UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS Mestrado em Educação

O PROFESSOR DE ARTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTOS: TENSÕES ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Leide Patrício Monteiro

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS Mestrado em Educação

O PROFESSOR DE ARTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTOS: TENSÕES ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Leide Patrício Monteiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Irene Jeanete Lemos Gilberto.

Dados Internacionais de Catalogação Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos SIBIU

M772p Monteiro, Leide Patrício

O professor de arte na rede pública municipal de santos: tensões entre a formação e a atuação profissional / Leide Patrício Monteiro - Santos : [s.n.], 2011.

125 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Formação de professores. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino de arte. I. Leide Patrício Monteiro . II. Título.

CDU 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:	
	Prof Dr Irene Jeanete Lemos Gilberto
Membro Externo:	
	Prof [®] Dr Umberto de Andrade Pinto
Membro Interno:	
	Prof Dr Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e o parcial desta dissertação por processos fotocopiadoro	!
Santos,/	
Assinatura:	

Dedico este trabalho aos meus pais, Sr. José Patrício (in memoriam) e Sra. Neide de Carvalho Patrício, por me darem uma educação com condições de questionar a vida; aos meus filhos, Jomar, Érico e Luane (in memoriam) por me proporcionar constante reflexão sobre mudanças em nossa existência; e ao meu esposo, Jamir Mendes Monteiro, por estar comigo nesta caminhada repleta de tensões, questionamentos e aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Nesta oportunidade, quero agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a complexa tarefa de elaboração desta Dissertação de Mestrado. Tenho absoluta certeza que seus comentários e análises críticas engrandeceram sobremodo o conteúdo deste trabalho.

Ressalto a orientação dedicada da Professora Doutora Irene Jeanete Lemos Gilberto, cuja persistência e visão sempre procurou me incentivar a dar de mim o que ela sempre acreditou que tenho de melhor. Sua dedicação à orientação, na minha modesta opinião, revela uma atitude exemplar de docência.

Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES pela concessão de Bolsa de Estudos semestral.

Aos membros da Banca de Qualificação, Professores Doutores Humberto de Andrade Pinto, da UNIFESP, e Maria de Fátima Barbosa Abdalla, da UNISANTOS, cujas análises sobre o meu trabalho apontaram caminhos que o enriqueceram.

Aos professores de arte do Ensino Fundamental II das quinze UMEs (Unidade Municipal de Ensino) do Município de Santos que se propuseram a participar da pesquisa, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

Ressalto, ainda, a contribuição relevante das seguintes pessoas, com as quais tive oportunidade de trocar informações e absorver críticas e experiências, sem o que a evolução da pesquisa se faria com maiores dificuldades:

- Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Santos Sra. Suely
 Maia;
- Responsável pela área de Arte da Equipe Inter da SEDUC, Prof

 Sandra

 França Garlluzzi;
- Chefe da Seção de Formação Continuada da SEDUC, Prof

 Liygia Maria
 Barbieri Boro;
- Coordenadora de Formação Continuada da SEDUC, Prof
 Maria do

 Carmo Gonzalez Borges.

MONTEIRO, Leide Patrício. O professor de arte na rede pública municipal de Santos: tensões entre a formação e a atuação profissional. Santos, 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, SP., 125 p.

RESUMO

Com a promulgação da Lei 5.692/71 (conhecida como antiga LDB), que alterou artigos da LDB 4024, de 20/12/1961, a Educação Artística passou a ser obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus nas escolas brasileiras, o que exigiu professores com formação em arte. Este trabalho tomou como objeto de estudo a formação dos professores de Arte com objetivo de investigar questões voltadas para a formação e a atuação docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se nos estudos de Barbosa, Freire, Nóvoa, entre outros autores. A coleta de dados foi realizada, inicialmente, em documentos legais que tratam do ensino de Arte, e complementadas com dados colhidos por meio da aplicação de questionários respondidos por professores que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Santos/SP. Posteriormente foram realizadas entrevistas com gestores educacionais do Município, o que possibilitou o aprofundamento das questões referentes à formação, ao conhecimento da legislação sobre arte e ao papel, desempenhado, hoje, pelo professor de arte. As análises da pesquisa indicaram a existência de tensões no trabalho docente, provocadas pela orientação da Legislação de Arte no Ensino, que determina a utilização das quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais, e a formação acadêmica docente, que o especializa numa única linguagem.

Palavras-chave: formação de professores; práticas pedagógicas; ensino de arte.

ABSTRACT

According to the law number 5.692/71, Art is an obligatory subject in all stages of Brazilian pre-university school and establishes a requirement for art specialized teachers. This study investigated and compared the formation of art teachers and their actual field of work using a qualitative approach based on studies by Barbosa, Freire and Nóvoa among others. Data collection sources included legal documentation about art education and questionnaires answered by middle school teachers from public schools in Santos - SP. We also interviewed government officials from the public education office in order to gather further detail about teachers training requirements, Art education legislation and the expected role of Art teachers. Results showed the occurrence of discrepancies between the teachers' academic training and what is required from them by the law. Teachers are usually specialized in one of four possible fields of action (drama, dance, music or visual arts) while the law requires proficiency and utilization of all four of them.

Keywords: art teaching; teacher's training; pedagogic practices

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição de professores por sexo	52
Tabela 2:	Faixa etária dos professores	52
Tabela 3:	Graduação/professor	53
Tabela 4:	Especialização/professor	56
Tabela 5:	Formação dos professores por década	56
Tabela 6:	Situação Funcional do professor	59

LISTA DE QUADROS

_	As expressões da arte utilizadas pelos professores em suas	52		
Quadro 2: (Como os professores veem as mudanças nas práticas	70		
LISTA DE ILUSTRAÇÃO				
Figura 1: M	lapa Conceitual da Pesquisa	36		

Sumário

INTR	ODUÇÃO	12	
CAPÍ	TULO I – A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24	
1.1.	A Arte como formação: aspectos históricos	25	
1.2.	A Legislação no ensino da Arte	38	
1.3.	A Arte no currículo	41	
	TULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O SISTEMA ICIPAL DE ENSINO E O PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTE	47	
2.1.	O Sistema Municipal de Ensino de Santos	48	
2.2.	O perfil dos professores de Arte do Município de Santos	50	
2.3.	A Formação dos professores participantes da pesquisa	53	
2.4.	A atuação dos professores de Arte do Município de Santos	59	
2.5.	A visão dos professores de arte sobre suas práticas	64	
2.6.	As mudanças curriculares e o ensino da Arte	68	
	TULO III – A VISÃO DOS COORDENADORES DO MUNICÍPIO DE FOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	75	
3.1. ensin	A legislação educacional brasileira em relação ao ensino da arte no o fundamental II	75	
	Políticas de formação dos professores de Arte na Rede Municipal de	79	
3.3	Mapa conceitual da Pesquisa	85	
CON	SIDERAÇÕES FINAIS	87	
REFE	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
ANE	COS		

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma indagação inicial centrada na formação e na atuação do professor de arte, tendo em vista as constantes mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos, em relação à inserção da arte no currículo do ensino fundamental e médio. Toma como pressuposto que a arte é uma forma de conhecimento que pode instigar o aluno na busca de novos saberes, abrindo perspectivas para a compreensão da arte, a qual, no dizer de Pareyson (1997, p. 21) ora "é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir".

A arte está relacionada ao tempo de sua produção e envolve um trabalho dinâmico e transformador por parte de quem a produz. Para o observador, as formas de ver a arte podem contrapor-se ou excluir-se, como também podem combinar-se de várias maneiras. Isso significa que a compreensão da arte envolve outros aspectos, que vão desde a questão histórica a aspectos econômicos e tendências artísticas.

O meu interesse pela Arte foi despertado na infância, durante o período em que morei em uma casa, cuja estrutura arquitetônica datava do final do século XIX, e na qual predominava o estilo barroco. As lembranças, que ainda tenho dos ambientes desse espaço, e que fazem parte do meu imaginário, ficaram gravadas em minha memória, e, possivelmente, tenham contribuído, não apenas para despertar minha sensibilidade para a arte, mas também para definir as trajetórias de minha formação, na busca de cursos na área e na participação em atividades artísticas.

Assim, fiz licenciatura curta em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas e, posteriormente, em Artes Visuais em Santos (Universidade Santa Cecília), ingressando na vida profissional na década de 1980, quando comecei a trabalhar como professora de educação artística na rede estadual de ensino. Esse período foi marcado por mudanças educacionais no ensino da arte e, na época em que ingressei na profissão, estavam sendo discutidas questões relacionadas à inserção da arte no ensino, disciplina que ganhava um espaço maior no currículo, o que também exigia professores formados na área.

A inclusão da arte no currículo escolar, embora tenha ocorrido inicialmente como atividade artística, impulsionou a criação de cursos de Educação Artística em nível superior. Os cursos, voltados para a formação de profissionais para o ensino da arte nas escolas, eram realizados em dois anos (Licenciatura Curta) e habilitavam os professores a lecionar no chamado 1º grau. Os cursos de Licenciatura Plena incluíam mais um ano de formação, e habilitavam os professores para atuar no 2º grau.

As experiências, como professora de arte na rede estadual de ensino, possibilitaram-me observar certo desconforto expresso pelos professores de arte, em relação às suas expectativas e às diretrizes propostas para o ensino da disciplina. Isso me levou a questionar sobre qual seria o papel da Arte na escola, como trabalhar esta disciplina, e como deveria ser a formação do professor, levando em consideração as novas propostas curriculares e as mudanças na legislação para o ensino da arte.

Um breve histórico sobre a disciplina arte nos currículos escolares mostra que, em 1971, a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 7º, determinou um

espaço obrigatório para as atividades artísticas. A orientação dos professores era feita por meio do *Guia de Educação Artística*, documento oficial criado para tal fim. Com a promulgação da LDBEN 9.394/96, a Arte deixou de ser atividade e passou a ser tratada como disciplina e como área do conhecimento.

O ensino da Arte no currículo da rede pública do país, por volta de 2003, previa duas aulas semanais nos cursos Fundamental e Médio. Três anos depois, em 2006, a Arte foi retirada do currículo do 3º ano do Ensino Médio, e as demais séries continuaram a ter duas aulas semanais.

No caso da Rede Pública Municipal de Santos, as mudanças também ocorreram. No Ensino Fundamental II, a carga horária destinada ao ensino da Arte, prevista pela Base Nacional comum, vigorou até 2006, sendo oferecidas aos alunos duas aulas semanais de educação artística e uma de educação musical. Contudo, a partir de 2007, houve nova mudança na grade curricular e a disciplina passou a se chamar oficialmente Arte, permeando todas as linguagens artísticas, inclusive a educação musical, sendo que as aulas de Arte passaram a ser de três aulas semanais.

O componente curricular Arte consta do currículo escolar do Ensino Fundamental II, porém se for comparado às demais disciplinas, mostra-se tímido. Conforme lembra Tourinho (2002, p. 30), "disputas por espaço no currículo, horas de aula e importância dentro da estrutura escolar foram e ainda são motivos de batalhas e conflitos, muitas vezes expressos nas discussões e reivindicações de profissionais juntos aos poderes municipal, estadual e nacional". Na expressão dessa autora, a arte ainda ocupa um lugar secundário no currículo, tendo em vista a pouca representatividade dos professores de arte nas escolas. Da mesma forma, o espaço que a arte ocupa no currículo da

educação básica ainda é pequeno, o que nos faz lembrar a afirmação de Barbosa (1995, p. 8), quando afirma que "como Arte-Educação não é usável em si mesma, seu lugar é considerado periférico no currículo". As demais disciplinas, porém, têm valor reconhecido no currículo porque atendem a interesses da escola e da sociedade. Já aquelas, voltadas à educação artística, precisam justificar e convencer o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Na visão de Hernández, significa

erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43).

As mudanças no ensino da arte mostram o cenário nebuloso em que se move a disciplina nos meandros do currículo escolar. Essa situação também se reflete na atuação do professor de arte que precisa enfrentar muitos desafios e, para manter-se, busca a complementação de sua jornada de trabalho em outras escolas. Assiste-se, assim, a um processo de desprofissionalização do professor de arte, considerando a forte pressão do poder político educacional sobre as escolas e a necessidade de complementação da carga horária. No pensamento de Contreras (2002), as escolas estão sendo responsabilizadas pela ineficácia e incapacidade de encaminhar soluções que possam explicitar melhor os problemas educativos do cotidiano. No dizer do autor, é preciso levar a cabo uma resistência que seja (auto) crítica e uma crítica que aumente a capacidade de resistência.

O ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, em 2009, possibilitou-me refletir mais profundamente sobre algumas das situações que vivenciei durante a época do magistério como professora de Arte do Ensino Fundamental II. As leituras teóricas, as orientações e os debates no Grupo de Pesquisa de que participei no Programa foram fundamentais para compreender melhor o objeto da pesquisa voltada para a formação do professor de arte. As questões buscavam discutir se, dentro das condições de trabalho que são oferecidas, o profissional seria capaz de protagonizar e desenvolver a autonomia, mas também ser crítico e criativo em suas práticas. Para Freire (1994, p. 52), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" e, com base nessa afirmação a pesquisa procurou conhecer o papel do professor de Arte no processo de transformação da sociedade.

