

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO CURRÍCULO DE ARTES – UM ESTUDO DE CASO¹

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE: AN ANALYSIS OF THE TEACHING PRACTICUM AND THE CURRICULUM OF THE ARTS COURSE - A CASE STUDY

Eduardo Fofonca*

RESUMO

O presente estudo analisou a prática pedagógica e o currículo de Artes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná. A partir do objeto de estudo da presente pesquisa, que consiste nas práticas do professor de Arte, buscou-se focar o processo de ensino desta disciplina e de como o professor encaminha pedagogicamente suas práticas de ensino. Dessa forma, a análise se deu por meio de pesquisa qualitativa, na tentativa de trazer respostas para a problematização, que partiu do entendimento da Arte como conhecimento e a relação entre teoria e prática no ensino da Arte, para uma compreensão mais específica da prática pedagógica destes professores que, na sua maioria não possuem formação específica no campo das Artes, mas atuam com a disciplina na rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Arte. Teoria e Prática. Prática Pedagógica. Currículo.

ABSTRACT

The present study analyzed the teaching practice and the curriculum of Art from mainstream schools in Curitiba, Paraná. The object of this research was the practice of Art teachers and focused on the teaching of this discipline and how teachers support their teaching practices. Thus, the analysis in the form of a qualitative research in an attempt to answer the research questions was based on the understanding that Art is knowledge and on the relationship between theory and practice in the teaching of Art, for a more specific understanding of the pedagogical practice of teachers who in general do not have specific training in the field of Arts, but teach in mainstream schools.

Keywords: Art. Teory and Practice. Teaching Practice. Curriculum.

¹ Artigo apresentado no XIX Colóquio Afrise - Edição Portugal, 2012, Lisboa. "Revisitar os Estudos Curriculares - Onde estamos e para onde vamos?". Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

* Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo (UPM-SP). Mestre em Comunicação em Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: <efofonca@positivo.com.br>.

Considerações iniciais

A Arte, juntamente com as demais ciências, se constitui como forma de conhecimento utilizada pelo ser humano para expressar visões de uma sociedade, em determinados tempos e espaços, contribuindo para a transformação do indivíduo e do meio social.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), a Arte no processo social é concebida como um conhecimento transformador, que influencia nas mudanças que ocorrem na sociedade e no ser humano. Nesta perspectiva, o indivíduo procura constantemente entender qual é o significado da vida, e para tanto estabelece critérios para compreender as relações humanas e dos fenômenos da natureza, trazendo consigo diferentes modos de representações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) afirmam que:

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimentos que, juntamente com as relações, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. (PCN - ARTE, p. 33, 1997).

Aprender Arte na escola é uma possibilidade de ampliação de um universo de experiências, que auxilia na constituição da própria identidade, por meio do conhecimento de diferentes linguagens artísticas, a partir de um trabalho pedagógico realizado pelo professor, no qual prevalece o diálogo, a investigação e a exploração.

Dessa maneira levantou-se o seguinte questionamento: entendendo a Arte como conhecimento e diante da relação entre teoria e prática no ensino da Arte, como os professores de Arte direcionam suas práticas metodológicas com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Curitiba?

A partir deste questionamento, os objetivos estabelecidos foram: investigar o referencial teórico-metodológico do professor de Arte que atua no 5º ano do Ensino Fundamental e compreender como ocorre a relação entre a teoria e a prática na ação pedagógica do professor de Arte.

1. Arte, Cultura e Conhecimento

A Arte está presente no mundo desde os primórdios da humanidade, quando o ser humano expressava suas crenças, relações sociais, experiências de sua época e suas formas de sobrevivência, por meio de simbologias, ainda que ditas rudimentares, registradas nas rochas. Assim, estabelece a relação do indivíduo com o mundo, pois expressa concepções de uma sociedade e influencia nas transformações da realidade e do ser humano.

Buoro (1996) afirma que o ser humano passa a obter sentido pela vida a partir do momento em que organiza o mundo, por meio de suas percepções e sua forma de concebê-lo. Dessa forma, a Arte passa a ser concebida no mundo como uma forma de organização, que possibilita converter as experiências vividas em objeto de conhecimento, a partir dos sentimentos, percepções e imaginação, ou seja, esse tipo de conhecimento se dá a partir do campo sensível e da inquietação do homem diante da realidade. A este respeito, Buoro (1996) afirma que:

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem o contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (BUORO, 1996, p. 20).

