição do pedagogo enquanto regente do componente de Artes, na ausência do professor específico da área.

2.3 O PEDAGOGO ENSINANDO ARTES

Conforme os (as) autores (as) que se debruçam no estudo desta temática, dados citados no tópico inicial deste capítulo e observando a realidade educacional brasileira, é possível verificar que os pedagogos ficam incumbidos de ministrar vários componentes, inclusive a de Artes, como assim também dispõe a Resolução CNE/CEB nº. 7, de 14/12/2010²¹ em seu art. 31:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (CNE/CEB, 2010, p.09).

²¹ Essa Resolução fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Nesse sentido, sendo o pedagogo esse “professor de referência da turma”, e, portanto o profissional que irá ministrar o componente de Artes nas séries iniciais do Ensino Fundamental quando não houver um professor especialista, é necessário que este tenha um mínimo de conhecimento específico em tal componente, para que o seu ensino não se torne reducionista e mecânico. Tal fato implica a necessidade de um conhecimento mais específico na área ainda enquanto estes professores em formação estão cursando a Graduação, pois este servirá de subsídio à sua prática docente.

Embora a presença do professor especialista na área nas instituições escolares seja imprescindível e defendida de forma unânime pelos envolvidos no estudo dessa área, sabe-se que

No Brasil, infelizmente, ainda são poucas as Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em que a formação artística e estética de crianças é conduzida por professores com bacharelado e licenciatura em Arte. Na sua maioria, o trabalho escolar de arte com crianças é desenvolvido pelo professor polivalente, formado em Pedagogia, Magistério ou com formação incompleta, necessitando, portanto, de conhecimentos suplementares na área artística. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.149)

Nessa perspectiva, os pedagogos precisam de algum aprofundamento teórico-prático nessa área curricular, ao menos um conhecimento mais específico em alguma de suas linguagens. Gondim e Fernandes (2011, p.504) apropriando-se dos estudos de Ferraz e Fusari (2009) indicam que

O ensino de arte na formação do pedagogo pode também possibilitar que ele desenvolva condições teórico-metodológicas para que possa se constituir como apreciador e seja capaz de mediar aprendizagens em arte de forma consistente, além de contribuir para o enriquecimento de sua formação humana, por meio da aprendizagem da arte, o que favoreceria a potencialização da dimensão criadora do ser humano. (GONDIM e FERNANDES, 2011, p.504)

De fato, o curso de Pedagogia fundamentado nos moldes de racionalidade herdados da Modernidade privou educadores da experiência em arte. Essa privatização vem acarretando consequências em seus valores, em suas formas de pensar e agir, de conceber relações, de perceber a cultura e a dimensão estética. (Lombardi e Martins, 2014)

Assim como os outros autores da área já citados no decorrer deste trabalho monográfico, Lombardi e Martins (2014) também apontam que na maioria

da realidade educacional brasileira, o responsável pela área de arte é o professor de classe, e, portanto o pedagogo. Ainda que exista um professor especialista, as linguagens artísticas não podem ser restritas aos momentos com ele, devendo assim interdisciplinarizar com os demais saberes trabalhados em sala de aula, como pode-se ler no § 2º do Art. 31 da Resolução CNE/CEB nº. 7, de 14/12/2010

Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (CNE/CEB, 2010).

Lombardi e Martins (2014) relatam que desde os anos 80 dentro do curso de Pedagogia vem se formalizando reivindicações pelo direito à dimensão artística como um espaço de fazeres, de reflexão e de expansão. Com base na análise do movimento histórico do curso supracitado no Brasil, é possível perceber a ausência de formação artística quanto ao processo de capacitação de seus profissionais. A partir das pesquisas encontradas no estudo dessas autoras, apesar de a maioria das instituições pesquisadas²² por elas até o momento terem cumprido com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Pedagogia quando contam com ao menos um componente de Arte inclusa nas grades curriculares desses cursos

[...] é possível encontrar cursos onde não há nenhuma disciplina, como o curso de Pedagogia da UNESP *campi* de São José do Rio Preto e da UFSCAR *campi* de São Carlos ou quatro cursos da Universidade Estadual do Pará, dos *campi* de Jacundá, Marabá, Rondon do Pará e Xinguara. (LOMBARDI E MARTINS, 2014, p.620)

Quanto a essa inserção dos componentes curriculares ligados ao ensino da Arte nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, Barbosa (2011) também mostra que a Faculdade de Educação da USP ainda não possui o componente de Arte Educação incluída em sua grade curricular como componente obrigatório (e sim como optativa) apesar da grande procura dos alunos.