Dentro dessa abordagem, vemos que o professor necessita estar atento às mudanças que sua formação exige, porém deve considerar que o rigor metodológico e científico da ciência pode ajudá-lo a criar e fundamentar teoria e prática no saber fazer docente, a partir da compreensão sobre o contexto sociocultural do aluno. Assim, o problema da pesquisa buscou investigar como a formação do professor de arte interfere nas suas práticas, considerando as mudanças determinadas na legislação educacional brasileira sobre o ensino da arte nas escolas. O foco do trabalho foi a formação dos professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental II, na Rede Municipal de Santos, tendo sido os dados para a análise colhidos com a aplicação de questionários e entrevistas, para aprofundamento da pesquisa, de abordagem qualitativa.

Severino (2008, p.119) argumenta que, quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, ou mesmo quando se trata da abordagem metodológica, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular, pois, de modo geral, em qualquer trabalho de pesquisa pode ser identificado o uso de ambas as metodologias, já que a qualitativa sempre aparece ampliando ou melhorando a visão da quantitativa. De acordo com Severino (2008), é preferível falar em abordagem quantitativa ou qualitativa, pois, com essas referências, está-se designando um conjunto de metodologias, que envolvem, eventualmente, diversas referências epistemológicas.

O percurso histórico da arte na educação leva a pensar que o trabalho do professor encara desafios que remetem a uma profunda reflexão sobre o universo do conhecimento, seus significados e seus sentidos, e aqui inclui-se a Arte. A escola é o local institucionalizado para a transmissão dos conhecimentos acumulados pelas gerações passadas. Caracteriza-se, conforme afirma Rios (1999, p. 34) por ser um "espaço de transmissão sistemática do saber histórico acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade". Nesse sentido, o trabalho do professor de arte numa escola insere-se no todo da sociedade, a qual se articula pelas relações sociais, que perpassam as inter-relações e as relações pessoais. Isso inclui a formação desse profissional, a qual não termina nos cursos de Graduação.

A escola é, portanto, um espaço social que cumpre funções específicas, como proporcionar a formação básica aos alunos. No entanto, não é apenas dentro da escola que se aprende, visto que há infinitas oportunidades de

aprendizagem ofertadas pelas redes de informações, fora do espaço restrito da escola, que podem contribuir para a formação dos estudantes e para as transformações sociais. A escola tem múltiplos objetivos e responsabilidades e precisa, de acordo com Libâneo (2004, p. 52), "articular sua capacidade de receber e interpretar informação, como de produzi-la, considerando o aluno sujeito do seu próprio conhecimento".

É fundamental, portanto, que a escola se organize para promover as mudanças, e que esteja comprometida com os valores da sociedade, na qual está inserida. Huberman (1973, p. 17) afirma que "a inovação é, pois, uma operação completa em si mesma, cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança". Portanto, compreender que as mudanças começam primeiramente no interior de cada um pode ser fundamental para se repensar as mudanças externas e o papel de cada um na organização escolar.

Esta pesquisa toma como base o pressuposto de que a arte é um dos fundamentos da formação humana, corroborando com o estudo de Barbosa (1995, p.113), quando a pesquisadora afirma que a "arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, mas tem importância em si, como assunto, como objeto de estudo". No entanto, algumas questões surgem: ensina-se Arte? O professor de arte questiona seus saberes? A teoria e prática da formação do professor de arte se articulam com suas práticas pedagógicas?

Essas questões permearam a pesquisa, que investigou a formação e a atuação do professor de arte, a partir do problema de pesquisa: como os professores de Arte da Rede Pública Municipal de Santos veem as mudanças

no ensino da disciplina, que prevê a inclusão de todas as linguagens artísticas, tendo em vista a especificidade de sua formação? Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- conhecer o perfil profissional dos professores de Arte da Rede Municipal de Santos e suas dificuldades no ensino da Arte;
- investigar os processos de formação docente e a atuação dos professores de Arte no Ensino Fundamental II.

O referencial teórico desta pesquisa tomou por base os conceitos de Freire (1994), Hernandez (2000) e Barbosa (1995), no que se refere à autonomia, à formação do professor de Arte e à importância da arte na educação, respectivamente, além dos estudos de Tardif (2008), Libâneo (2003), Contreras (2002), no que se refere às práticas, aos saberes e à formação profissional dos professores.

Mesmo considerando o cenário de atuação do professor de arte e as adversidades que interferem no trabalho desse profissional, entre as quais a falta de apoio de políticas educacionais, a péssima remuneração salarial, a sobrecarga de jornada, a violência presente nas escolas e vivenciada, em sala de aula, é preciso continuar questionando o porquê de se ensinar arte, embora se tenha clareza de que a arte desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, e tem um caráter humanizador na educação.

Assim, o questionamento sobre os saberes e as práticas do professor de arte torna-se relevante nesta discussão, porque se observa que o contexto

educacional, por envolver alunos, professores, administração e comunidade corresponde ao coletivo social. Nesse sentido, ensinar é interagir com outros seres, e é nas relações e nas inter-relações entre os atores da escola que os saberes se estruturam. Reforçando esse pensamento, o estudo de Tardif (2008, p.16) mostra a importância de "[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo".

A reflexão crítica parece apontar para um dos caminhos onde a formação do professor de arte não pode ser estanque, visto que a própria dinâmica social o instiga a encontrar novas concepções educacionais, e a descobrir novos paradigmas e novas práticas. Ser um professor de arte, no entanto, implica manter coerência entre teoria e práticas, pois a dissociação dessa ação acaba por reforçar uma prática não transformadora da vida.

A questão que permeia o papel da arte nas escolas está diretamente relacionada à sua definição, à compreensão do seu significado e à sua função na formação do estudante. Enquanto não se conseguir definir a arte como tal, fica muito difícil posicioná-la no conjunto do currículo escolar. O que é Arte-Educação? É a Arte na Educação ou é a Educação na Arte? O Ensino Básico está aí para ensinar Arte ou para relacioná-la com os demais saberes? Essas são algumas das inquietações que justificam a realização deste trabalho sobre a formação e a atuação do professor de arte.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, tendo em vista que buscou investigar o universo específico do professor de arte da Rede Municipal de Santos, com base em dados fornecidos por esses professores. O tipo de

pesquisa adotado geralmente sinaliza a abordagem a ser seguida, bem como os instrumentos auxiliares a serem utilizados. A pesquisa qualitativa está diretamente relacionada ao tipo de fenômeno que se quer investigar, às suas propriedades, ao ambiente em que ocorrem, aos fenômenos causais e às possibilidades de generalização dos seus efeitos.

Para se compreender melhor o desenvolvimento deste trabalho, organizou-se uma descrição das etapas da pesquisa, como também dos procedimentos que nortearam as atividades.

A pesquisa, inicialmente, teve um caráter exploratório e, nesse primeiro momento, foi feita a revisão da bibliografia sobre o assunto, o que contribuiu para a melhor compreensão do problema, assim como a análise documental da legislação sobre o ensino da arte. Para essa análise, os dados foram colhidos das seguintes fontes: Diário Oficial; SIGES- Sistema Integrado de Gestão do Município; os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.

Ao estudo bibliográfico seguiu-se a elaboração de instrumento para coleta de dados. Optou-se pela aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, os quais foram aplicados aos professores de arte do Ensino Fundamental II. O instrumento teve por objetivo conhecer dados dos participantes, sua formação, atuação profissional e as percepções dos professores sobre sua atuação. Com base nas respostas, foi feito um tratamento estatístico dos dados, sendo as questões fechadas processadas por métodos estatísticos. Para a análise das informações obtidas com as respostas às questões abertas, foi utilizada a metodologia de análise do conteúdo, por se

tratar de "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais *subtis* em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (BARDIN, 1977, p. 9).

Os dados iniciais resultantes dessa pesquisa exploratória foram aprofundados em entrevistas, realizadas com representantes da secção de formação de professores do Município de Santos, a saber: a chefe da Coordenadoria de Formação Educacional - COFORM/DEPED/SEDUC- (em substituição) da Prefeitura Municipal de Santos; a chefe da Secção de Formação Continuada – SEFORM/SEDUC da Prefeitura Municipal de Santos; a professora responsável pela formação para professores de Arte – Equipe Inter – Prefeitura Municipal de Santos. Isso agregou ao estudo a visão desses representantes, responsáveis pelos programas de formação continuada, e possibilitou questionar sobre a dificuldade de manter a práxis da educação dentro de parâmetros adequados. Os dados colhidos com as entrevistas trouxeram um novo olhar para a questão da pesquisa centrada na formação dos professores de arte.

O estudo traz reflexões sobre os resultados da pesquisa colhidos nas suas diferentes fases e está estruturado em três capítulos: além desta Introdução e das Considerações Finais, no primeiro capítulo, intitulado "A arte na educação brasileira", é apresentado um breve histórico sobre o desenvolvimento do ensino da arte, agregado às reflexões sobre as práticas pedagógicas e a formação do professor na legislação educacional brasileira. O segundo capítulo, intitulado "Contextualização da pesquisa: o Sistema Municipal de Ensino e o Perfil dos Professores de Arte", compreende uma

descrição dos dados sobre os professores da Rede Municipal de Ensino de Santos, os quais foram cruzados com as informações coletadas na pesquisa. O terceiro capítulo, intitulado "A visão dos coordenadores do Município de Santos sobre a formação do professor de Arte", traz resultados da pesquisa sobre o ensino da arte e as políticas de formação. Nas Considerações Finais são retomados os objetivos da pesquisa e apresentadas reflexões sobre a investigação realizada.

CAPÍTULO I – A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na evolução histórica da educação e da arte, pode-se perceber a complexidade epistemológica da área, e o elo de ligação existente entre a arte e as diferentes áreas do conhecimento, o qual interfere no processo transformador sociocultural. Porém, diante das adversidades que todo esse processo desencadeia, sabe-se que as inquietudes são perenes, o que estimula o homem a procurar respostas às suas indagações, a fim de que possa avançar em relação ao contexto histórico e educacional da sociedade. Assim como a "Educação e as Ciências Humanas em geral têm avançado, muito especialmente quando reinventam metodologias que exigem os objetos que se procura conhecer", conforme os estudos de Ghedin et al (2006, p. 8), o ensino da arte também carece de preocupações pedagógicas, não podendo ser visto apenas como um apêndice do currículo, conforme alerta Barbosa (2001) em seu estudo.

Conhecer o lugar que a arte ocupa na legislação educacional brasileira é um compromisso ético, estético e político do professor-crítico-reflexivo para poder compreender o seu próprio lugar e saber como atuar nessa trajetória sociocultural. O presente capítulo faz um estudo sobre o ensino da arte na legislação educacional brasileira, com objetivo de compreender as tendências e mudanças do sistema educacional brasileiro e o papel reservado à arte como valor cultural na formação das pessoas.

1.1. A Arte como formação: aspectos históricos

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para a sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais – isso é arte (BARBOSA, 2001, p. 30).

Compreender melhor as consequências das mudanças educacionais e a contribuição da arte na formação humana coloca-se como um desafio ao professor, que deve acompanhar o quadro de mudanças e as normativas propostas nos documentos governamentais.

No caso da Arte, qual a finalidade a que se propõe? Colli (1993) traz a questão do reconhecimento do valor estético das obras de arte como um pressuposto da educação artística para que o indivíduo desenvolva, em sua personalidade, uma visão mais sensível, ampla e comprometida do seu papel como agente de mudanças na sociedade.

[...] o ensino trazido pela arte se faz por ascese, por iniciação, pelo olhar demorado, pela escuta atenta. Isso acarreta uma séria moralização à soberba dos conceitos e da teoria. Pois as obras gostam da nossa atenção. Mais e mais a elas nos consagramos, mais e mais elas nos devolvem sentidos ocultos, inimaginados. E com isso fogem constantemente ao rigor classificatório, escapam das camisas-de-força que lhe são impostas. Denunciam assim a estreiteza e a tirania dos sistemas. Indicam-lhes os limites (COLLI, 1993, p. 58).

Conceituar a arte e valorizar seus fundamentos no ensino é fruto de um processo histórico, que se iniciou com a colonização brasileira, a partir de

1530. Porém foi com a chegada dos jesuítas, que tinham o compromisso político de fundar colégios e instruir os índios, que se iniciou um trabalho pedagógico e missionário, cuja finalidade era a propagação da fé católica, resguardando a unidade política. A educação, nesse período, teve um caráter colonizador e a arte constituiu-se em um dos instrumentos da educação a serviço da doutrinação da religião. Assim, Ribeiro (1998, p. 21) refere-se à educação colonial, ao analisar o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega:

Percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os "Regimentos"; percebe-se, também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real da colônia.

Consta, também, no Plano Educacional de Manoel da Nóbrega, o ensino do português, o ensino da doutrina cristã, caracterizando-se como a escola de ler e escrever, que incluía como opção o canto orfeônico e a música instrumental, com objetivos de catequese. No Plano Educacional do jesuíta, o aprendizado está relacionado não só ao aprendizado profissional e agrícola, mas também ao conhecimento da gramática. Este Plano Educacional vigorou de 1579 a 1759 e, durante esse período, excluiu das etapas iniciais, o aprendizado do canto e da música instrumental.