Nesta perspectiva, não é possível conceber o homem como um ser unicamente biológico, mas como um ser que teve e ainda tem suas especificidades psicológicas, sociais e culturais, que influenciam diretamente em suas relações com o mundo, auxiliando-o em sua construção e desenvolvimento.

Para Coli (2000), a cultura prevê organismos que irão determinar o que é, e o que não é Arte. Neste viés, “[...] os estatutos da Arte não parte de uma definição abstrata, lógica, ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura [...]”. (COLI, 2000, p 11). Por isso, a Arte não existe sem instrumentos que a instauram no mundo, pois estes selecionam objetos artísticos, o

apresentam e procuram compreendê-los.

Ao se tratar da cultura, Cortella (2000) afirma que esta se dá a partir da ação do homem, que é transformadora e pode ser definida por meio do trabalho, que por sua vez, é a ação humana e tem como finalidade moldar, transformar e definir o mundo em que está inserido. Neste sentido, o efeito da realização de seu trabalho é denominado cultura.

O homem torna-se humano no contato com a cultura, pois nela estão contidas as crenças, valores, regras e conhecimentos, que são construídos historicamente, e o constituem como humano, no tempo e na sociedade em que estiver inserido, sendo este processo denominado hominização, em que o humano se produz produzindo cultura e é também por ela produzido.

Os produtos criados pela cultura são nomeados de ideias e coisas. O ser humano é movido pela necessidade, sendo assim, está contido de coisas que são feitas pelo ser humano, sendo estas coisas promovidas por meio de ideias, que surgem a partir do contato com o mundo.

Neste sentido Brinttain e Lowenfeld (1970, p. 397) afirmam que “a arte tem sido frequentemente considerada um meio primordial de comunicação e, como tal, converte-se em expressão mais social do que pessoal.”

Obras artísticas sempre existiriam, porém a concepção de arte ainda não estava definida para estes artistas e para as sociedades. A arte passa a existir a partir do momento em que um indivíduo começa a identificá-la como arte, por meio de seus sentidos diante de uma obra.

Para melhor apreender a Arte e suas concepções estabelecidas ao longo dos tempos, é necessário analisá-la também a partir de uma abordagem filosófica, pois segundo Luckesi (1994), a “filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo.” (LUCKESI, 1994, p. 22).

A relação entre a arte e a técnica aos poucos foi sendo modificada, ocasionando sua separação, onde a arte tem o útil como finalidade e o artista considerado um gênio criador, aplicando regras advindas por tradições ou ciência para que o público analise com um juízo de gosto e a técnica é realizada

por uma ação individual que tem o belo como fim, fazendo surgir as chamadas belas artes, em que a obra realizada precisa alcançar determinada concepção universal de beleza.

Segundo Chauí (2001), a arte cada vez mais é atuante como expressão criadora e menos como uma criação genial, já a técnica cada vez mais concebida como uma forma de conhecimento e não apenas como uma ação fabricadora de produções. Desta forma, a arte é considerada como trabalho de expressão não sendo possível separá-la da ciência e da técnica, pois “a novidade está no fato de que, agora, as artes não ocultam essas relações, os artistas se referem explicitamente a elas e buscam nas ciências e nas técnicas respostas e soluções para problemas artísticos.” (CHAUÍ, 2001, p. 318).

2. Ensino de Arte no Brasil: retrospectivas históricas

A retrospectiva histórica permite conhecer os principais acontecimentos relacionados ao ensino de Arte no Brasil, entre a chegada da família real, trazendo influências européias no contexto artístico brasileiro, até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394 de 1996, que trouxe modificações e discussões no currículo escolar. Conhecer historicamente esse processo possibilita compreender o papel atual do ensino de Arte, para tal, serão analisadas as tendências pedagógicas acompanhadas das concepções de alguns teóricos que tiveram uma preocupação da Arte como conhecimento no currículo escolar.