Por sua vez, Araújo (2012) menciona que essa inserção se dá pela presença de um componente de núcleo comum que varia entre 40 e 80 horas,

²² Líderes do GPAP (Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia), LOMBARDI E MARTINS (2014), juntamente com outros membros desse grupo (educadores e pesquisadores de vários Estados e universidades brasileiras) instigadas a investigar como a arte está presente nas licenciaturas em Pedagogia, apresentam dados de pesquisas realizadas acerca da existência da Arte nesses cursos, sejam presenciais ou à distância.

geralmente oferecido em um semestre, em que este engloba as teorias do ensino-aprendizagem da arte, bem como suas metodologias e os conhecimentos que proporcionam a relação da arte e suas linguagens com o desenvolvimento do educando. Isto acarreta em uma superficialidade no tocante a essa formação, tendo em vista as reais necessidades curriculares de uma preparação eficiente por parte deste profissional para o exercício docente em Artes, o que exigiria além das usuais 40 a 80 horas oferecidas nessas componentes.

Todavia, se essa carga horária é relativamente considerada reduzida diante a abrangência deste componente curricular, um fator mais agravante é a ausência de componentes deste cunho na formação acadêmica do pedagogo. Lombardi e Martins (2014) citaram em seus estudos, através de um mapeamento feito pelo grupo de pesquisa GPAP, que em alguns *campi* pesquisados pelo território brasileiro estes componentes não se encontram distribuídos nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Outra vertente dessa temática diz respeito à ementa destes componentes quando oferecidos nesses cursos: O que eles propõem? Em que concepções do ensino de Arte estão pautados?

É importante refletir sobre essas questões, pois não basta apenas incluir a Arte no currículo, mas se faz necessário também pensar como ela é concebida, ensinada e avaliar se as condições para que o aluno-pedagogo aprenda de fato estão sendo proporcionadas. Este deverá vivenciar em sua formação profissional uma educação artística por sua implicância na formação integral do homem, e não apenas em função das atividades de ensino. Para que a formação artística e cultural destes profissionais seja garantida é preciso que a Arte seja tratada como objeto de conhecimento.

Coutinho in Barbosa (2011, p. 155) aponta que

[...] as faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação dos seus próprios educadores. As referências ao ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. São poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte.

Isto conseqüentemente reflete no modo como o educador o concebe e como será refletido no seu fazer docente em sala de aula, pois se o

[...] professor-pedagogo mantiver, em sua formação, contato com a proposta do ensino de arte pautado nas contribuições contemporâneas, será possível desconstruir a visão predominante do senso comum de desvalorização da arte como conhecimento, de expressão emocional ou terapêutica, e construir uma educação do olhar que lhe possibilite compreender e apreciar as diferentes formas de expressão e manifestação das diversas culturas de maneira crítica e criativa. (GONDIM E FERNANDES, 2011, p. 509).

Desta forma, é necessário pensar em que formação artística esse profissional está tendo, para que a mesma atenda às perspectivas atuais propostas para o ensino de Arte e subsidie a prática do pedagogo que, tendo cursado ou não algum componente ligado ao ensino da Arte ainda na graduação, na realidade apresentada acaba sendo este quem irá ministrar o componente de Artes nas escolas.

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados coletados na pesquisa através dos questionários aplicados com estes profissionais e as considerações finais desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A elaboração deste trabalho delinea-se na abordagem qualitativa, que segundo Farias Filho e Arruda Filho (2013, p. 64) esse tipo de pesquisa “parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa que não pode ser traduzida em números”. Sendo assim, esse tipo de abordagem não quantifica os dados coletados, e sim discrimina o material com análise intersubjetiva do pesquisador, ancorada nos aportes teóricos apreendidos no estudo do objeto.

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no período compreendido entre 13 de Março de 2015 a 16 de Abril de 2015 em 02 (duas) escolas do município de Caicó/RN (sendo uma estadual e outra municipal). Contou com a participação de 08 (oito) professores (as) com formação em Pedagogia que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos quais 04 (quatro) cursaram algum componente curricular ligado ao ensino da Arte quando ainda estavam na graduação e os outros 04 (quatro) não chegaram a cursá-lo. Nos quadros abaixo, a letra P refere-se aos professores (as) que responderam ao questionário elaborado pela pesquisadora.

Quadro 01: Identificação dos sujeitos da pesquisa.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	Professora do 3º ano, leciona Artes há 4 anos, concluiu a graduação na UFRN em 2009, não cursou nenhuma disciplina ligada ao ensino da Arte.
P2	Professora do 3º ano, leciona Artes há 12 anos entre contrato e efetivação, concluiu a graduação na UVA em 2008, cursou uma disciplina ligada ao ensino da Arte.
P3	Professora do 5º ano, leciona Artes há mais de 10 anos, concluiu a graduação na UVA em 2002, não cursou nenhuma disciplina ligada ao ensino da Arte.
P4	Professora do 3º ano, leciona Artes há mais de 5 anos, concluiu a graduação na UVA em 2006, cursou uma disciplina ligada ao ensino da Arte.
P5	Professora do 1º ano, leciona Artes há 4 anos, concluiu a graduação na UFRN em 2008, não cursou nenhuma disciplina ligada ao ensino da Arte.

P6	Professora do 2º ano, leciona Artes há quase 8 anos, concluiu a graduação na UFRN em 2011, cursou uma disciplina ligada ao ensino da Arte.
P7	Professora do 4º e 5º ano, leciona Artes há quase 8 anos, concluiu a graduação na UFRN em 2003, não cursou uma disciplina ligada ao ensino da Arte.
P8	Professora do 3º ano, leciona Artes há 2 anos, concluiu a graduação na UFRN em 2013, cursou uma disciplina ligada ao ensino da Arte.