Sob o enfoque cronológico histórico, os fatos que demarcaram o processo de inserção da Arte na Educação iniciaram-se com a vinda da Missão Francesa ao Brasil. Esta ocorreu em 1816 e se revelou de grande importância, mais pelo valor intrínseco de alguns dos seus membros, do que pelos métodos

de ensino impostos. Durante esse período, o valor estético das obras tinha como modelos expressões artísticas importadas. Artistas, como Jean-Baptiste Debret, que vieram com a missão francesa ao Brasil, deixaram importantes registros sobre cenas do cotidiano histórico, político e social. A exposição dos quadros de Debret foi realizada na Academia de Belas Artes, inaugurada por D. João VI em 1826.

Os estudos de Barbosa (1995, p. 41) mostram que a contribuição para a laicização da arte foi importante, mas não para a sua democratização, visto que tinha como base o culto à beleza. De acordo com a pesquisadora, "os aristocratas eram incumbidos de apenas apreciar e comprar [as obras], deixando aos artistas estrangeiros o monopólio da criação e a conquista do artista nativo".

A Constituição de 1824 traz, sob o aspecto legal, algumas questões relacionadas à educação no período político imperial: nesse período são atribuídas às Províncias responsabilidades à educação, conforme se lê no estudo de Vieira e Farias (2007, p. 58) sobre a inviabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, quando diz que a educação "[...] é garantida pela Constituição do Império pela maneira seguinte: A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes (Artigo 179)".

O Império registrou um período de grande preocupação com a educação, que foi reforçada pela descentralização do ensino e encaminhada oficialmente por meio do Ato Adicional de 1834 (VIEIRA; FARIAS, 2007). Isso favoreceu a concepção das primeiras reformas e leis, com o objetivo de

orientar o sistema escolar. Nesse período, as primeiras iniciativas começavam a tomar forma, como o plano de educação, embrionário, no cenário político, e o nascimento de uma política educacional para o povo, apesar de que a educação continuava a ser privilégio da nobreza. Embora a Constituição garantisse educação gratuita para todos, não garantia vaga escolar ao cidadão, e grande parte da população menos favorecida permanecia fora das escolas. Além das reformas, esse período se destacou pela iniciativa e cuidados do poder Executivo sobre o Legislativo (SAVIANI, 2002).

Na passagem dos séculos XIX para o século XX, de acordo com os estudos de Souza (2008), a educação no Brasil recebeu influências dos ideais liberais, oriundos da modernização educacional dos países europeus e dos Estados Unidos. A educação escolar era assim definida: escola primária, voltada para uma educação popular; escola secundária, que beneficiaria as elites dirigentes e a classe média em ascensão, estabelecendo níveis culturais significativos.

A educação popular começou a ser foco de preocupação no final do século XIX, emergindo como o ponto central para assegurar mudanças sócio-político-econômicas no país. Modernizar os programas de ensino primário, os quais recebiam influências dos países estrangeiros, era uma das metas para a educação escolar no país.

Rui Barbosa, em 1882, apresentou um Parecer ao Parlamento brasileiro, propondo uma reforma educacional, que incluía conteúdos considerados relevantes para a formação do cidadão. Entre eles, a Arte passou a integrar o currículo, ao lado de outras disciplinas consideradas importantes

para uma boa formação, entre elas, a educação física; a música e canto; desenho; língua materna; rudimentos das ciências físicas e naturais; matemática e taquimetria; geografia e cosmografia; história; rudimentos de economia política; cultura moral e cívica. O autor, como relator da elaboração da reforma educacional, questiona no documento o sistema escolar vigente, quando afirma que:

Não será tempo de inaugurar um sistema, cujo pensamento esteja em aumentar a soma da receita, engrandecendo a importância da produção, desenvolvendo a capacidade do produtor, suscitando novas industrias, despertando e fertilizando o trabalho pela arte? Não será mais real a economia, que consista em gastar a tempo, quando se tem certeza de criar prodigiosos mananciais de renda, que nos dispensem de futuros sacrifícios, do que aquela, que, pela covardia de não arrostarmos os sacrifícios mais compensativos, as despesas mais essenciais à inauguração de uma era de prosperidade, se resigna à eternidade da indigência em que vivemos? (BARBOSA, 1981, p.189).

Em sua proposta educacional, justifica a importância de uma formação que valorize o ensino do desenho nas escolas, para suprir as necessidades da modernidade social e econômica. O desenho e a música (canto e coro) permeiam uma trajetória de ensino desde as chamadas escolas primárias elementares, passando pelas primárias médias e primárias secundárias.

O artigo 3º do projeto de Lei, que teve Rui Barbosa como relator, também determina que "o governo proverá imediatamente a função de um Museu Pedagógico Nacional e de uma Escola Normal de Arte Aplicada, que terão sua sede na capital do Império" (BARBOSA, 1947, p.117). Nesse mesmo documento, o inciso I do parágrafo 10º traz a proposta de currículo, no qual é

visível a importância dada ao desenho e à arte na formação dos futuros profissionais:

O ensino professado pela Escola Normal Nacional de Arte abrangerá as cadeiras seguintes:

Uma de desenho mecânico e arquitetônico.

Uma de geometria e perspectiva.

Uma de modelação.

Uma de pintura.

Uma de desenho de ornato a mão livre.

Uma de desenho da figura humana, anatomia e desenho anatômico.

Uma de desenho ornamental.

Uma de gravura e fotografia (BARBOSA, 1947, p. 121).

Na época, o país não contava com profissionais preparados para lecionar esses conteúdos nessas escolas e o governo propôs-se a trazer do exterior os professores para ministrar as aulas. Nos municípios brasileiros, também assumiria a responsabilidade da criação e manutenção, para os adultos, de cursos completos de desenho elementar (geométricos, ornamental e de figuras), tendo por objetivo a sua aplicação na indústria (BARBOSA, 1947, p. 122). Os objetivos do ensino da arte e, especificamente do desenho, estavam voltados aos interesses econômicos e políticos, à formação de profissionais para atuar nas indústrias. Era uma proposta centrada na educação popular, vista como estratégia instrumental para a realização de um projeto social de modernização e de progresso do país, no preparo de profissionais que pudessem vencer a concorrência comercial estrangeira. Portanto, na época de Rui Barbosa, o ensino do desenho tinha como objetivo uma formação técnica, cuja aplicabilidade era voltada aos interesses das indústrias crescentes.

Rui Barbosa, um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira da época, ressalta em suas propostas a intenção de seguir as mesmas linhas adotadas pelos Estados Unidos para o ensino do desenho, importando professores capazes de organizar no país o ensino dessa disciplina. O Artigo 79 do capítulo I, que trata do regulamento do Imperial Liceu Pedro II, modelo que deveria ser seguido por todo o ensino secundário no Brasil, reforça essa tese, quando explicita que

As cadeiras de Desenho, Ginástica e Música serão providas mediante contrato por quatro anos no máximo, renovável no fim deles, se convier. Para as duas primeiras, o governo, mediante os nossos agentes no estrangeiro, fará contratar homens de merecimento superior nessas especialidades e capazes de organizar no país este ensino; preferindo quanto ao Desenho, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria; quanto à Ginástica, a Suécia, a Saxônia e a Suíça (BARBOSA, 1941, p.259).

A influência dos países europeus e dos Estados Unidos em nossa cultura era predominante. Para melhor se entender a valorização do desenho no ensino, Barbosa (1995, p. 42) esclarece que, em 1870, foi promulgada a primeira lei americana na qual "o *Industrial Drawing Act*, que explicitou a exigência do desenho nas escolas especificamente para ser usado em fábricas e não para as Belas Artes ou para a expressão criativa, dando importância apenas ao seu aspecto técnico". Essa afirmação reforçou o respeito ao desenho técnico no primário e secundário, qualificando as artes plásticas como adorno. O ponto importante nesse momento para o Brasil é que começa a emergir uma discussão entre Belas Artes e Artes Industriais.

No período republicano, entre a proclamação da República em 1889 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, muitas alterações ocorreram na

educação: as reformas no campo educacional se sucedem, enquanto a arte se destaca nos movimentos artísticos, expressando valores nacionais.

Dois fatos importantes marcam esse momento histórico: com a queda da monarquia, é proclamada a República em 1889, e com a Constituição de 1891 instaura-se o governo, representativo, federal e presidencial. É nesse cenário como pano de fundo na sociedade brasileira que ocorrem as mudanças no contexto social, político e econômico. Isso porque, com o ganho da autonomia do governo federal, começam a surgir problemas decorrentes do crescimento desigual do país. Destacam-se os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, onde prevalecem os interesses dos fazendeiros de café. Na política chamada de política do café-com-leite também aparecem problemas, principalmente na alternância do poder, devido à influência dos coronéis paulista e mineiros. Ribeiro (1998, p. 70) esclarece que "as forças se compõem de tal maneira que, sob a liderança de elementos da camada média (especialmente militar), com apoio significativo da camada dominante do café e com aparente omissão da maioria da população, é proclamada a República (1889)".

Na educação, as ideias positivistas colocam no centro da revolução do ensino médio as ciências, fundamentando-se em princípios como a racionalidade, a objetividade, a observação empírica, a experimentação, a busca das leis regulares e o conhecimento da natureza, enquanto que os liberais enfatizam suas ideias para uma revolução industrial, por entenderem que o progresso do país está ligado ao profissionalismo e à qualificação do seu

povo. Tanto os positivistas como os liberais acreditavam que as possibilidades para uma mudança social no país encontravam-se na educação.

A modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, pois a mentalidade positivista ganhava expressão política, trazendo para a organização escolar reformas na educação. Benjamim Constant é o representante do pensamento positivista (cientificista) e, como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, procurou ampliar a formação científica na educação secundária (BRASIL, 1890), com a defesa dos princípios da liberdade, laicidade, ensino e a gratuidade da escola pública. Ribeiro (1998, p. 73) ressalta que esse fato "atingia, por força da descentralização reinante, a instrução pública primária e secundária no Distrito Federal e a instrução superior, artística e técnica em todo território nacional". Várias são as reformas do ensino que se sucederam, destacando-se a reforma Rivadávia (BRASIL, 1911), que retomou as ideias dos positivistas, que propõem a descentralização completa do ensino, contribuindo para uma autonomia didática e administrativa. Ribeiro (1998, p. 80) reafirma que

a Reforma Rivadávia retoma a orientação positivista tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio da liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades, como objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível superior.

É interessante complementar que essa reforma ocorreu durante o governo do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), e trouxe questionamentos, os quais, segundo Romanelli (2002, p. 42), chegaram "até a

ocasionar um retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facilitar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprir o caráter oficial do ensino".

As mudanças sociais e culturais que ocorreram no século XX também provocaram reflexos na educação da arte, quando se verifica

os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando na educação em geral (escolas "tradicional" e "escola nova") e também na educação em arte, ao longo do século XX (FERRAZ; FUSARI, 2004, p. 28).

Em relação ao ensino da Arte, o desenho continuou a ter a mesma importância do passado, e, apesar da liberdade proposta pela reforma, não houve alterações quanto ao ensino da disciplina, cujo objetivo era desenvolver habilidades técnicas voltadas para o trabalho. Na pedagogia tradicional, o ensino da arte previa a realização de atividades, muitas das quais exigiam memorização e, no caso do desenho, as práticas previam cópias e repetições dos modelos como forma de desenvolver a destreza no traçado dos objetos.

Por volta de 1930, chega ao Brasil a Pedagogia Nova ou Escola Nova, por influência dos Estados Unidos e Europa, porém ela toma um lugar de maior destaque a partir dos anos 1950 e 1960, com as escolas experimentais. Contrapondo-se às ideias tradicionalistas, a Escola Nova acreditava que as relações entre as pessoas poderiam ser mais humanísticas se os alunos fossem preparados para se adaptar ao seu ambiente social.

As manifestações culturais e artísticas ocorridas em São Paulo, durante a Semana de Arte Moderna em 1922, trouxeram inovações para as artes no país, considerando que contribuíram para despertar o sentimento de nacionalidade pela cultura brasileira e trouxeram reflexões sobre o papel da arte e também para a forma de ensinar a arte.

A organização escolar passou por diversas experiências quanto ao ensino e aprendizagem da arte, com influências da psicologia cognitiva, os movimentos filosóficos que fundamentam os princípios básicos da Escola Nova. Passou a valorizar-se a liberdade, a autoexpressão do aluno e a sua compreensão do mundo. E a arte passou a ter seu lugar com a Educação Musical e a inserção do Canto Orfeônico nos currículos.

O ensino da arte na educação brasileira continuou a ser discutido e a receber influência de estudiosos, entre eles Herbert Read, que defendia a concepção de arte como expressão criadora e sua importância na educação, como forma de integração do ser humano na sociedade. Também outros educadores contribuíram para reflexão mais profunda sobre o papel da arte na educação, como John Dewey, que defendia a arte como um ponto forte da função educativa, além de Victor Lowenfeld, filósofo e educador, que utilizava a arte como meio para compreender o desenvolvimento do ser humano, a sua conscientização estética e criadora. A Pedagogia Nova contribui, assim, com um outro olhar sobre a arte na educação escolar, mais voltado para o aluno.