Assim, a trajetória do ensino da Arte na educação brasileira é marcada por uma constante tentativa de demonstrar sua importância para o desenvolvimento do indivíduo como agente cultural na sociedade. Muitas vezes o indivíduo encontra dificuldade em expressar o mundo e sua realidade pessoal verbalmente, porém conseguem fazê-la através de Arte. Biasoli (1999) esclarece sobre um dos problemas da prática do ensino de Arte seria o fato de não ser dada a devida importância como as demais disciplinas do currículo brasileiro:

[...] concepção do ensino de Arte com ênfase no fazer artístico e no fato de não existir uma compreensão generalizada de que a Arte, como qualquer

outra área de domínio específico do conhecimento humano, possui conteúdos próprios capazes de produzir situações adequadas e viáveis à construção de conhecimento, aliadas à produção artística por parte do aluno (BIASOLI, 1999, p. 20).

Diante deste contexto, torna-se interessante reconhecer que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997) o ensino da Arte deve ser entendido como área de conhecimento juntamente com as outras disciplinas, tidas como obrigatórias, no currículo escolar brasileiro. O processo de implantação e normatização do ensino de Artes tem ocorrido no Brasil acompanhado da legislação, pertinente à Educação, trazendo questões pedagógicas referentes à abordagem da Arte no contexto escolar.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e no caso de Arte, também artísticas e estéticas. Quanto caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida (FERRAZ E FUSARI, 1999, p. 27).

Segundo os autores, os movimentos culturais são importantes na relação entre educação e Arte, no Brasil tais eventos culturais contribuíram para a formação de profissionais da Arte a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, Missão Francesa, a Semana de Arte Moderna de 1922, criação das Universidades, Bienais de São Paulo, movimentos universitários ligados à cultura popular e a constituição da pós-graduação brasileira em ensino de Arte. Esses movimentos culturais contribuíram significativamente para o ensino da Arte.

No que tange aos aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil reflete-se que as práticas sociais vividas pela sociedade, em vários momentos históricos, estão diretamente ligadas aos movimentos culturais, a Arte e a educação em Arte, isso se deve à dinâmica social que interfere nas práticas vigentes. De acordo com Ferraz e Fusari (1999) existem várias influências culturais e sociais que determinam o ensino e aprendizagem da Arte no Brasil.

Desta forma, pode-se considerar que fatores determinantes para a história deste processo de ensino está “marcado pela chegada da família real portuguesa, que fugia do conflito entre a França napo-

leônica e a Inglaterra” (SANTOS, 2000, p. 210). O início do século XIX trouxe forte influência cultural europeia ao ensino da Arte, intensificada ainda mais com a chegada de um grupo de artistas franceses neoclássicos, denominado Missão Artística Francesa². Proponentes do resgate à Arte clássica fundaram a Imperial Academia e Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, que influenciam fortemente a Arte brasileira nas produções até então definidas, porém seus artistas conseqüentemente passam a ser influenciados também pela tradição barroca predominante no Brasil colônia, desta forma alguns pesquisadores esclarecem que houve uma influência artística mútua:

O que é preciso ter em mente ao proceder à análise de todas essas obras é que se tratava sempre do olhar europeu, interessado no novo, no pitoresco, no anedótico; tratava-se também de uma forma de representação das paisagens brasileiras e dos habitantes do Brasil que, em alguns casos, dada a influência da academia europeia, distanciavam-se da realidade (ARAGÃO, *online*, 2011).

A Missão Artística Francesa inseriu o ensino do desenho no currículo escolar como uma inovação em termos educacionais, conforme Barbosa aponta,

O ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa liça, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália (BARBOSA, 1978, p. 43).

Com caráter eminentemente profissionalizante, o ensino do desenho, era apoiado em duas correntes filosóficas: “os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais)” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 28), surgido no Brasil pela interpretação do pensamento de Spencer e Walter Smith, feito por alguns intelectuais brasileiros, entre eles Rui Barbosa; “e do positivismo

² Missão Artística Francesa é um grupo de artistas franceses, trazidos por D. João VI, encarregados da fundação da Academia de Belas Artes na cidade do Rio de Janeiro. Os artistas pintavam, desenhavam, esculpavam e construíam obedecendo padrões da Arte clássica da Antiguidade. Principais artistas: Nicolas-Antoine Taunay (1775-1830), que permaneceu durante cinco anos no Brasil pintando predominantemente paisagens, e Jean-Baptiste Debret (1768-1848), chamado de “a alma da Missão Francesa”, retratou cenas do cotidiano e a nobreza, além de “Viagem Pitoresca ao Brasil” – coleção de três volumes com 150 ilustrações.