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

3.3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados utilizou-se da aplicação de questionário aberto, que conforme Marconi e Lakatos (2010) as perguntas do questionário podem ser classificadas em abertas (também denominadas de livres ou não limitadas), fechadas ou dicotômicas (também chamadas de limitadas ou de alternativas fixas) e de múltipla escolha (perguntas fechadas, mas acompanhadas de uma série de respostas possíveis). Em se tratando do questionário com perguntas abertas, instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo, as referidas autoras ainda apontam que essas perguntas

[...] são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada. (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 187).

Assim como outros instrumentos de pesquisa, a utilização do questionário apresenta vantagens e desvantagens, Farias Filho e Arruda Filho (2013, p. 117) consideram como vantagens os seguintes aspectos:

[...] (a) forma menos custosa de levantamento pela possibilidade de padronização; (b) exige menos experiência em pesquisa para as pessoas que trabalharão com o instrumento; (c) por ser padronizado, pode ampliar o número de pesquisados e garante certa uniformidade nas respostas, o que facilita a organização e análise; (d) as informações coletadas são mais claras e objetivas e podem ser controladas pelo entrevistador que poderá fazer os registros das informações, reduzindo assim a margem de erro de preenchimento.

Esses autores ainda apontam como desvantagens aspectos relacionados à “sua profundidade e confiabilidade, já que a busca de objetividade pode

comprometer as análises dos dados”. (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2013, p. 117)

O objetivo primordial desta pesquisa é analisar (através dos dados obtidos no questionário aberto) como os componentes ligados ao ensino da Arte (oferecidos na grade curricular dos cursos de Pedagogia) contribuem (e se de fato contribuem) no fazer docente destes profissionais em sala de aula.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir da elaboração de um questionário contendo 08 perguntas, sendo as 8 subjetivas; considerando 8 professores (as) com formação em Pedagogia que atuam no Ensino Fundamental I, foi possível chegar as seguintes conclusões após analisar o índice de respostas dadas por eles.

Foi questionado, “Para você, qual a relevância desse componente na formação do aluno”? Assim responderam:

Quadro 02: Relevância do componente de Artes na formação do aluno.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	A Arte dar oportunidade do aluno expor suas ideias, desenvolvendo sua criatividade.
P2	É de suma importância, pois desenvolve o senso crítico e artístico do aluno.
P3	Acredito que essa disciplina voltada realmente pra o ensino da arte proporciona ao aluno conhecer artistas da terra, como também suas obras e a importância do pensamento crítico e reflexivo do artista.
P4	Propicia ao aluno a imaginação, percepção, reflexão e a sensibilidade.
P5	Desenvolver e/ou descobrir possíveis habilidades no aluno.
P6	Os alunos têm a imaginação, coordenação motora e autonomia estimuladas durante a interação com o grupo e a realização de trabalhos manuais.
P7	Ela permite ao aluno ter um novo olhar sobre o ambiente que o cerca.
P8	É muito importante para o aluno explorar seus sentimentos, seus anseios, aliviar o estresse através do lado artístico, e até descobrir um dom, seguir uma profissão, compreender a história, o passado e o presente... Enfim, é bastante relevante para o ser humano, para a humanidade, entender a arte como tal. Afinal, desde os primórdios ela nos acompanha, faz parte da história do mundo.

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Observa-se que essa questão da relevância do componente na formação do aluno é unanimemente positiva, pois todos os professores apontam aspectos

propiciados pela vivência do aluno com o mundo da arte, o que vai desde o desenvolvimento da criatividade até a concepção da arte como produção histórica, contribuindo para que o homem entenda a arte como tal.

Foi questionado, “Como você desenvolve em sua sala de aula os trabalhos no componente de Artes”? Assim responderam:

Quadro 03: Desenvolvimento dos trabalhos no componente de Artes em sala de aula.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	De forma interdisciplinar com desenhos ou dobraduras relacionados ao assunto do dia ou interpretando obras de Artes como as de Tarsila do Amaral.
P2	Atualmente e com várias orientações do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) curso de formação para professores, estou trabalhando a teoria e prática de acordo com o que é posto no planejamento.
P3	Trabalho com biografias, obras, releituras, produções.
P4	Desenhos, pinturas, colagens, observação e análise de telas, pesquisas sobre artistas de Caicó entre outros.
P5	De acordo com a carga horária, procuro sempre orientar, para que eles não façam uma atividade “livre”.
P6	São desenvolvidos de maneira interdisciplinar.
P7	Com textos, vídeos e atividades relacionadas aos temas propostos.
P8	Apresento as suas 4 vertentes: Música, Dança, Audiovisual, Teatro/Artes Cênicas explorando características de cada linguagem, mostrando autores e suas obras, o desenvolvimento, o contexto em que surgiram e produzindo alguns trabalhos como releitura, dobraduras, mosaico, trabalho com reutilização /reciclagem, etc.