A partir da primeira metade da década de 1960 e durante todo o transcorrer da década seguinte, questões conceituais e metodológicas surgidas, tendo como base as reflexões de Elliot Eisner, publicadas nos EUA,

em 1970, justificavam a função da arte na sociedade e a função da Arte na escola, criando duas categorias: a *contextualista* (necessidades psicológicas e sociais) e a *essencialista* (por considerar a função da arte para a natureza humana em geral). O autor em questão também exerceu forte influência nos professores de educação artística no Brasil.

O surgimento do conceito de arte-educação como disciplina (DBAE - Discipline-based art-education), trouxe, conforme esclarece Rizzi (2002, p. 66), "uma visão mais contemporânea do ensino da Arte", posto que a Arte passou a enfatizar "a cognição em relação à emoção e acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade" (RIZZI, 2002, p. 66).

Na década de 1990, o entendimento da importância dos conceitos e sua aplicação na vida cotidiana do aluno passam a ser uma preponderância no ensino da arte. Barbosa (2005), estudiosa e pesquisadora do ensino de arte na educação, apresentou a Proposta Triangular, caracterizada pelo entendimento da arte por meio da leitura, aliada ao fazer e à contextualização, com vistas ao inter-relacionamento das três ações decorrentes do processo de decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

Já na primeira década do século XXI, o ensino da Arte depara-se com o seguinte quadro: no mundo inteiro os processos de educação estão sendo questionados, principalmente em função do avanço da tecnologia de informação, da Internet e da amplificação do comércio global. No Brasil o ensino de arte, apesar de ter seu lugar assegurado pela Lei nº 9.394, de 29 de dezembro de 1996 (LDB), ainda continua sendo discutido, com a

implementação das diretrizes curriculares. No entanto, a escola e o sistema educativo atual vêm enfrentando problemas que ultrapassam as questões tangentes aos currículos e às metodologias de ensino. Os professores são afetados diretamente pelas mudanças educacionais e pensar na arte como atividade humanizadora e transformadora pode ser fundamental para se rever o significado dessa disciplina na formação do ser humano.

O lugar da arte na legislação educacional brasileira vai ganhando espaço, de acordo com os interesses econômicos e políticos dos períodos da história, porém assegurando um lugar pouco expressivo no currículo escolar do ensino fundamental. A esse respeito, Barbosa (1995) afirma que só muito vagarosamente o ensino da arte vem se libertando do acirrado preconceito em relação à cultura brasileira, nesses quase 150 anos que sucederam à sua implantação.

No início do século XX, a arte teve seu espaço garantido nas escolas primárias americanas, enquanto em nosso país a escola ainda está se estruturando para oferecer educação básica à população. No Brasil, as mudanças em relação ao ensino da arte devem ser compreendidas a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 49), que ressalta no capítulo III a importância da Educação, da Cultura e do Desporto. A Seção II desse documento (BRASIL, 1988, p. 50), que trata da cultura, em seu artigo 216 especifica que "Constituem patrimônio cultural brasileiro [...]:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas.

A cultura é um processo no qual o homem dialeticamente se relaciona e transforma o mundo, com as criações artísticas, científicas e tecnológicas ou com outras formas de intervenções no mundo. A partir do momento em que o indivíduo constitui o patrimônio cultural, se faz necessário preservá-lo e transmiti-lo à sociedade. A função específica da escola é transmitir a cultura, conforme esclarece Rios (1999) sendo, portanto, um lugar histórico-social, por onde circulam valores econômicos e culturais diversificados. Sob esse aspecto, o ensino da arte oferece possibilidades de "criar, fazer e viver", que constituem o cerne de uma formação humanística sólida.

1.2. A Legislação no ensino da Arte

A primeira Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1961 (BRASIL, 1961), trouxe, como vantagem, não determinar um currículo fixo, permitindo aos Estados anexarem disciplinas alternativas. Romanelli (2002, p. 181) ressalta que, "na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos que já dispunham, isto é, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes".

Na década de 1970, o então presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici, por meio do Decreto nº 66.600 (BRASIL, 1970), criou um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial (BRASIL, 1970). Os resultados foram os estudos organizados pelo

então ministro, coronel Jarbas Passarinho, em 1971, que deram origem à Lei 5. 692, que veio fixar as "diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus".

A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) dedica um único artigo destinado ao ensino da arte. No art. 7º, é definido que "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos do 1º e 2º graus, observando, quanto à primeira, o disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969). Barbosa (1995) ressalta que a obrigatoriedade do ensino da arte, a partir dessa lei, não foi cumprida à risca, posto que poucas escolas se preocuparam em cumprir a legislação, com destaque para as instituições particulares, que mantiveram a arte no currículo, destinando duas aulas semanais para a disciplina denominada Educação Artística.

disciplina, Para ministrar а foram contratados professores especializados, o que motivou a necessidade institucional de cursos de Graduação na área de Educação Artística com Licenciatura Curta (dois anos), que habilitavam o professor para ministrar aulas no 1º grau. Em seu estudo, Barbosa (2001, p. 48-49) discute o tipo de formação, ao afirmar: "estão produzindo professores inócuos, uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos um professor que por lei (Lei 5.692, de 1971) ensinará obrigatoriamente e, ao mesmo tempo, artes visuais, música, e teatro a alunos da primeira à oitava série e até mesmo a alunos de segundo grau". A autora chega a sugerir a criação de Licenciatura Plena em Educação Artística, como complementação ao curso de Licenciatura Curta. A licenciatura plena visa conferir ao futuro professor especialização em artes visuais, música ou artes cênicas.

É relevante salientar que, no Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, a Educação Artística é uma área bastante abrangente, sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses (BRASIL, 1977). Sua inclusão no currículo escolar foi uma conquista, porém a interpretação do referido Parecer acabou provocando situações conflitantes entre os professores, pelo fato de a disciplina ser vista como atividade, que visa a reprodução de modelos e técnicas, desvinculada da realidade do aluno.

Na década de 1980, o país vivenciou o processo de democratização, e foi nesse momento político e histórico que os professores de educação formal e não formal se uniram para refletir sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, como também discutir novas ideias e concepções sobre o ensino da arte. A organização dos professores de arte criou o movimento chamado de arte-educação, cujas ideias foram difundidas nos eventos da área no período.

Nesse percurso histórico, entre as décadas de 1980 e 1990, a arteeducação começou a receber interferências qualitativas no processo, que contribuíram para melhor compreensão do papel da arte na educação e consequentemente na formação do aluno.

1.3. A Arte no currículo

A obrigatoriedade do ensino da arte no Brasil está expressa na Lei nº 5.692/71, promulgada em 11/08/1971, que, em seu artigo 7º, declara que "será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos". Em decorrência dessa obrigatoriedade, surgiram cursos de Graduação na área, com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Mas o ensino da arte sempre continuou preocupando os educadores da área e, a partir dessa Lei, foram criadas associações estaduais de arte-educadores, entre elas, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), além de outras associações, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Nacional de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), cujos trabalhos seguiam uma tendência internacional (MELLO, 2007, p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu capítulo II - *Da Educação Básica*, Parágrafo Único, Artigo 26, § 2º estabeleceu que: "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). A referida Lei também determina, no Artigo 3º, onze princípios básicos para ministrar a educação, dos quais se destaca o II: " liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber".

No artigo 26, parágrafo 2º desse mesmo documento, reforça a importância da arte na cultura e a conquista da área de artes na legislação

educacional brasileira, ao determinar que "[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório dos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Embora a obrigatoriedade observada na Lei nº 9.394/96 ofereça à arte um pouco mais de espaço no currículo escolar, não garante que efetivamente ocorram mudanças na formação dos professores de arte.

O Artigo 10 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) promulga que é dever do Estado: "elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios". Esse artigo ressalta a responsabilidade do Estado na atuação das práticas decorrentes da implantação das políticas educacionais que visam a qualidade da educação. Sob esse aspecto, Libâneo (2004, p. 66) esclarece a questão da qualidade de educação, ao afirmar que:

Educação de qualidade é aquela que promove *para todos* os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento e capacidades cognitivas, operativas e sócias necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em relação ao ensino da Arte, a questão da qualidade da educação também está expressa nos estudos de Duarte (2001, p. 60), quando afirma:

A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E tal prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhe são dadas, como eu me descubro no espelho. Meus sentimentos vestem-se com as roupagens harmônicas das formas estéticas. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um.

Destaca-se que a Lei nº 9.394 foi alterada pela Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), aprovada em 18 de agosto de 2008, e que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. Foi acrescentado ao Artigo 26 da LDB, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) o parágrafo 6º, que determina: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo". A lei define também que o sistema de ensino terá três anos para se adaptar à nova exigência legal, tendo em vista os novos conteúdos a serem trabalhados na disiciplina.

Para garantir uma educação de qualidade na arte, a Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, alterou a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, no Artigo 26 no parágrafo 2º: "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" (BRASIL, 2010).

A inclusão do termo "expressões regionais" no corpo da Lei abre possibilidades para a valorização da cultura local, o que é fundamental na formação do cidadão, além do incentivo à formação de novas expressões artísticas, com base no conhecimento das expressões artísticas da região.

Do exposto, deduz-se que a arte vem ganhando lentamente, um pouco mais de espaço na educação brasileira, porém as mudanças na legislação reforçam a ideia de um ensino que valoriza a cultura regional. A educação artística volta-se, assim, para experiências que proporcionam o envolvimento com a criação de formas de expressão regional. Aliado à educação estética, esse conhecimento poderá proporcionar, dentro de um contexto de espaço/tempo, melhor compreensão do significado da arte local, do patrimônio histórico e artístico deixado pela humanidade, permitindo ao aluno compreender melhor o papel da arte na sua formação e ampliar seu conhecimento sobre o universo cultural, artístico e estético. A experiência estética, de acordo com Duarte (2001), provoca na consciência a apreensão do objeto artístico, permitindo que o indivíduo se desprenda da "percepção analítica" e "racional" para poder sentir por completo o objeto. Esta é uma das propostas que se destaca no ensino da arte, por ser mais abrangente e propiciar envolvimento cognitivo na aprendizagem.

Outras propostas foram elaborados em relação ao ensino da arte, entre elas, a apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados pela Secretaria do Ensino Fundamental do MEC. Os PCNs (BRASIL, 1997; 1998), publicados como iniciativa do Ministério da educação e do Desporto, tiveram como objetivo apresentar uma proposta curricular que passaria a ser um referencial das políticas públicas, ao estabelecer uma orientação geral para o ensino das linguagens das artes visuais, do teatro, da dança e da música. Os PCNs (BRASIL, 1997) trazem sugestões quanto ao ensino da arte e atividades interdisciplinares, com vistas a melhorar o aprendizado do aluno. Libâneo (2004, p.199) argumenta que:

está-se considerando que os *PCNs* são, de fato, parâmetros, isto é, oferecem orientações pedagógicas e curriculares gerais, enquanto subsídios aos professores para refletirem e tomarem decisões, em nível local, sobre objetivos e conteúdos, formas metodológicas de atuação docente. Além disso, não se pode acreditar que tais subsídios curriculares sejam suficientes para elevar o nível da educação escolar.

Os temas transversais que permeiam o cotidiano do aluno são propostos sob a ótica da abordagem pluriculturalista (BRASIL, 1997, p. 26) "que tem relevância especial no ensino da arte e permite ao aluno lidar com a adversidade de modo positivo na arte e na vida".

Almeida (2003) esclarece que, na década de 1980, a imagem passou a ter lugar no ensino da arte no Brasil. Discutir o valor estético de uma imagem nas aulas de arte ganhou caráter de novidade para a época, pois, estudar a imagem era parte das tendências da arte contemporânea. Tanto as imagens dos pintores como as produzidas pela propaganda da TV e publicidade gráfica, clip, internet, começaram a ser usadas nas práticas da educação básica. Compreender a cultura por meio da imagem é relevante, tanto para o professor que tem diante de si um material que se renova permanentemente quanto para a formação estética e artística do aluno.

A tecnologia, nos últimos trinta anos, conquistou lugar garantido na educação. Com o uso do computador em sala de aula, transformou o ensino/aprendizagem tanto para o professor que vê seu desempenho deslocando-se para outra realidade a qual ele ainda não domina, como para o aluno que passa a se relacionar de forma diferente com os conteúdos.

Em síntese, a história do ensino das Artes no Brasil, conforme estudo de Barbosa (1995), percorreu uma trajetória que se iniciou com a educação jesuíta, que visava a formação da burguesia e das classes dirigentes, valorizando a literatura e a retórica, em detrimento do estudo das ciências e da atividade manual, passando pela inclusão do Desenho no currículo e pelas consequências, no Brasil, da reforma executada pelo Marquês de Pombal, em Portugal, que retirava da Companhia de Jesus a estrutura educacional vigente na época e inseria no currículo educacional o estudo das ciências, das artes manuais e da técnica. Hoje, o ensino da Arte se destaca pela forte presença das tecnologias, principalmente por estarem vinculadas às linguagens da arte.