(valorização do racionalismo e exatidão científica)” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 28).

O liberalismo acreditava que o desenvolvimento econômico e industrial seria atingido com a educação do povo de forma técnica e Artesanal, através do ensino do desenho, a educação artística seria uma das bases para a educação popular.

De um lado, influências populares e, de outro, modelos de ensinar através da contemplação artística. Desta forma, considera-se que o modelo americano de se ensinar através de experiências práticas a atividade artística deixaria de ser contemplativa, e passaria a ser um ensinamento prático de proporções e desenvolvimento de habilidades dando ao desenho um grande destaque no primeiro e segundo graus.

Essas idéias ficaram registradas, segundo Ana Mae Barbosa (2002) nos pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior e sobre a Reforma do Ensino Primário de Leôncio de Carvalho, os quais representaram novos projetos para a Educação brasileira neste período.

Torna-se importante ressaltar que a transmissão dos padrões e modelos culturais fazia parte dos programas das escolas secundárias e primárias, no início do século XX, através das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico. Ferraz e Fusari (1999) comentam que através dessas disciplinas estabeleceriam uma base mais sólida para a educação popular proporcionando à sociedade meios de se inserir no setor produtivo.

Essa concepção pedagógica, considerada Tradicional e de acordo com os estudos de Ferraz e Fusari (1999, p. 31) “concentram-se apenas na ‘transmissão’ de conteúdos reprodutivistas”, ou seja, o professor, como detentor do conhecimento, tinha a função de transmitir aos alunos códigos, conceitos e categorias ligados a padrões estéticos, sempre com foco na reprodução de modelos.

Com a intenção de “quebrar” esse modelo educacional tradicionalista, Santos (2000), refuta que a Semana de Arte Moderna realizada em 1922, no Teatro Municipal da cidade de São Paulo, trouxe uma nova concepção do fazer e compreender a obra de Arte no contexto brasileiro, dessa forma, este movimento ocorrido no país foi diretamente repercutido na educação e ensino nas escolas.

A Pedagogia Nova originada desse movimento de renovação escolar, que sugeria uma mudan-

ça de foco nos princípios e no fazer pedagógico da época, conforme Ferraz e Fusari (1999, p. 31), enfatizava no ensino escolar a existência de uma “preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho”, caracterizando uma metodologia experimentalista e baseada em estudos psicológicos e biológicos do desenvolvimento infantil.

A grande preocupação na transição da concepção pedagógica da escola era realmente de enfatizar os princípios da individualidade na construção identitária dos alunos. De acordo com o pensamento de Ferraz e Fusari (1999) a construção desse novo olhar para o ensino da Arte no contexto brasileiro deve-se as influências de John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, como autores da tendência Escolanovista, que contribuíram com o ensino da Arte no Brasil.

Na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4024 em 1961, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte “o ensino da 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” (BRASIL, 1997, p. 23) enfatizando o aluno e sua criação.

O ensino da Arte aparece sob a forma de atividade complementar de iniciação artística, começando o processo de obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas brasileiras, embora este período seja lembrado pela escassa preocupação com a formação de professores e por estes não receberem qualificações adequadas para atuarem de maneira ativa no processo de ensino-aprendizagem do educando.

No cenário da história da Educação brasileira, não há como não identificar a tendência da Pedagogia Tecnicista, como um importante norteador das relações estabelecidas no contexto global do ensino brasileiro.

Desta forma, a Pedagogia Tecnicista chega ao país por influências norte-americana e no período pós-golpe militar no ano de 1964³ e oficializa-se na educação brasileira através dos acordos

³ O golpe militar no ano de 1964 acarretou modificações na organização política, econômica, social e educacional do país, por ter estabelecido um regime alinhado politicamente aos Estados Unidos da América.