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

É possível observar que, das professoras que não cursaram o componente, algumas já possuem um entendimento que a prática educativa em Artes não deve ser tomada como algo solto, sem objetivos específicos, como aponta P5. É enfatizada a questão das dobraduras, reproduções, vida e obra dos artistas que são sim pontos importantes, contudo, destaca-se a fala de P4 e P8 (ambas cursaram um componente ligado ao ensino da Arte), na medida em que é possível identificar em seus registros elementos da proposta defendida por Ana Mae Barbosa (Metodologia Triangular), como, por exemplo, as ações de apreciação (análise de telas, interpretação), produção (pinturas, desenhos, dobraduras) e contextualização (autores e suas obras). Enquanto as outras professoras não deixam claro se

trabalham com essas três ações. Outro ponto também verificado, é que P4 e P8 demonstram que trabalham em sua sala de aula com diferentes linguagens artísticas (identificado em P4 na resposta da questão posterior), explorando suas características, enquanto as demais não deixam claro se trabalham com mais de uma linguagem artística, pois citam na maioria das vezes atividades que dão enfoque somente às Artes Visuais.

Partindo para o aspecto metodológico, houve o seguinte questionamento “Quais os materiais e metodologias mais utilizadas durante essas aulas”? Assim responderam:

Quadro 04: Materiais e metodologias mais utilizadas durante essas aulas.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	Cartazes, lápis de cor, papel ofício, obras de artes através de desenhos, dobraduras, reprodução.
P2	Sucata, quadros, tintas, reciclagem, dobraduras, pincéis.
P3	Textos para conhecer o artista, reproduções da arte a ser trabalhada e pincel, canetas, folhas quando fazemos reproduções ou releituras.
P4	Vídeos, imagens, lápis de cor, música...
P5	Caderno de desenho, folhas de papel peso 40, TA4, pincéis, tintas variadas, colas coloridas, giz de cera, hidrocor, folhas de árvores, desenhos.
P6	Exibições de slides, aula expositiva. São mais utilizados papéis de todos os tipos, sucatas e lápis de cor.
P7	Geralmente folhas com textos, debates, vídeos.
P8	Utilizo data show, apresentando slides, vídeos, músicas/letras, trabalhos com pincel, tela, papel, tintas, canetas coloridas, lápis, papel colorido, material reciclável, tesoura, cola, etc.

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Tanto as professoras que cursaram quanto as que não cursaram geralmente utilizam os mesmos materiais durante essas aulas. Citam uma variedade de materiais, o que é um fator importante, porém, a maioria das respostas dá ênfase novamente as Artes Visuais, exceto P4 e P8 que acrescentam o trabalho com a música, ambas cursaram algum componente relacionado ao ensino da Arte.

No que se refere às atividades realizadas, foi questionado “Que atividades foram realizadas este semestre”? Assim responderam:

Quadro 05: Atividades realizadas neste semestre.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	Desenhos livres e dobraduras, jogos de passatempo (7 erros).
P2	Dobraduras, fantoches com sucatas, quadros (pinturas).
P3	Conhecemos um pouco sobre Tarsila do Amaral, sua biografia e obras, como também fizemos releitura do quadro (O Mamoeiro), e suas características.
P4	Desenhos, recortes e colagens, jogos, etc.
P5	Como o ano letivo na rede estadual acabou de começar, só usamos caderno de desenho até o momento.
P6	Dobraduras, pinturas e confecções de painéis.
P7	Tudo que é ministrado na sala e que permite ao aluno expressar suas opiniões e adquirir mais conhecimentos.
P8	Confecção de Flor, releitura de obra, desenho/pintura livre e direcionada, origami, mosaico, abstração em tela, música (instrumentos), dança (movimentos/coreografia), teatro (interpretação de história).

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Analisando a resposta das professoras, nota-se uma predominância dos termos: dobraduras, desenhos, quadros, pinturas, o que remete mais especificamente ao fazer artístico. P3 (não cursou) aponta que trabalha na metodologia triangular, porém não contempla a utilização das diversas linguagens. Em contrapartida, P8 (cursou) além de indicar que trabalha com base nas três ações (ler, fazer e contextualizar), demonstra uma variedade de atividades contemplando as diversas linguagens artísticas.

Quanto aos componentes ligados ao ensino de Arte, foi realizado o questionamento “Você cursou algum componente curricular ligado ao ensino de Arte ainda enquanto estava na graduação? Se sim, em quê esse componente contribuiu para o seu fazer pedagógico em sala de aula? Se não, você sente falta de tê-la cursado”? Assim responderam:

Quadro 06: Componentes ligados ao ensino de Arte.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	Não cursei e sinto falta de não tê-la cursado.
P2	Sim. Em pouca coisa já que os cursos de Pedagogia em sua maioria trabalham só textos baseados em metodologias arcaicas e ultrapassadas.