Essa breve retrospectiva da história do ensino da arte no Brasil buscou enfatizar as mudanças que ocorreram no ensino da arte e sua inclusão no currículo. No entanto, a questão que se apresenta, objeto deste estudo, é se os professores estão sendo formados para o ensino da arte, considerando as tendências para a formação de professores expressas nos documentos governamentais, entre eles, a Lei nº 5.692/71, que instituiu o conceito de professor generalista.

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E O PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTE

A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 1994).

Em 2009, foi publicado no periódico Diálogo Educacional da PUC/PR, um trabalho de pesquisa, realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulado *Formação de Professores de Artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais*. A pesquisa, realizada junto ao ensino Fundamental I, II e Médio de uma determinada unidade escolar, trouxe alguns resultados que, se não surpreendem pela sua originalidade, chocam pela constatação de como se faz uso da Arte no âmbito escolar.

Uma das observações feitas no trabalho aponta a falta de conhecimento dos sujeitos da escola sobre a prática artística e seus fundamentos, além da falta de professores qualificados para o ensino da arte. Sabe-se que a arte, se utilizada na sua expressão transdisciplinar, poder servir como ferramenta de desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias às outras disciplinas. O artigo mostrou, no entanto, que não está claro qual é o papel da arte na educação, considerando que a disciplina é vista mais como entretenimento dos alunos do que como instrumento e conteúdo formativo.

A partir dessa constatação, considerando o objeto deste estudo – a formação dos professores de Arte do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Santos/ SP. – o presente capítulo traz um estudo sobre o sistema municipal de educação, para a contextualização da pesquisa e sobre o perfil dos

professores de arte que atuam nas escolas do referido município, assim como reflexões sobre a formação e atuação desse profissional.

Os dados sobre as escolas foram extraídos de documentos sobre o sistema de ensino do Município e de informações obtidas com os professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Santos que participaram da pesquisa. Esta envolveu 15 escolas da Rede Municipal de Santos que oferecem os cursos do Ensino Fundamental II, assim designadas:

- 1. UME "DOS ANDRADAS"
- 2. UME "AYRTON SENNA"
- 3. UME "CIDADE DE SANTOS"
- 4. UME "EDMÉA LADEVIG"
- 5. UME "FLORESTAN FERNANDES"
- 6. UME "JOSÉ DA COSTA SOBRINHO"
- 7. UME "IRMÃO JOSÉ GENÉSIO"
- 8. UME "LOURDES ORTIZ"
- 9. UME "MÁRIO DE ALCÂNTARA"
- 10. UME "MARTINS FONTESD"
- 11. UME "MONTE CABRÃO"
- 12. UME "OSWALDO JUSTO"
- 13. UME "PEDRO II"
- 14. UME "JUDOCA RICARDO SAMPAIO"
- 15. UME "VINTE E OITO DE FEVEREIRO"

2.1. O Sistema Municipal de Ensino de Santos

O Sistema Municipal de Ensino, instituído em 2002, em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, normatizado em 2007,

apresenta a seguinte estrutura funcional: a Secretaria Municipal de Educação – SEDUC; o Conselho Municipal de Educação – CME; as Unidades Municipais de Educação – UME´s; a Unidade Municipal de Educação Profissionalizante – UMEP e a Unidade Municipal de Educação Especial – UME. Essas unidades educacionais são mantidas pelo Poder Público Municipal, e complementadas pelas instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, que atualmente reconhecem 64 instituições de ensino, bem como assistem 51 instituições particulares sem fins lucrativos, sendo 39 de Educação Infantil e 12 de Educação Especial que recebem subvenções da Prefeitura de Santos (SANTOS, 2010a, p. 11). A Rede Pública Municipal de Santos, por seu turno, conta atualmente com 78 unidades para dar atendimento às unidades municipais de educação.

O Ensino Fundamental, que teve sua duração ampliada para 9 anos, desde 2006, compreende: a) a fase inicial (1º, 2º e 3º ano); b) a fase complementar (4º e 5º ano); e c) a fase final (6º ao 9º ano). A Prefeitura da cidade também tem uma política educacional voltada para a inclusão social de Educação dos Jovens e Adultos (EJA) do Município, com objetivo de "garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos" (SANTOS, 2010a, p. 11). A Prefeitura atende a 15.706 alunos entre a faixa etária de 1 aos 5 anos, em 30 unidades da Rede Municipal e 5.245 alunos, de 6 aos 9 anos, que são atendidos em 15 unidades, representando, no primeiro caso, aproximadamente 53% da população, entre 0 e 5 anos, estimada para 2010, e, no segundo caso, aproximadamente 20% da população, entre 6 e 10 anos, estimada para esse mesmo ano.

Em relação ao ensino da Arte, na Rede Municipal de Ensino de Santos, até 2007, o Ensino Fundamental II mantinha em seu curso duas aulas de Educação Artística e uma aula de Música, a qual era ministrada pelo professor de arte musical. A partir de 2008, o professor de Arte passou a ministrar as quatro linguagens de Arte: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. Uma leitura do Plano de Curso – Arte, do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), em 2010, contribuiu para conhecer as orientações feitas aos professores sobre o ensino da Arte, no que se refere à produção artística. No referido documento, a produção das crianças faz parte do ensino de arte, cabendo ao professor envolver os alunos nessa proposta.

Como visto no capítulo anterior deste trabalho, as mudanças por que o ensino da arte vem passando levam a concluir que a arte permanece no currículo escolar como uma disciplina que não tem um "status" garantido na educação, e tal fato se apresenta como um alerta para os professores de arte, provocando inquietações e inseguranças a respeito do tema.

2.2. O perfil dos professores de Arte do Município de Santos

A pesquisa buscou, inicialmente, conhecer o perfil dos professores de arte que atuam nas escolas públicas municipais de Santos. Para investigar esta questão, foi realizada uma pesquisa de campo, que teve seu início em maio de 2010, quando foram distribuídos 25 questionários aos coordenadores das 15 unidades de ensino da rede municipal de Santos, os quais ficaram

encarregados de entregar o questionário aos professores de Arte de sua escola.

Dos 25 questionários entregues, foram devolvidos 22, devidamente preenchidos, sendo que os três restantes não foram devolvidas porque dois professores entraram de licença-saúde e um pediu exoneração do cargo nesse período. O instrumento de pesquisa foi importante como técnica que possibilitou traçar o perfil dos participantes e compreender questões sobre as quais ainda não se tinha conhecimento, entre elas: quem são os professores de arte que atuam no Ensino Fundamental II ? Como ocorreu a sua formação? Como se veem como professores de arte?

A utilização desse instrumento configurou-se, assim, como uma ferramenta analítica importante que possibilitou reconhecer igualdades e variações nas categorias analisadas no trabalho. Embora de natureza exploratória, os dados colhidos nas respostas aos questionários abriram um leque de possibilidades para a aferição das categorias de análise, que foram validadas nas entrevistas. Neste capítulo apresento algumas sínteses extraídas dos questionários, referentes ao perfil dos professores de arte, e que englobam as categorias: sexo, faixa etária, formação e atuação dos pesquisados.

No que se que refere ao sexo, os dados apresentados na tabela abaixo mostram a predominância de professoras no ensino da arte na Rede Pública Municipal de Santos. Das respostas obtidas com 22 professores, 16 são do sexo feminino (72,73%), enquanto apenas 6 (27,27%) pertencem ao sexo masculino, conforme se pode observar na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de professores por sexo

Sexo	Total	%
Masculino	6	27,27
Feminino	16	72,73
Total	22	100

Em relação à faixa etária, dentre os 22 professores respondentes, 41% situam-se na faixa etária dos 36 a 45 anos (ponto médio da distribuição); 27% na faixa de 46 a 55 anos; 18% entre 25 a 35 anos e 14% com mais de 56 anos, o que denota que a grande maioria dos professores está na faixa etária de 25 a 45 anos (59%).

Tabela 2 – Faixa etária dos professores

Faixa etária	Total	%
18 a 25 anos	0	0
25 a 35 anos	4	18
36 a 45 anos	9	41
46 a 55 anos	6	27
Mais de 56 anos	3	14
Total	22	100

Dos dados obtidos com as respostas dos questionários, destacam-se dois blocos, no que se refere à faixa etária dos pesquisados: 41% encontram-se na faixa etária de 36 a 45 anos e 27%, na faixa etária de 46 a 55 anos. Esses números demonstram que a maior parte do contingente de professores de arte da Rede Pública Municipal de Santos do Ensino Fundamental II encontra-se em plena capacidade para o desenvolvimento do trabalho docente. Em seu estudo, Garcia (1999), mostra que, entre os 40 e 50/55 anos, situa-se a etapa da maturidade, e os professores além de ensinar, também assumem

manter os princípios e costumes da escola como comprometimento profissional, porém nem todos se ajustam às novas situações e tornam-se amargurados, críticos e até isolados do grupo de trabalho.

2.3. A Formação dos professores participantes da pesquisa

A pesquisa também buscou conhecer a formação dos pesquisados, tendo em vista os objetivos propostos. Os resultados mostraram que dos 22 professores respondentes, 13 (59,08%) são graduados em Artes Visuais (Artes Plásticas); 5 (22,72%), em Arte Musical; 1 (4,54%), em Teatro e 3 (13,66%) são professores com formação em Educação Artística. Nenhum dentre os pesquisados declarou ter formação em Dança. Em sua grande maioria (72,74%), portanto, os professores de arte que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Santos são formados em artes visuais, conforme se pode observar na tabela seguinte:

Tabela 3 - Graduação/professor

Graduação	Nº Professores	%	
Artes Visuais (artes plásticas)	13	59,08	
Arte Musical	5	22,72	
Teatro	1	4,54	
Dança	0	0,0	
Educação Artística	3	13,66	
TOTAL	22	100	

Biasoli (1999) mostra em seu estudo que a educação artística é um termo oficial que foi incluído no currículo de 1º e 2º Graus pela Lei 5.692/71, que incorporou à educação escolar as atividades artísticas. Isso definiu o ensino da arte como técnica, uma disciplina voltada para produtos artísticos, e não, necessariamente, o desenvolvimento de saberes artísticos. Essa abordagem, conhecida como *Pedagogia Tecnicista* "teve suas origens a partir da segunda metade do século XX, no mundo, e a partir de 1960/1970, no Brasil" (FERRAZ; FUSARI, 2004, p. 32), no bojo da reorganização do ensino voltado para a técnica, promovida pelos sucessivos Governos Militares.

Comparadas às demais linguagens, as Artes Visuais predominam nos cursos de formação do professor de Arte. Marcílio (2005, p. 410), em seu estudo sobre as escolas paulistas afirma que "as licenciaturas oferecem formação teórico-prática insuficientes, que não assegura aos futuros docentes um mínimo de instrumentalização pedagógica para sua atuação na realidade educacional".

Os dados da pesquisa mostram que os professores de arte buscam formação complementar, em cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*, sendo que, dos pesquisados, 47,06% cursaram Pedagogia, conforme se pode observar na tabela 4. A visão sobre o papel do conteúdo (específico) formativo é permeada por outros saberes da docência, como a experiência de ser professor e a vivência como aluno. Reforçando esse fato, uma breve análise realizada com os currículos dos cursos superiores de Arte apontou a grande quantidade de disciplinas voltadas para a formação técnica e profissional dos alunos, em detrimento de disciplinas específicas e das

disciplinas pedagógicas. Enquanto as disciplinas do eixo "Formação Técnica Profissional", deduzidas dessa análise, correspondem a 76% do total de disciplinas, aquelas direcionadas ao "Eixo Reflexivo-Pedagógico" respondem por apenas 24%, demonstrando o risco desse profissional não observar muito além do caráter expressivo da arte em si.

O conhecimento, que trata da relação entre os conhecimentos da licenciatura, e os da formação técnica e os saberes pedagógicos, ressaltam "o reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos" (PIMENTA, 2001, p. 169).

Uma análise da formação dos pesquisados mostra, portanto, que dentre os 22 respondentes, a maioria (59,09%) fez especialização, enquanto 9 (40,91%) declararam não possuir nenhum grau de especialização na área. O detalhamento dos professores com cursos de especialização (13%) aponta que 9 (52,94%) possuem grau de especialização em Arte, enquanto que 8 (47,06%) declararam ter cursado Pedagogia. A diferença numérica de 17 para 13 está em que alguns professores possuem mais de um grau de especialização.

Tabela 4 - Formação Especialização

Área/conhecimento	Especializações	%
	Realizadas	
Arte	9	52,94
Pedagogia	8	47,06
Total	17	100
Professores pesquisados	22	100
Sem Especialização	9	40,91
C/Especialização	13	59,09

Com base nos dados obtidos, a pesquisa buscou saber como ocorreu essa formação, tomando por pressuposto que a década de 1970 marcou o início dos primeiros cursos de Arte. A consolidação dos dados da formação dos professores de arte por décadas, expressa na tabela 5, a seguir, mostra as tendências da formação dos professores de Arte do Município.