MEC-USAID⁴. Contrapondo-se aos princípios da Pedagogia Nova, que canalizava o processo educativo nos aspectos cognitivos do aluno, ao contrário da Pedagogia Tradicional, que dava ênfase nos conteúdos. A Pedagogia Tecnicista direciona os processos educativos aos aspectos metodológicos, sobretudo aos recursos didáticos. Saviani complementa:

[...] pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia (tecnicista) advoga a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] Enquanto na pedagogia nova são os professores a alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim, também, quando e como o farão (SAVIANI, 2002, p.12-13).

Tendo em vista a situação política e econômica vivenciada na década de 1960, a Pedagogia foi admitida para manter e aprimorar o sistema capitalista vigente, sendo assim, existia uma preocupação em adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Neste contexto, é considerada a formação do aluno para que este atue no mercado de trabalho, a ideia de formar um aluno crítico, ativo e reflexivo que questione as decisões e ações do sistema vigente não são considerados.

Com a consolidação da Reforma Educacional instituída pela Lei 5692 de 1971, que inclui a Arte na Educação com a denominação de educação artística, sem caráter de disciplina e com função de uma “atividade educativa” no âmbito escolar assume um caráter tecnicista, isto é, transmissão de conteúdos através de uma seqüência.

Tendo em vista o progresso ao inserir a Arte no currículo escolar, os professores de Educação Artística atuavam como polivalentes na difusão do ensino, não tendo o domínio específico e aprofundado de cada uma das linguagens artísticas: Artes visuais, dança, música e teatro, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997,

p. 24), “o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas.”

Como as escolas não possuíam estrutura física, ideológica e burocrática organizadas para exercer imposição e cerceamento da criatividade dos alunos e não tinham condições estruturais apropriadas para o desenvolvimento dos trabalhos com a Arte, além de encararem como uma disciplina com pequena carga horária, e simplesmente mais uma dos currículos tecnicistas, não davam o real valor à educação artística, considerando-a como um mero lazer, uma distração, entre as atividades “úteis” das demais disciplinas.

Como essas atividades eram tidas sem grande importância os professores eram forçados a ceder suas aulas para reposição de disciplinas consideradas mais nobres e se limitavam, muitas vezes, a contribuir na decoração da escola em datas e atividades cívicas, fazendo da disciplina de Arte um “espaço onde se trabalha a sensorialidade do aluno, também os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário e o lúdico. As aulas de Arte tornaram-se o espaço de vazão de um sistema opressor e reprodutor” (COUTINHO, 2006, p. 42).

A Lei 5692/71 forçou a multiplicação de cursos de formação de professores de Arte para assumirem a nova demanda do mercado, mas por um bom tempo ainda atuaram leigos ocupando o cargo de professor de Arte. A educação artística compreendia as áreas de música, teatro e Artes plásticas, o que corresponde a uma vasta carga de conhecimento a ser adquirido no processo de formação dos professores para que os mesmos dominassem integralmente o currículo a ser transmitido aos alunos. Segundo Barbosa, um novo conceito de ensino da Arte é estabelecido, “a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as Artes plásticas, a música e as Artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau” (Acesso em: 29/10/2011) isso gerou um grave problema de deficiência no trabalho efetivamente desenvolvido nas escolas.

No ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, o ensino de Arte torna-se obrigatório como disci-

⁴ MEC-USAID - acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID) com o objetivo de promover a reforma do ensino brasileiro, implantando o modelo norte americano.

plina curricular na educação básica, como prevê o artigo 26 § 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996), sendo então, considerada como disciplina útil e indispensável para o pleno desenvolvimento educacional do aluno.

Junto com a incorporação da Arte no currículo escolar, outras modificações ocorreram no ensino de Artes nas escolas, entre elas a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (1997), que são documentos formais que norteiam a metodologia e a prática pedagógica do ensino nos níveis fundamental e médio.

3. Caminhos da Pesquisa

O delineamento da metodologia adotada para este estudo, isto é, os caminhos e procedimentos utilizados para sua realização tem por objetivo, evitar o que Yin (2005) expõe ser um dos maiores problemas nas investigações, a falta de rigor da pesquisa. Nas palavras do autor, a confiabilidade da pesquisa está intimamente relacionada com a elaboração e execução de procedimentos sistemáticos, além do detalhamento de regras gerais a serem seguidas.