P3	Na grade curricular existia sim essa disciplina, mas infelizmente não a cursei integralmente, pois estava de licença médica. Acredito que é de grande contribuição sim para a formação do professor, pois lhe dá o subsídio de o que trabalhar e como trabalhar na sala de aula, desmistificando a ideia que artes é cortar papel.
P4	Sim.
P5	Não. Gosto muito de Artes e sempre pesquiso e pratico (desenhando, ampliando, pintando telas, rosto, corpo, construindo objetos, etc). Tive bons professores na vida, mas se tivesse tido no curso, teria sido melhor ainda já que demorei pra me descobrir.
P6	Sim. Contribuiu para ampliar o conceito de que a aula de artes seja trabalhada de maneira isolada, apenas com desenhos.
P7	Não. Não sei dizer com precisão, pois na época em que fiz o curso as disciplinas ministradas eram bem diferentes da realidade da sala de aula, ou seja, havia duas realidades; uma que nós vivíamos na universidade e outra que nós encontramos nas escolas.
P8	Curvei sim, Arte e Educação. Esta disciplina contribuiu para entendermos e ensinarmos a arte pela arte, induzindo a entendê-la como fundamental no desenvolvimento do ser humano, e como disciplina tão imprescindível como todas as outras, pois estamos cercados pela arte, e todos necessitam dela de alguma forma, e muitos vivem dela, inclusive eu, que, além de professora, canto com meu esposo o qual vive exclusivamente da música, o que é muito difícil, pois, as pessoas precisam valorizar muito mais as linguagens artísticas.

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Das respostas apresentadas, é possível perceber que das 4 professoras que não cursaram o componente, 3 afirmam que sentiram falta de não tê-lo cursado, pois este teria dado um subsídio para sua prática (P1, P3 e P5). P2 e P7 (cursou e não cursou o componente, respectivamente), mencionaram que para elas a maioria dos cursos de Pedagogia prepara o aluno-pedagogo para uma realidade bem distinta da que este está prestes a enfrentar pós-saída da universidade, na medida em que utilizam textos com metodologias ultrapassadas. Das 4 que cursaram o componente, 2 (P6 e P8) especificaram que o componente contribuiu sim, na medida em que enfatizaram a importância que esse componente tem, ampliando conceitos que ficam restritos a essa área, como, por exemplo, que arte é só cortar papel, ou só pintar, ou só desenhar de maneira aleatória, etc.

Foi questionado em seguida “O que é necessário para você, enquanto professor (a) de Artes, para que suas aulas nesse componente sejam significativas na construção do conhecimento de seus alunos”? Assim responderam:

Quadro 07: Pontos necessários para que as aulas em Artes sejam significativas.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	Ter conhecimento do que é Arte e um planejamento tentando interdisciplinar ao assunto do dia.
P2	Que sejam dinâmicas e desafiadoras para os alunos.
P3	Materiais concretos para que os alunos possam manusear, observar, montar, desmontar, construir, renovar.
P4	Trabalhar partindo da realidade, conhecimento e habilidades dos alunos.
P5	A compreensão de que Artes não é só desenho livre no caderno de desenho e na folha, primeiramente. Precisaria de materiais suficientes e adequados, além de espaço próprio.
P6	Principalmente que elas estejam diretamente sendo trabalhadas ligadas as demais disciplinas e que os alunos possam ter a liberdade artística de expressão estimulada.
P7	Que haja nas escolas mais acervos sobre a disciplina e que os alunos disponham de livros didáticos.
P8	Primeiramente, devemos sempre levar em consideração a opinião dos alunos para podermos planejar uma aula que prenda a atenção deles, que eles se sintam motivados, interessados, que faça sentido para eles. Devemos apresentar o contexto do desenvolvimento das relações artísticas. Assim, o aluno compreenderá, por exemplo, como e por qual motivo e intenção foi criada uma determinada peça de teatro, uma tela, uma música, seus objetivos, etc.

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Aqui as opiniões são diversificadas, porém, a maioria das que não cursaram o componente cita a questão da falta de material para os alunos utilizarem (livro didático, por exemplo, citado por P7) bem como o material da área que sirva de subsídio ao professor, o que possivelmente denota à falta de conhecimento necessário à área (mencionado por P1 e P7) e as possibilidades de trabalho em sala, o que poderia ter sido amenizado se essas professoras tivessem cursado ainda na graduação algum componente que tratasse sobre o ensino da Arte.

Em se tratando do aspecto avaliativo em Artes, foi questionado “Como você avalia seus alunos em Artes”? Assim responderam:

Quadro 08: Avaliação em Artes.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	Bem, mas poderia ser melhor.
P2	São alunos participativos e bem interessados.
P3	Através da participação das atividades propostas.
P4	Avaliação contínua – produção individual e coletiva.

P5	Está muito cedo ainda, mas na maioria das turmas que passei, eles só queriam fazer desenhos de bonecos, palitos, apresentam preguiça quando é pra desenhar e pintar no caderno, mas quando é pra usar tinta e pincéis, eles adoram.
P6	Os alunos são avaliados durante as atividades realizadas no cotidiano, de acordo com sua participação e autonomia.
P7	De maneira que absorveram o conteúdo, o que eles entenderam e como se expressam diante os questionamentos.
P8	São bem interativos, criativos, gostam muito das aulas em todas as linguagens. Já percebe-se em alguns, um direcionamento para as artes cênicas, outros desenham perfeitamente, outros já se interessam por instrumento de sopro...