Tabela 5 - Formação dos professores por década

	Tabola o Tormagao aco professor per accada										
Gra	ıduaç	ão	Espe	cializa	ação	Me	estrad	lo	Outro	os cur	sos
197	5 a 20	007	1976	6 a 20)11	1994	4 a 20)11	199	5 a 20	009
Déc.	Nº	%	Déc.	Nº	%	Déc.	Nº.	%	Déc.	Nº	%
1970	3	14	1970	1	6	1970	-	-	1970	-	
1980	4	18	1980	2	13	1980	-	-	1980	-	
1990	9	41	1990	4	25	1990	1	33	1990	1	50
2010	6	27	2010	9	56	2010	2	67	2010	1	50
Total	22	100	Total	16	100	Total	3	100	Total	2	100

Os dados referentes ao período da formação dos professores participantes da pesquisa indicam que, conforme observado na Tabela 5, estes concluíram seus cursos em diferentes décadas, de 1970 a 2010. Uma breve análise sobre esses dados registra um maior número de professores de arte (41%), que concluíram a Graduação na década de 1990, período em que surgiram os cursos de arte em nível superior. O pequeno número de professores que se formaram em Arte, antes e depois de 1990, aponta as tendências da área. Em relação à especialização, observa-se um número maior de professores que procuraram cursos de especialização em 2010 (56%). Essa tendência indica a preocupação dos professores com a sua formação e, com relação à busca de cursos de Mestrado, verifica-se que a maior procura na área está centrada nas décadas de 1990 e 2010.

De modo geral, pode-se concluir que o perfil dos pesquisados mostra um quadro, cuja formação está centrada nas Artes Visuais, sendo que os professores buscam também complementar sua formação em cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*. A pesquisa revelou que há procura pelos cursos de Pedagogia, o que é relevante, considerando que se trata de formação do professor.

A formação do professor é uma preocupação constante na educação que se estende também à formação do professor de arte. Para Garcia (1999, p. 26),

a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e praticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Sob esse aspecto, o estudo de Nóvoa (1995, p. 28) traz reflexões sobre a relação intrínseca entre a mudança e a formação, afirmando que

a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

A formação desse profissional da educação deverá estar centrada na consciência de suas responsabilidades como um profissional do ensino e para o ensino, como também sua integração e compromisso com os processos de mudanças e conquistas para que cumpra sua função na educação e na formação do seu aluno.

O comprometimento do professor em estar constantemente atualizado, explorando novas propostas pedagógicas e metodologias de ensino da arte, é fundamental para que possa, também, ser um professor de arte atuante com seus alunos nos âmbitos sociopolítico e cultural. Sob esse aspecto, a formação continuada possibilita compreender melhor as práticas e encontrar caminhos para que uma melhor atuação como um profissional. Isso se coloca como um desafio para a comunidade docente, que está compromissada em

melhorar o ensino, conforme afirmam Ferraz e Fusari (2009). A arte, como caráter humanizador na formação do aluno, atua como transformadora não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

2.4. A atuação dos professores de Arte do Município de Santos

Em relação à atuação profissional do professor de arte na Rede Pública Municipal de Santos, observou-se, com base nos dados coletados, que está intimamente relacionada à sua situação funcional, ao nível empregatício, com relação à Prefeitura Municipal da cidade. A tabela 6, a seguir, apresenta a seguinte situação:

Tabela 6 – Situação Funcional dos Professores

Situação:	Quantidade:	%
Celetista	0	0
Estável	2	9
Estatutário	20	91
Municipalizado	0	0
Total	22	100

Dos 22 professores que responderam ao questionário, 20 declararam ser estatutários, isto é, seu vínculo empregatício com a Prefeitura se faz através do Estatuto do Funcionário Público Municipal de Santos, enquanto apenas 2 são contratados por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ambos os regimes jurídicos gozam do direito à estabilidade funcional,

conforme Regime Jurídico Único, implantado na Prefeitura. O Estatuto do Funcionário Público Municipal de Santos define essas funções como sendo:

celetista: que se refere ao professor contratado pela Lei 650 de 1º de março de 1990 (SANTOS, 1990), que disciplina a contratação de pessoal por tempo determinado na Prefeitura municipal de Santos e dá outras providências. Artigo 1º - A contratação de pessoal por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, precedida de autorização do prefeito Municipal, só será admitida nos seguintes casos:

1 - [...]

 II – programas ou campanhas, por natureza, temporários, na área de saúde pública, assistência social, educação ou esportes;

Parágrafo único – entende-se como necessidade excepcional interesse público aquela que, dizendo respeito à finalidade ou dever da administração municipal, decorra de fato imprescindível ou inevitável e não possa ser satisfeita segundo os meios ordinários disponíveis;

- estável: o professor do fundamental II contratado pela CLT, na implantação do Regime Jurídico Único, pode optar por ser estatutário (vínculo empregatício relacionado ao estatuto do Funcionário Público Municipal de Santos) ou estável (vínculo empregatício pela CLT);
- estatutário: lei Complementar nº 4623, de 12 de junho de 1984, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos. O termo estatutário não é definido em legislação, mas utiliza-se para o funcionário público que está vinculado ao regime jurídico dos funcionários municipais de Santos, conforme os artigos:

Artigo 1º - esta Lei institui o regime jurídico dos funcionários públicos de Santos.

Artigo 2º - Para efeitos deste Estatuto, funcionário publico é a pessoa legalmente investida em cargo público.

 municipalizado: o município e o estado firmaram um convênio com cessão de escolas e profissionais. Os professores da rede estadual que passaram a atuar nas escolas municipais, sem perder o vínculo com o estado, são denominados municipalizados.

Uma das questões investigadas foi como os pesquisados se viam como professores de Arte e como definiam os objetivos do ensino da Arte. As respostas deixam entrever os significados atribuídos pelos sujeitos ao papel da Arte na formação dos alunos, destacando-se o prazer pelo ensino da Arte, que

instiga a experimentação de novas linguagens e à produção de objetos artísticos. Para os participantes da pesquisa, ser professor de arte significa

A oportunidade de aprender e ensinar, para que o mundo através da Arte seja mais humano (P17).

O prazer de aprender, apreender e trocar experiências através da Arte (P18).

Sobrevivência e o prazer de viver, suportando as agruras da vida ainda com alegria e esperança. Se eu fosse professora de qualquer outra disciplina não sobreviveria aos ideais e sonhos (P19)

Estar em sintonia com as mudanças políticas, sociais e econômicas, pois, são o reflexo nas artes (P20)

Ser mediador, propor aos alunos experimentações, expressar pela arte emoções, indignações, etc. Levá-los a fazer uma viagem no tempo, para entender as gerações anteriores e suas obras (P2).

A Arte é vista como sobrevivência, conforme a fala de P20, e se destaca do conjunto das demais disciplinas pela potencialidade transformadora que lhe é inerente. Isso enfatiza a importância da educação estética na formação do aluno e o papel da Arte na transformação do ser humano e do mundo. Na resposta de P2 vislumbra-se o papel do professor como mediador do conhecimento do aluno, e esse modo de ver o ensino da arte também está presente em outras falas, como se pode observar abaixo:

Envolver e atingir através da sensibilidade alunos e observadores (P1).

Trabalhar com a estética, despertar o olhar crítico, sentir por meio dos sentidos toda a intenção que a arte em suas diversas formas nos estimula (P6).

Acima de tudo promover o conhecimento sensorial do educando, possibilitando o aguçamento do olhar. Promover o afloramento emocional (P9).

Significa ter que mexer na cabeça das crianças, fazê-las pensar, criar (P10).

Significa desenvolver um aluno com um espírito entendedor e apreciador de arte, um cidadão que tenha em si a vontade de pesquisar e praticar arte, uma pessoa que entenda que é necessário um ser humano viver a arte (P22).

Projetos com vários materiais: liberdade para executar, sempre de olho na composições. Procuro incentivar caminhos diferentes, faço com que fujam do convencional, quebrando os padrões (P13).

Ter como objetivo desenvolver potencialidades de expressão de ideias e sentimentos através das diversas linguagens artísticas (P14).

A análise dos dados, obtidos com as respostas dos sujeitos, aponta para a função da arte como sensibilizadora do real, e sinalizam a importância do desenvolvimento da expressão artística do aluno como forma de conhecimento da Arte. Essa visão está de acordo com a proposta de Read (1986), cujas ideias foram difundidas no Brasil na década de 1980. A arte, de acordo com esse filósofo, está estreitamente relacionada à educação, considerando que o ser humano é um ser cultural: "[...] quando falo em arte quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação" (READ, 1986, p. 12).

Um dos participantes da pesquisa declarou que cabe ao professor de arte "ter muita responsabilidade, pois, somos representantes das culturas em sua diversidade, inclusive a nossa". E acrescenta: "segundo Confúcio, a Arte pode elevar ou destruir uma nação". Nesse caso, coloca-se o papel do

professor de arte na construção do conhecimento do aluno e, sob esse aspecto, os sujeitos da pesquisa demonstraram uma visão muito precisa do que a Arte como cultura representa para a formação do aluno.

Trabalhar as diferenças entre os povos, as culturas e as pessoas (P4).

Mostrar nossa cultura, colaborar com o desenvolvimento cognitivo, desenvolver criatividade, sensibilidade, criação (P5).

Tentar mostrar que todos nós somos capazes de produzir cultura/arte (P11).

Contar a história através da arte, das formas, das cores, dos ícones, dos sons, movimentos, etc. (P13)

Ter a oportunidade de mostrar a grandiosidade de descobrir o universo artístico (P 16).

No dizer de Read (1986, p. 12), os objetivos da educação devem se nortear por dois princípios: 1) educar com referência a coisas; 2) educar para unir, não para dividir. A orientação dos professores quanto a "educar com referência a coisas" deverá ser norteada pelo desenvolvimento da sensibilidade, enquanto que no que diz respeito a "unir sem separar", não se pode, contudo, de acordo com Read (1986, p. 15), colocar a arte à parte da vida. Suas considerações levam a crer

que a arte deve ser praticada para ser apreciada, e ensinada em aprendizado íntimo. [...] que o mestre não deve ser menos ativo do que o aluno. Pois a arte não pode ser aprendida por preceito, por uma instrução verbal qualquer. Ela é, falando com propriedade, um contágio, e se transmite como o fogo de espírito para espírito (READ, 1986, p. 12).

Assim sendo, o papel do professor no ensino e aprendizagem da arte é orientar o aluno no processo de conhecimento da arte e de produção de conhecimento. A orientação técnica, o minimizar a importância do fazer criativo

do aluno podem se refletir na formação dos educandos. Perguntados sobre o papel do professor de arte, os participantes da pesquisa trouxeram questões sobre suas práticas e acentuaram a importância da arte na formação do estudante, seja para despertar o prazer de aprender e trocar experiências por meio da produção, seja para a assimilação dos conhecimentos sobre a arte e seus significados. Em uma das falas (P19), o ensino da arte é colocado como um "escape" das tensões do cotidiano, enquanto para outro participante (P20), a arte reflete as mudanças políticas e econômicas, cabendo ao professor estar atento às mudanças que ocorrem na sociedade. São, portanto, visões diferenciadas que se situam entre o sonho e a realidade, entre o escapismo das questões cotidianas e o querer fazer parte das mudanças, para melhor compreender os reflexos na educação.

2.5. A visão dos professores de arte sobre suas práticas

Considerando a questão da pesquisa, que busca conhecer se os professores estão sendo formados para o ensino da arte, tendo em vista as mudanças curriculares e a orientação para a inclusão de todas as linguagens artísticas, a investigação centrou- se na visão que os professores têm de suas práticas pedagógicas.

Com base na especificação das linguagens artísticas, extraída dos PCNs, a pesquisa investigou a utilização, pelos professores pesquisados, das linguagens artísticas em suas práticas. Dos 22 respondentes, 13 (59%) especificaram as linguagens artísticas que utilizam, e 4 (18 %), embora não

tenham identificado as linguagens, afirmaram trabalhar com a Arte por meio de projetos, pesquisas, experiências artísticas e interdisciplinaridade; 5 (23%), dentre os professores, não responderam a questão.

Com relação à utilização das expressões da arte nas práticas pedagógicas, ressalte-se, conforme se observa no quadro seguinte, que os professores procuram incluir várias expressões da arte em suas aulas, utilizando-se da linguagem teatral, musical, verbal, pictórica e também das tecnologias. No ensino da arte, os professores buscam exercitar habilidades artísticas nos alunos, sensibilizá-los para a arte, com objetivo de desenvolver a produção artística.