A abordagem de pesquisa adotada para este estudo foi a de cunho qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A partir do objeto de estudo da presente pesquisa, que consiste nas práticas metodológicas do professor de Arte, busca-se dar enfoque ao processo de ensino de Arte e de como o professor direciona suas práticas. Dessa forma, propõe-se analisar por meio de pesquisa qualitativa os dados referentes ao contexto da sala de aula.

Na busca de respostas para a problematização da pesquisa, que parte do entendimento da Arte como conhecimento, e a relação entre teoria e prática no ensino da Arte, buscou-se compreender como os professores de Arte direcionam suas práticas me-

todológicas com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Curitiba. A Rede Municipal de Curitiba possui 168 escolas de ensino regular, atendendo do 1º ao 5ª ano; 11 escolas que atendem do 1º ao 9º ano, totalizando 179 escolas.

Após o diálogo inicial com a responsável pelo departamento de Artes da Secretaria de Educação de Curitiba, observou-se o evento organizado denominado Jornada de Artes que acontece sem caráter obrigatório da participação das escolas, e tem exposição de trabalhos pedagógicos com duração de duas semanas, em um local público da cidade de Curitiba.

A Secretaria atua como organizadora do projeto em tela e recebe das escolas os projetos de Artes realizados pelas professoras desta disciplina, informa a faixa etária, os principais objetivos para o desenvolvimento integral do aluno e a metodologia utilizada, e nas semanas da Jornada, é disponibilizado, um espaço de responsabilidade da escola para a exposição.

Diante deste panorama, a análise da estrutura organizacional do projeto político-pedagógico das escolas indicadas pela Secretaria de Educação, torna um instrumento viável para o desenvolvimento da pesquisa.

Veiga (1995, p. 25) afirma que esta “visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades”.

Foram selecionadas 3 docentes como sujeitos da presente pesquisa, todas são professoras do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Para a delimitação do nível de ensino, partiu-se do pressuposto que estes alunos já teriam contato com propostas de ensino de Arte anteriormente, nos níveis anteriores. Neste sentido, os alunos ao ingressar no 5º ano, pensa-se que estes já possuem conhecimentos prévios sobre a Arte, possibilitando à pesquisa a análise sobre a construção de significado que esta criança realiza em relação aos conhecimentos em Arte.

Considerações finais

Em primeira instância, destacou-se que há a necessidade das professoras aprofundarem suas lei-

turas sobre, a Arte como forma de conhecimento, pois o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas ainda ocorre de forma fragmentada, isto é, há uma contextualização superficial do assunto abordado, partindo para práticas reprodutoras de aprendizagem, desconsiderando a participação crítica e reflexiva dos alunos, na qual as oportunidades de criação e imaginação são limitadas, sendo estes elementos dados como fundamentais na concepção de Arte como conhecimento.

Essa consideração se efetivou a partir da análise das práticas pedagógicas realizadas pelas DOCENTES A e C respectivamente.

Em contrapartida, a DOCENTE B em sua abordagem pedagógica apresentou características metodológicas da tendência pedagógica progressista. A docente abordou de forma reflexiva os conteúdos trabalhados com os alunos, realizando uma contextualização do assunto, considerando os conhecimentos prévios, de forma a promover o estabelecimento de relações entre o que os alunos observavam nas obras de Arte trabalhadas e o cotidiano.

Ressalta-se que esta professora participa continuamente dos cursos de formação contínua. Isso leva a considerar a importância da atualização do professor por meio das capacitações, que este busca ou que são ofertadas pela mantenedora, para aprimorar o entendimento sobre o trabalho metodológico com Arte, auxiliando o professor no processo de ação-reflexão-ação sobre suas práticas, o que permite o desenvolvimento de conceitos críticos e reflexivos a cerca do ensino de Arte.

Desta forma, destaca-se que a constante formação possibilita a este profissional desenvolver uma práxis pedagógica com qualidade no ensino de Arte, para isso, o professor precisa possuir conhecimentos aprofundados, adquiridos a partir de uma postura pesquisadora no que diz respeito ao ensino da Arte e suas especificidades.

Foi possível constatar que a formação inicial em Arte contribui para o ensino desta disciplina, auxiliando o professor na construção de saberes importantes para a atuação com Arte, no entanto, não pode ser considerada suficiente para a realização de um trabalho pedagógico, no qual a Arte é tida como forma de conhecimento, pois a professora fixou-se na aplicação de técnicas artísticas, deixando de fora

a contextualização histórica e a construção do significado da aprendizagem em Arte.