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Quanto ao ato avaliativo no processo de ensino e aprendizagem em Artes, Ferraz e Fusari (2009, p. 165-166) apontam que

[...] não devemos considerá-lo como uma mensuração de produtos finalizados. Isso porque nem sempre o resultado de um trabalho em arte reflete os procedimentos e as motivações presentes em seu surgimento. Para avaliar-se o percurso criador de cada aluno, é necessário um acompanhamento constante, observando-se os trabalhos e até fazendo registros dessa observação (em forma de textos, gravações, fotografias), de modo a poder-se verificar o processo pessoal e a aprendizagem. Além dos resultados, o processo de produção artística pode ser verificado, por exemplo, por intermédio de conversas, textos e debates com os alunos e a análise das pastas (portfólios) que devem conter todo o desenvolvimento dos trabalhos.

Comparando a opinião das autoras com as respostas dadas pelas professoras, observa-se que, de fato, não houve nenhuma resposta nítida de como se dá o processo avaliativo em Artes, o que pode apontar para uma ausência de conhecimento consolidado nesse aspecto. Citam, em sua maioria, que são avaliados através da participação das atividades propostas, mas como, sob que pontos e que instrumentos são utilizados para avaliar deixa a resposta a desejar. Apenas duas professoras (ambas cursaram o componente), deixam a entender que se aproximam da avaliação proposta pelas autoras supracitadas, na medida em que citam a avaliação contínua (P4) e que os alunos são avaliados durante as atividades, o que denota um aspecto processual, contínuo (P6).

No que concerne às dificuldades enfrentadas, foi feito o seguinte questionamento “Quais as maiores dificuldades enfrentadas nas aulas de Artes”? Assim responderam:

Quadro 09: Dificuldades enfrentadas nas aulas de Artes.

Sujeitos da pesquisa	DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO
P1	Ter um espaço na escola voltado para a arte, uma sala com materiais disponíveis a aula de arte.
P2	A falta de orientação e apoio por parte da equipe já que os mesmos também não estão preparados.
P3	Material voltado pra essa área.
P4	Trabalhar os conteúdos de dança e teatro.
P5	A compreensão de que Artes não é uma disciplina importante como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia; algumas vezes, muitos não querem fazer porque é atividade de Artes.
P6	Estimular os alunos mais tímidos e retraídos a exporem seus trabalhos.
P7	A falta de material. Ex: livros.
P8	O tempo, o qual é pouco para explorarmos mais as linguagens; quando falta espaço para ensaiar uma peça, por exemplo, ou outra atividade; ou quando falta material necessário para uma determinada atividade.

Fonte: Questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Percebe-se aqui que um dos pontos em comum citados pelas professoras que não cursaram o componente foi a questão da falta de material voltado para a área (mencionado por P1, P3). P7 também se inclui nessa opinião e exemplifica a questão dos livros (mencionado por ela também na questão 06). Entretanto, a exemplo do livro didático Costa (2009) indica que a utilização do LD não é obrigatória, ademais, outros recursos podem ser acrescentados ao ensino com o propósito de complementá-lo e estender suas possibilidades. Além disso, pode-se considerar, segundo a autora, que o LD

[...] é limitado e limitador na medida em que não estimula um confronto de idéias e nem o exercício do senso crítico. Sendo um artefato que demanda tempo de produção, escolha e seleção de assuntos, além de circunstâncias de usos e apropriações que não acompanham a dinâmica do tempo, o LD cerceia a liberdade assim como qualquer recurso do qual o/a professor/a seja dependente. (COSTA, 2009, p.07).

Analisa-se que P5 compreende que esse componente ainda é pormenorizado em relação aos demais, mas não deixa claro se ela toma alguma iniciativa para que isso vá sendo desmistificado. P2, embora tenha cursado um componente ligado ao ensino da Arte considera-se que ainda não está preparada, assim como a equipe em que está inserida, o que é compreensível, tendo em vista que um único componente não tem como abarcar os conhecimentos da área em sua totalidade, tampouco, suprir todas as suas necessidades. P4, também segue nessa

linha de raciocínio, pois embora também tenha cursado um componente, a mesma cita que tem dificuldades para trabalhar os conteúdos de Dança e Teatro, mas em contrapartida, demonstra que a mesma deva dar importância a essa área, na medida em que se preocupa com a utilização dessas linguagens. P6 cita algo que pode estar relacionado a uma dificuldade nas demais áreas e não exclusivamente a Artes. P8 por citar a questão do tempo, deixa a entender que se preocupa com este quesito, e que pela restrição da carga horária reservada a esse componente não tem a oportunidade de desenvolver/produzir mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber através dos aportes teóricos apontados durante este trabalho, a relevância de se ministrarem nas instituições de ensino superior componentes deste cunho e que estas estejam ancoradas na perspectiva contemporânea da Arte como conhecimento. É importante repensar que se a carga horária reservada a estes componentes é insuficiente para tratar da infinidade de conhecimentos que perpassam o ensino de Arte, pode-se tornar uma deficiência e perda àqueles que não têm acesso a este componente enquanto acadêmicos destes cursos. É preferível, portanto, que esses pedagogos tenham uma vivência com o universo artístico e suas linguagens ainda enquanto estão na graduação, para que os componentes ligados ao ensino da Arte tentem minimizar possíveis deficiências na prática pedagógica que estes profissionais irão desenvolver no seu exercício docente no tocante ao componente de Artes.