Quadro 1- As expressões da arte utilizadas pelos professores em suas práticas

Professor	Resposta	Linguagem
P1	Em 2008, apresentações de expressão corporal e teatro com alunos do 6º ao 9º ano na UME José da Costa Sobrinho.	Expressão corporal
	Em 2009, arte em papel reciclável, pintura em vários tipos de papel – UME dos Andradas	Linguagem pictórica
P2	Em Arte Musical 1º ao 5º ano até 2009, formação de coral, danças em festas juninas e folclore e bandinha rítmica e as crianças são mais participativas e aprendem rápido	Linguagem musical
	Este ano estou fazendo uma sensibilização musical com os alunos do 6º ano que ainda resistem, mas o resultado espero até o fim do ano.	
	Em 2010, com as telas recebidas foi bom ver as crianças experimentar o riscar, pintar e finalizar as suas obras sem a interferência da professora (quando solicitada) assim percebendo os adultos uma tela produzida por criança.	Linguagem pictórica
P6	Em música apreciação musical e canto orfeônico e em Artes Visuais trabalhar com materiais diversos e desenho da mesma forma.	Linguagem pictórica e corporal
P10	Trabalhei este ano com teatro e artes visuais, tentando sair da cópia. Fazer as crianças pensarem criativamente no seu cotidiano.	Expressão corporal
P21	Hoje quero implantar o rádio na escola, comecei com pesquisa, despertei o interesse dos alunos, vamos ter	Expressão verbal e musical

	um debate sobre o que podemos expressar, dando a eles a autoconfiança e autovalorização.			
P11	Trabalho com releitura de obras, com produção de obras. Uso muita Xerox, para visualização e auxilio ao aprendizado.	Expressão pictórica	verbal	е
P18	Procuro sempre usar a tecnologia para visualizar, mostrar, exemplificar as experiências artísticas e vivencio com os alunos releitura das obras em diversas áreas do conhecimento não só em arte, mas muitas vezes em ciências, matemática e português.	Expressão pictórica	verbal	е
P22	Releitura de obras de diversas correntes artísticas através da pintura, colagem, música e teatro. Conhecer e fazer arte contemporânea também em suas diversidades. Práticas de projetos dentro do conteúdo escolar	Expressão pictórica	verbal	е

Em síntese, o resultado mostrou que 9 professores afirmaram trabalhar com Artes visuais; 7 com Arte musical; 4 informaram outras linguagens, incluindo artesanato, dobraduras, projetos interdisciplinares, poesia, arte digital. Dois professores indicaram o trabalho com teatro e com expressão corporal.

Nas respostas dadas pelos pesquisados, observou-se que os professores procuram utilizar diferentes linguagens em suas práticas, as quais incluem desde a leitura de obras literárias ao uso de materiais diversos e de tecnologia. Observou-se também, quanto ao ensino-aprendizagem, que procuram trabalhar com a interdisciplinaridade, com a interpretação do cotidiano e com projetos. Alguns professores veem nas atividades artísticas uma forma de fazer os alunos refletirem sobre a arte, incentivando-os ao conhecimento e ao desenvolvimento da autoconfiança e da autovalorização.

Esse processo ocorre durante a formação e está presente em toda trajetória das atividades do aluno, ao longo de toda vida escolar. Partindo desse pressuposto, as práticas do professor de Arte, ao focar a alfabetização visual, podem transformar a realidade do ensino-aprendizagem e oferecer

oportunidades para o desenvolvimento de um olhar diferenciado sobre o mundo. Da mesma forma, os professores se apropriam de novos saberes, oriundos de suas experiências e dos novos conhecimentos adquiridos durante o percurso como profissionais. Conforme lembra Tardif (2008, p. 14),

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo em que se insere e o interioriza por meio de ação que se torna parte de sua consciência prática.

A prática de uma dialética harmonizada com o repertório da formação do docente, alinhada a uma metodologia apropriada, poderá auxiliar o professor a encontrar soluções para uma prática pedagógica com autonomia, crítica e coerência com a realidade e necessidades do estudante.

Quando pensadas como práticas de ensino, as técnicas colocam o professor na condição de transmissor de conhecimentos, mantendo-o distante da verdadeira função do professor, que é criar oportunidade, no espaço escolar, de reflexão do pensamento crítico e da autonomia para que possam compor outra forma de ensinar. Há que se questionar se o profissional da educação tem coragem de romper com modelos antigos que engessam suas práticas pedagógicas e repensar a relação teoria-prática, em busca de uma construção teórico/crítica, centrada na importância da dimensão política do ato pedagógico. Dentro dessa ótica, Ghedin (2007, p. 14) lembra que

os educadores, como intelectuais, podem desenvolver formas de práticas que tomem com seriedade a maneira como as subjetividades são construídas e possam desenvolver uma teoria da experiência como aspecto central da pedagogia crítica.

2.6. As mudanças curriculares e o ensino da Arte

Uma das questões da pesquisa estava voltada para o conhecimento que os professores de Arte têm sobre as mudanças na legislação referente ao ensino da disciplina e se essas mudanças interferiram em suas práticas. Nesse ponto, a pesquisa buscou saber se os professores da rede municipal de ensino tinham conhecimento da legislação e das mudanças ocorridas no currículo em relação ao ensino de arte e o que isso havia significado em sua prática. Os resultados mostram que 14 (64%) professores conhecem a legislação; 6 (27%) desconhecem e 2 (9%) têm apenas uma noção sobre o assunto.

Esses dados nos levam a questionar sobre como atuam os professores de arte em relação às mudanças, considerando que apenas um, dentre os 22 professores que responderam ao questionário, fez referência à importância de se acompanhar as mudanças políticas e econômicas, considerando que estas têm reflexos na educação.

Em relação às práticas, dos 22 respondentes, 15 (68%) responderam que houve mudança em suas práticas; 5 (23%) professores afirmaram não ter havido mudanças e 2 (9%) professores não responderam a questão. As mudanças dizem respeito à inclusão da disciplina para as primeiras séries e séries especiais, o que exige capacitação dos professores. Um dos professores referiu-se à falta de tempo hábil para desenvolver os conteúdos propostos,

porém, observa-se que a maioria procurou adaptar-se às mudanças, inserindo conteúdos das diferentes linguagens, visto que as novas diretrizes curriculares destinam três aulas semanais para o desenvolvimento das linguagens no Ensino Fundamental. Destaca-se, no conjunto das falas, a do professor P11, que declara abertamente que há desinteresse dos alunos pela disciplina, sendo que, para eles, a escola não tem significado. A mesma questão é trazida por P19, que expressa ser tolhida em sua liberdade como professora pela violência e desrespeito ao professor.

As respostas dos participantes apontam aspectos distintos, que vão desde a ideia de que as mudanças educacionais não são objeto de reflexão por parte do professor de Arte, até a indicação de que há, por parte dos professores, esforço para adaptar-se às mudanças e vencer as dificuldades relativas ao tempo necessário para ministrar todos os conteúdos propostos nas diretrizes curriculares do ensino da Arte. A resposta de P12 sobre as séries especiais e a necessidade de formação do professor na área é um dos aspectos que mostra as tensões por que o professor passa, tendo que adaptar-se a novas situações formativas.

Contudo, há que se perguntar se existem condições institucionais para o desenvolvimento das práticas na disciplina. Da fala de dois professores, podese concluir que há falta de materiais na escola, além de superlotação das classes, que contêm mais de 40 alunos, e da indisciplina. Os professores, no entanto, procuram superar os aspectos negativos, apontados por alguns colegas, lembrando o seu papel de agentes transformadores.

A educação, portanto, é uma prática pedagógica com especificidade complexa que permeia caminhos da economia, política, cultura, história, intencionalidade, entre outros, a humanização do homem, tendo como objetivo concreto uma sociedade mais humanista e emancipada. Na medida em que o professor amplia sua consciência sobre suas práticas percebe que a teoria fundamenta, legitima esse conhecimento, e proporciona uma atuação mais emancipatória e criativa da sua prática pedagógica.

Na formação do docente, convém manter um olhar sensível, instigante, crítico e criativo, a fim de que, nas suas práticas pedagógicas, possa ousar sem medo de errar, apreendendo o lema da epistemologia de que "o conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão" (PESSANHA, 2003, p. 155).

Quadro 2- Como os professores veem as mudanças nas práticas

Eixos temáticos	Fala dos professores Síntese	
Mudanças em relação às práticas	P1- Por enquanto nada mudou P9- Nada, sempre trabalhei visando a evolução	Nada mudou
	emocional do aluno; utilizo o conteúdo como alicerce para esta evolução. Promovo a amplitude de experiências artísticas a fim de modificar olhares ao que nos cerca.	
	P2- Sempre há mudanças pelas estratégias ou pela disponibilidade do material.	Sempre houve mudanças
	P3- A inclusão de Artes para as 1₹s séries e séries especiais. Precisamos de capacitação, que ainda é rara.	Mudanças exigem capacitação de professores
	P12- Venho procurando inserir conteúdos das diversas linguagens artísticas em todas as classes, tentando adequá-la as diferentes características encontradas.	Adequação às mudanças
	P13- Um leque maior mais atividades, aumentando as possibilidades de unir todas as formas de arte.	Mudanças positivas
	P14- Tenho um pouco mais de argumentos para defender meus direitos.	Tensões geradas pelas mudanças

	P8- Pouco. Sempre segui o conteúdo proposto, porém diversificando a prática com meu toque e experiência. Falta tempo hábil para realizar as atividades, pois, em Santos da 1 a 5 os alunos tem apenas uma aula de arte semanal, com duração de 45 minutos.	
Mudanças na aprendizagem	P7- Através das várias linguagens, percebemos que os alunos têm mais talentos e que precisamos trabalhar mais a sensibilidade.	Novo olhar para a aprendizagem

As respostas, conforme se pode observar no quadro acima, apontam diferentes direções que se contradizem. Segundo uma parte dos pesquisados, as mudanças não interferiram nas práticas, considerando que já desenvolviam atividades em várias linguagens artísticas. Outros procuraram adaptar-se às mudanças, sem aparentes conflitos. No entanto, no conjunto de respostas, destaca-se a formação dos professores e a importância de uma discussão mais ampla sobre o significado das mudanças no currículo da Arte.

A pesquisa também buscou conhecer as condições de trabalho oferecidas pelas escolas. Do total de 22 professores pesquisados, 10 (45%) professores responderam que a escola oferece condições para realizarem o trabalho com os alunos e 12 (55%) responderam negativamente a essa questão. Nas respostas dos professores que responderam negativamente, predomina a ausência de espaço físico e o apoio da colaboração da equipe das suas unidades de trabalho. Afirmaram que as escolas não oferecem condições físicas para o trabalho com as atividades artísticas, visto que as salas de aulas são inadequadas, há falta de materiais, e, também, não há espaço para guardar os materiais e os trabalhos dos alunos durante os processos de suas elaborações.

As escolas em geral não oferecem condições de trabalho, pois não tem salas nem materiais específicos para trabalhar. Tudo que precisamos temos que comprar com nosso dinheiro (P4).

Falta uma escola de Arte com material disponível e espaço adequado (P12).

Não, mas a gente consegue trabalhar mesmo assim! As leis Educacionais também não ajudam muito! (P14)

Não temos sala de aula própria para a prática da arte. Oficina com lavatório e lugar para guardar as produções (P17).

Entre os respondentes, 45% afirmaram que a escola oferece condições de trabalho e que têm colaboração da equipe escolar de suas unidades para desenvolver seu trabalho, enquanto que 55% dos professores pesquisados alegam que as suas escolas não oferecem as condições físicas adequadas para o trabalho com as atividades artísticas, incluindo salas de aula inadequadas, falta de materiais, e falta de espaço para guarda dos trabalhos dos alunos durante os processos de elaboração. É preciso, observar, contudo, que se trata de condições mínimas, o que se coloca para os professores como mais um desafio a ser enfrentado. Há aqueles que consideram, inclusive, que a arte se faz em qualquer lugar, independentemente da infraestrutura oferecida pela escola (P21).

Sim, tenho uma receptividade de todos os professores que colaboram para o desenvolvimento das aulas de Arte (P21).

Condições mínimas (P6).

A escola oferece condições mínimas. Precisa melhorar muito os professores de Arte precisam ser mais ouvidos (P8).

O sistema de ensino precisa aprimoramento. A escola se desdobra para oferecer as condições básicas (P9).

Trabalhando precariamente e levados a completar sua jornada em outras escolas, os professores de arte do ensino fundamental sobrevivem, sendo que alguns ainda mantêm acesa a chama do que significa ser professor, conforme se pode observar nas respostas dos pesquisados.

Mesmo com falta de material devido, consigo resultados satisfatórios, porém pela dedicação, me sinto egoísta referente aos anos- séries 6º ao 9º ano, pois temos: falta de disciplina dos pais e espaço, superlotação de classes(as vezes passando de 40 alunos) e falta de regras ou soluções para alunos com problemas sociais (P3).

No quesito aprendizagem dos alunos as experiências sempre são ótimas as vezes encontramos alunos que relutam para as práticas de arte mas logo acabam aceitando e se revelando ótimos artistas (P8).

No Plano de Curso (Anexo 4), estão previstos os conteúdos das especificidades artísticas que devem ser desenvolvidas durante os anos de formação do estudante. Nas respostas dos professores, as práticas com as diferentes linguagens foram expressas nos relatos, conforme se segue:

Este ano estou fazendo uma sensibilização musical com os alunos do 6º ano que ainda resistem mas, o resultado espero até o fim do ano. Em 2010, com as telas recebidas foi bom ver as crianças experimentar o riscar, pintar e finalizar as suas obras sem a interferência da professora (quando solicitada) assim percebendo os adultos uma tela produzida por criança (P2).

Trabalhei este ano com teatro e artes visuais, tentando sair da cópia. Fazer as crianças pensarem criativamente no seu cotidiano (P10).

Em 2009 participei de forma significativa em um projeto de língua portuguesa onde os alunos formaram um coral. O projeto foi premiado em 1º lugar. Também ganhei vários prêmios na Educação Especial (P14).

Hoje quero implantar a rádio na escola, comecei com pesquisa, despertei o interesse dos alunos, vamos ter um debate sobre o que podemos expressar, dando a eles a autoconfiança e autovalorização (P21).