Em relação a articulação entre teoria e prática, as docentes utilizam dos referenciais encaminhados pelas Secretaria Municipal de Educação, como as Diretrizes Curriculares para o Ensino do Município de Curitiba e os Cadernos Pedagógicos de Arte, porém, estes documentos são abordados de forma utilitária, ou seja, buscam primeiramente encontrar sugestões de técnicas artísticas, deixando em segundo plano a compreensão da intenção exposta pelos documentos no que se refere a importância da Arte no ensino e suas especificidades enquanto objeto de conhecimento.

Com a realização da análise embasada em primeira instância no referencial teórico, atrelada a pesquisa qualitativa, constatou-se a importância da educação em Arte e sua obrigatoriedade na matriz curricular para o desenvolvimento humano e social. No entanto, a inserção desta disciplina na matriz curricular não garante um ensino de Arte eficaz, pois as maiores dificuldades constatadas na presente pesquisa, estão diretamente ligadas à necessidade de formação contínua dos profissionais que atuam com Arte e à questão da polivalência, em que um único professor precisa abordar em suas aulas as quatro linguagens da Arte (dança, música, teatro e Arte visual).

Neste sentido, conclui-se que esta prática gera uma deficiência no trabalho desenvolvido nas escolas pelos professores de Arte, pois os conhecimentos que possuem de todas as linguagens artísticas são superficiais, obtidos a partir de uma formação generalista, o que prejudica o desenvolvimento da proposta metodológica utilizada pelo professor em sala de aula, que em sua maioria enfatiza apenas uma das áreas de conhecimento da Arte, como constatado nas práticas das docentes analisadas, que devido ao fato de ter que trabalhar todas as linguagens artísticas, acabaram enfatizando em especial a Arte Visual, deixando as outras linguagens da Arte para serem trabalhadas em datas comemorativas.

Assim, aponta-se a necessidade de um professor para cada linguagem do ensino de Arte, sendo este capacitado de acordo com a área de atuação, a partir da formação inicial e contínua, proporcionando o ensino qualitativo em Arte.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae T. **A imagem no ensino da Arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. **Arte-educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Arte-educação no Brasil:** do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art &. São Paulo, ano 1, n. 0, out. 2003. ISSN 1806-2962. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em: 29/10/2011.
- _____. (Org.). **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de Arte:** do ensaio... à encenação. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- BRASIL, Ministério da educação e do desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/1996.**
- _____. Parecer nº 853/71, 12 de novembro de 1971. **Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina curricular na Lei nº 5.692/71.** Conselho Federal de Educação, Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: 1971.
- _____. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITTAIN, Lambert, W. L.; LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.
- BRONOWSKI, Jacob. **Arte e Conhecimento:** ver, imaginar, criar. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. **As origens do conhecimento e da imaginação.** Brasília: UnB, 1984.
- BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2001.
- COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- COUTINHO, Rejane. **Qual o lugar da arte na educação.** In CHRISTOV, Luiza H. da S. e MATTOS, Simone Ap. Riberio. **Arte educação: experiências, questões e possibilidades.** São Paulo: Expressão e arte, 2006.
- CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Vol. 3, 2006.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico:** artes. 2. ed. Rev./Curitiba: SME, 2009.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Metodologia do ensino de Arte:** fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GARDIN, Danilo; GEMERASCA, Maristela P. **Planejamento participativo na escola:** o que é e como se faz. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- GUERRA, Maria Terezinha Telles Guerra; MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Didática do ensino da Arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/81/83>>. Acesso em: 26/10/2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PELAES, Maria Lúcia Wochler. **Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar.** Revista Educação, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewArticle/537>>. Acesso em: 28/09/11.
- PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

READ, HERBERT. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1958.

READ, HERBERT. **O sentido da arte**: esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases dos julgamentos estéticos. São Paulo: Imbrasa, 1978.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TAUNAY, Afonso de Escagnolle. **A missão artística de 1816**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a Arte na infância**. Lisboa: Relógio D' Água, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 3. ed., 2005.

Data de Submissão: maio de 2012

Data de Aprovação: fevereiro de 2013