As concepções herdadas pelo Pré-Modernismo e Modernismo no ensino de Arte ainda estão muito enraizadas, seja por parte de alguns professores, seja por parte dos próprios alunos, o que dificulta esse interesse pela área e a forma como ambos atuam. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre a postura do professor, de como ele enxerga essa área, que importância dá a mesma e o que ele faz na tentativa de melhorar a sua prática nesse componente; pois pouco a pouco o professor vai tentando desmistificar esses percalços e conseqüentemente vai refletindo também na postura do aluno e no modo como este irá conceber essa área de conhecimento.

Diante do que foi exposto até então, e, pelos relatos das professoras, é notável que, independentemente do componente ter sido cursado ou não pelos sujeitos da pesquisa, ambos reconhecem a importância da arte na formação do aluno bem como a resistência que essa área ainda sofre nos dias atuais, o que desvaloriza o trabalho na mesma. Todavia, pode-se apontar através dos registros que os componentes ligados ao ensino da Arte nos cursos de Pedagogia influenciam de forma positiva a prática dos sujeitos pesquisados, pois estes apresentaram em seus relatos que o componente propiciou uma visão geral acerca das nuances que perpassam essa área. Ademais, pode-se notar que as professoras que cursaram algum desses componentes apresentam pontos à frente das que não cursaram (quando demonstram através de seus registros que fazem o uso do tripé –

correlacionando as três ações da Metodologia Triangular – e utilizam as diversas linguagens artísticas), enquanto as outras professoras ficam mais centradas no fazer artístico e nas Artes Visuais. Contudo, das professoras que não cursaram algum componente ligado ao ensino da Arte (embora a maioria reconheça que os conhecimentos oriundos desses componentes são necessários ao exercício docente), algumas já demonstraram um conhecimento na área em uma perspectiva mais contemporânea. Dessa forma, não se pode afirmar absolutamente e nem se pode concluir de forma definitiva nesta pesquisa as contribuições desses componentes.

Para aqueles professores-pedagogos que não tiveram a oportunidade de cursar algum componente ligado ao ensino da Arte e/ou que cursaram na perspectiva das concepções anteriores (Tendência Pré-Modernista e Tendência Modernista) é importante que estes participem de cursos de formação continuada, pesquisem, busquem novos conhecimentos para enriquecerem suas respectivas práticas, pois só assim, gradativamente, poderá se construir um ensino escolar de Arte que atenda as necessidades do mundo atual, na perspectiva de se considerar a Arte como conhecimento, desmistificando os possíveis “preconceitos” que perpassam essa área e a inferiorizam em relação às demais.

Após a análise dos dados, foi possível verificar o quão importante papel adquire a pesquisa e a importância que a mesma desempenhou neste trabalho, pois a princípio a pesquisadora compactuava apenas da hipótese afirmativa, que esses componentes indubitavelmente contribuíam para a prática do pedagogo, entretanto, apesar de os fundamentos também estarem na linha de raciocínio da pesquisadora, os dados coletados no município de Caicó/RN com essas oito (08) professoras, de certa forma desequilibrou essa hipótese, quando demonstrou através dos registros escritos que os componentes propiciam sim uma influência na prática do pedagogo em Artes, mas isso não pode ser taxado como verdade universal, tampouco, somente nessa visão percebida inicialmente pela pesquisadora.

Quanto às dificuldades enfrentadas na área, observou-se nos dados da pesquisa aspectos citados pelas professoras como: falta de espaço adequado, falta de material específico para a área, tempo, falta de orientação/compreensão do que realmente é Arte e como trabalhá-la de forma significativa, etc. É ressoada também a questão de como essa área ainda é pormenorizada em relação às demais áreas do currículo, o que causa na maioria das vezes a falta de interesse do aluno na

realização das atividades e porque não dizer também a falta de interesse por parte do professor?

Fica, portanto, a possibilidade de mais pesquisas nessa linha de investigação e de outros trabalhos ancorados nesta área que venham enaltecer essa temática, principalmente no município de Caicó. Faz-se então necessário refletir sobre esses quesitos e repensar que prática docente em Artes está sendo desenvolvida nas escolas pelo professor-pedagogo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Adriana Carla. **CONFAEB e suas concepções em processo de 2001 a 2010**. João Pessoa, 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). 165 p. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2639>. Acesso em 16 abr. 2015.
- ARAUJO, Anna Rita Ferreira de. O espaço da arte na formação de pedagogos. In: *confaeb arte/educação: corpos em trânsito*, 22, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2012. p.1 - 12. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/mesas/anna_rita_ferreira_de_araujo.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/103218488/Barbosa-Ana-Mae-Teoria-e-Pratica-da-Educacao-Artistica>>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- _____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Arte**, n.0, out.2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- BOJUNGA, Sylvia. É possível ser um bom professor sem formação específica? **Boletim Arte na Escola**. São Paulo, ed.73, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=73456>>. Acesso em: 01 maio 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução nº 01**, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- COSTA, Gisele. Ensino de arte e livro didático: compreender, intervir e transformar a partir da problematização. In: Congresso Latino Americano e Caribenho de Arte/Educação; 19º Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania, 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2009. p. 1-8.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153-159.

COUTO, André Luiz Faria. **Academia Imperial de Belas Artes (AIBA)**. Disponível em: <http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/academia_imperial_de_belas_artes.html>. Acesso em: 10 abr. 2015.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio J. M. **Planejamento da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. **O que é a FAEB?** Disponível em: <<http://faeb.com.br/faeb/o-que-e-a-faeb/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa C. Toledo; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Sônia Maria. **Academia Imperial de Belas Artes**. [1999]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_academia_imperia_de_belas_artes.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 35-47.

GONDIM, Janedalva Pontes; FERNANDES, Ângela Maria Dias. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.3, p. 497 - 512, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a04v37n3.pdf>>. Acesso em 15 de abr. de 2015.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. **Sobre o instituto arte na escola**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/institucional/>>. Acesso em: 25 mar.2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; MARTINS, Mirian Celeste. **Arte na Pedagogia: Ecos no sistema?** Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/ANAIS.html>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 3.ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 07**, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: _____. **É esse o ensino de arte que queremos?** Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Universitária; CCHLA; PPGE, 2001. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em 15 abr. 2015.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: Barbosa, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 71-82.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: Barbosa, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-70.

SANTOMAURO, Beatriz. **O que ensinar em Arte**: o ensino da área se consolida nas escolas sobre o tripé apreciação, produção e reflexão. São Paulo, ed.220, p.1-7, mar.2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao-427722.shtml?page=#>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTOS FILHO, Alexandre Silva dos. Sala de aula: espaço pedagógico para viver e aprender arte. **Revista Extensão em Foco**, Curitiba, v. 0, n. 2, p.41-48, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/alexandre_faced_6.PDF>. Acesso em: 15 maio 2015.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. In: _____. **30º Reunião Anual da Anped**, 2007. Caxambú. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em arte. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Reunião Anual da ANPED, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário destinado a pedagogos do município de Caicó-RN que tenham cursado ou não o componente de Arte e Educação/Ensino da Arte (ou outra nomenclatura que lhe seja atribuída nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia).

Este questionário será utilizado como instrumento para coleta de dados da pesquisa em Monografia II da discente do curso de Pedagogia (UFRN/CERES/CAICÓ) Andressa Érica da Silva Ramos com o título: *A contribuição dos componentes curriculares ligados ao ensino da Arte na atuação do pedagogo em exercício no município de Caicó-RN*, sob orientação da docente Esp. Monica Luiza Belotto de Oliveira Andrade.

Vale ressaltar que os dados aqui obtidos serão sigilosos, objetivando apenas o levantamento dos dados para a pesquisadora fazer uma análise no que se refere à contribuição que os componentes ligados ao Ensino da Arte na graduação dos cursos de Pedagogia proporcionam para o pedagogo e como estas refletem na prática docente deste profissional. Desde já, a discente agradece pela disponibilidade dos informantes.

Atenciosamente, Andressa Érica da Silva Ramos.

Questionário destinado aos pedagogos atuantes em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Caicó-RN

Nome:

Obs: A identificação aqui é relevante para a discente entrar em contato com o informante, se necessário (ou devido alguma causalidade que venha surgir), mas ressalta-se que este será oculto na pesquisa, sendo representado por letras como Informante A, B ou C, etc.

Sexo: ()Feminino ()Masculino **Idade:**

Ano em que concluiu a graduação:Instituição em que concluiu:

Leciona o componente de Artes há quanto tempo e em que série:

1. Para você, qual a relevância desse componente na formação do aluno?
2. Como você desenvolve em sua sala de aula os trabalhos no componente de Artes?
3. Quais os materiais e metodologias mais utilizadas durante essas aulas?
4. Que atividades foram realizadas este semestre?
5. Você cursou algum componente ligado ao ensino de Arte ainda enquanto estava na graduação? Se sim, em que esse componente contribuiu para o seu fazer pedagógico em sala de aula?
Se não, você sente falta de tê-lo cursado?
6. O que é necessário para você, enquanto professor (a) de Artes, para que suas aulas nesse componente sejam significativas na construção do conhecimento de seus alunos?
7. Como você avalia seus alunos em Artes?
8. Quais as maiores dificuldades enfrentadas nas aulas de Artes?