Releitura de obras de diversas correntes artísticas através da pintura, colagem, música e teatro. Conhecer e fazer arte contemporânea também em suas diversidades. Práticas de projetos dentro do conteúdo escolar (P22).

Esses dados mostram um profissional que está enfrentando os desafios das mudanças no currículo da Arte. Em relação à formação, procuram o desenvolvimento profissional, seja realizando cursos de especialização ou cursos curtos de educação continuada, visando à melhoria das suas práticas.

Os dados obtidos com as respostas dos questionários trouxeram novas indagações para a pesquisadora no que se refere às políticas do Município para a formação continuada do professor de arte. Assim, direcionou sua pesquisa para esse foco, com objetivo de conhecer as condições oferecidas pelo Município a esses professores.

Com objetivo de aprofundar questões trazidas pelas respostas dos 22 professores, foram realizadas três entrevistas com professoras que atuam na Seção de Formação Continuada da Secretaria da Educação, na Prefeitura Municipal de Santos, exercendo cargo na Coordenadoria de Formação Continuada da Secretaria da Educação (E1); como chefe da Seção de Formação Continuada (E2) e responsável pela Área de Arte da Equipe Inter da SEDUC (E3). Os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III - A VISÃO DOS COORDENADORES DO MUNICÍPIO DE SANTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 2004, p. 82).

Considerando os dados obtidos com as respostas dos professores, outra indagação surgiu durante o período de processamento e análise dos dados, e que dizia respeito às condições oferecidas pelos órgãos municipais em relação à formação dos professores de Arte. Embora o tema do trabalho não estivesse voltado para a formação continuada, havia um interesse em conhecer melhor a visão dos coordenadores de curso sobre os professores de arte, tendo em vista uma análise mais aprofundada do problema da pesquisa. O presente faz uma análise dos dados colhidos nas entrevistas com coordenadores, focalizando a visão dos sujeitos sobre questões relacionadas à formação do professor de Arte do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Santos.

3.1. A legislação educacional brasileira em relação ao ensino da arte no ensino fundamental II

O primeiro ponto que se coloca em relação ao professor de arte diz respeito ao acúmulo de tarefas que ele tem que desempenhar nos dias atuais, nas múltiplas atividades a cumprir: ser professor de artes plásticas, de desenho, de música, de dança. A especificidade da sua formação, na maioria das vezes, não dá conta da complexa prática docente do professor de arte.

A esse respeito, os dados obtidos com as entrevistas realizadas com as coordenadoras possibilitaram delinear um quadro sobre a atuação do professor de arte, no qual se destaca: 1) as mudanças na Legislação norteiam o trabalho do professor; 2) o deslocamento do professor de arte para complementação da carga horária muitas vezes o impede de participar de discussões sobre as mudanças educacionais; 3) o desgaste da figura do professor de arte como profissional.

As participantes da pesquisa trouxeram sua visão sobre as representações do professor de Arte que o veem como um profissional que não sabe lidar com as crianças. Suas falas revelam as condições em que vive esse profissional acumulando atividades ou se desdobrando para completar sua carga horária.

Eu não acredito, é bom dentro disso se a gente pensar por outro lado o número de aulas, porque se ele tivesse uma carga horária talvez maior em cada nível, em cada ano, ele conseguisse fazer um trabalho melhor, com menos aulas, menos séries em cada ano em que ele está, mais tempo em cada ano em que ele está, o grupo classe que ele está (E1).

Eu acredito que o professor perdeu muito nessa questão, do seu trabalho com relação a isso. Agora o professor de arte tem que assumir várias outras cargas horárias, ele tem uma carga horária muito pequena e para ele completar, ele teria que trabalhar em escolas para poder ter uma carga horária decente, poder ter um bom salário (E2).

Pelo que estou vendo, está faltando um número maior de aulas, aumentar a grade horária de arte para os alunos. É, está faltando incentivo, esse professor tem que trabalhar várias áreas, especificidades, a música, a dança, o teatro, artes visuais. Primeiro, que nós vamos ter que atender a legislação. Primeiro, o professor tem que ter condições de abraçar isso, porque hoje você sabe muito bem que isso hoje é complicado. A escola teria que abrir espaços. Primeiro, ele teria que ter uma formação que é difícil para ele, ele sai com uma formação de artes visuais ou teatro ou dança ou música. Quando vem trabalhar, ele tem que trabalhar as outras que ele não tem. Aí ele também joga, porque ele não tem, mas ele está ali, ele está lá, ele entrou no concurso e está lá. Ele atende daquele jeito ou não atende.

Essa situação, no entanto, não é decorrente exclusivamente das mudanças na legislação.

Por que a Legislação vem mudando? A Legislação só contribui para melhorar. Melhorar no quê? Depende de que período da Legislação, mas ela vem melhorando progressivamente, desde os parâmetros curriculares nacionais que trouxe uma identidade para a arte que não existia. Eu acho que ajudou, ajuda o professor de arte, norteou o trabalho dele (E3).

Eu não diria do professor de arte na questão da Legislação, é bem mais profundo e mais complexo. A Legislação vem a reboque do que o professor faz, ou é o professor que impulsiona a Legislação? O professor não, o trabalho que ele faz dentro da escola, que está vendo as necessidades da escola, que impulsiona a Legislação (E1)

As falas evidenciam alguns questionamentos, entre eles, a relação entre as práticas e o que determina a legislação. A entrevistada E3 deixa claro que é importante o professor conhecer a legislação, o que remete a outras perguntas: como o professor seria capacitado para o conhecimento da Legislação? A escola disponibiliza tempo e espaço para essas reflexões? Nas respostas dadas pelos professores nos questionários, muitos responderam ter conhecimento da Legislação e das mudanças propostas, porém uma parte declarou pouco conhecer sobre as mudanças.

Às vezes, eles reivindicam coisas que a gente percebe claramente na reivindicação dele que ele não leu a Legislação, que ele não sabe o que está falando, então ele não conhece. No caso, a Prefeitura dá formação nesse aspecto para esse professor? Ela tem essa preocupação com o professor, de passar essa informação, de discutir, de orientá-lo? Quando a gente está numa formação, a gente se preocupa sim, é claro que quando está se trabalhando numa Legislação, numa formação de Arte, a gente trabalha muito em cima da Legislação, que está falando de Arte, por exemplo, os parâmetros curriculares e tudo mais, então a gente tem essa preocupação, sim. Às vezes o professor fica tão envolvido em sua atividade que até esquece de dar uma leitura na Legislação, especificamente discutir a Isso não pode depender só da formação, depende Legislação. muito do professor também, eu penso assim. Muitas vezes não tem oportunidade, mas eu não acho que tem que ser a instituição, que tem que levar, a instituição até pode estar trabalhando isso na formação, propiciando isso. Mas eu acho que tem que depender do profissional ir atrás, faz parte do que compete ao professor (E3).

A fala de E2, contudo, traz reflexões sobre o trabalho solitário do professor e a importância de criação de redes que possibilitassem discussão profunda sobre os problemas educacionais.

Eu acho que essa grade da arte, desenvolver a arte na educação é um trabalho a nível federal, que vai vindo e a gente vai tendo que acatar e vamos trabalhar na nossa rede com os professores que não essas especificidades, da música, do teatro e da dança, mas tem que trabalhar com o que tem. Ele acaba sendo até negligente nessa situação. Mas quem deveria atuar? Eu acho assim, o professor pode até manifestar, relatar, encaminhar, demonstrar, ele pode falar, mas quem vai escutar esse professor? No fundo, fica um trabalho solitário desse professor, porque ele acaba até abandonando o cumprimento do seu trabalho, em termos de trabalhar também as áreas, que isso, hoje, é necessário, ele tem que cumprir, porque ele não tem nem onde buscar, não tem ninguém na rede hoje, por exemplo.

Outro aspecto refere-se à falta de professores de arte, o que sinaliza um cenário educacional preocupante para a formação do aluno, considerando que os professores estão sendo substituídos por docentes de outras áreas, conforme revelou uma das entrevistadas:

Faltam professores. Tem uma escola que está há seis meses sem professor de arte. É uma escola estadual. Isso aqui também acontece, não sei se na área de arte. Sei que acontece em História e em Geografia, sei que tem escolas que tem professores substituindo até professores de outras áreas. Exemplo, eu tive uma substituta de arte numa escola onde trabalhei e quando faltava professor de língua portuguesa, ela entrava e dava aula. Ela trabalhava arte. Ela substituía arte, então assim eu sei que isso é uma coisa que prejudica muito esse trabalho desse professor.

3.2. Políticas de formação dos professores de Arte na Rede Municipal de Ensino

O desconhecimento da Legislação pelos professores de arte foi justificado, em parte, pelas condições de trabalho do professor, que se vê obrigado a deslocar-se para muitas escolas, com objetivo de completar a carga horária. Porém, o interesse do profissional sobre as mudanças curriculares e sobre o que está ocorrendo em sua área é visto pelas pesquisadas como fator determinante para a mudança na própria prática, conforme declara E1:

Eu, ainda, acredito que a formação tanto inicial como continuada desse professor, para mim é o mais importante. Na minha opinião, eu acho que a Legislação tem que trabalhar mais é a formação, exigir mais, alguns dispositivos deveriam existir, por exemplo, uma coisa que se discute muito é a questão do estágio na formação do professor.

O foco do problema, portanto, encontra-se na formação. O profissional é formado para a reflexão contínua sobre sua prática? A reflexão crítica parece apontar para um dos caminhos onde a formação do professor de arte não pode ser estanque, visto que a própria dinâmica social o instiga a encontrar novas concepções educacionais, e a descobrir novos paradigmas e novas práticas. Ser um professor de arte, no entanto, implica manter coerência entre teoria e

práticas, pois a dissociação dessa ação acaba por reforçar uma prática não transformadora da vida.

A crítica ao despreparo do professor de arte e a importância de uma formação que lhe permita ter sólido conhecimento dos conteúdos e desenvolver práticas pedagógicas foram trazidas pelas entrevistadas. Seguir modelos de ensino de antigos professores pode não ter bons resultados na prática docente, tendo em vista que vivemos em outros tempos, com outros problemas. E, se essa formação pedagógica não ocorrer na formação inicial, o professor poderá ter dificuldades para ensinar.

O professor sai muito despreparado da Escola. Muita teoria chega na prática, ele até se assusta porque a realidade é diferente. _Ele precisa ver o aluno real, lidar com a realidade, olhar as posturas, às vezes, não só as posturas certas, às vezes, até posturas erradas, perceber que assim também não vai dar certo. Tem uma coisa que eu acho importante, a gente também vem da escola. Quando a gente vai ser professor todo mundo acha que já sabe. Por que? É que a gente ficou lá, 12 ou 13 anos, dentro daquela realidade, o que está acontecendo é que a gente está dentro de uma situação do mundo, que tem que mudar esse jeito de trabalhar, porque o aluno fica com aquele saudosismo. No meu tempo, eu não fazia isso com o meu professor. Eles precisam ter essas oportunidades (E1).

A formação continuada pode ser, portanto, uma solução para o desenvolvimento profissional docente. A entrevistada E2 lembra que "a rede se propõe a dar uma formação, ela abre espaço, ela preenche os três horários, mas ela não convoca os professores". Assim, oportunidades de reflexão sobre mudanças curriculares ou outros temas voltados para a área se perdem, porque embora haja oferta de cursos para os professores do Município, nem sempre estes podem participar, seja devido ao horário do curso, seja em

decorrência dos deslocamentos necessários para ministrar as aulas ou ainda por desinteresse.

Hoje, nós temos a equipe inter com professoras maravilhosas, mas nós temos uma professora para 40 escolas, que poderia estar colaborando com vários trabalhos, mas hoje não tenho certeza, mas a gente está sem formação para professor de arte. Como eu trabalho com a equipe técnica, quem trabalha com o professor é a equipe inter, pelo conhecimento que eu tenho, não tem, e vou dizer mais: quando abre curso para arte a convite fora do seu horário de trabalho, o professor não se inscreve, e eu entendo até muito bem porque, em parte acho um pouco por desinteresse, mas a grande maioria é que se dizem cansados, trabalharam o dia inteiro (E2).

Retomando as questões trazidas pelos professores sobre a educação continuada, vemos nas falas dos professores coordenadores o trabalho desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Santos em relação à formação. Lembrando que um dos focos de tensão é a formação do professor de arte e as exigências postas na Legislação em relação à arte no currículo do ensino fundamental, a fala da entrevistada E1 trouxe informações sobre as ações praticadas pelas políticas educacionais locais:

Agora, por outro lado, pegando a arte numa linha maior, quando a gente pensou em trabalhar numa linha maior aqui no município, pensou em trabalhar a música e a arte integrados, das artes plásticas e arte musical integradas. A gente também pensou na questão da formação, porque aqui na região não tem mais professor de arte musical. A gente pensou numa outra questão que a gente percebeu que sobrava aulas de artes plásticas, aliás, sobrava professor de artes plásticas e faltava professor de arte musical, então a gente pensou em equacionar essa situação para que todos tivessem oportunidades de dar aulas. A gente tivesse e o aluno oportunidade de ter aula de arte e então a gente pensou nessa junção por causa disso, que aí a gente está reelaborando o plano de curso. Estamos fazendo uma formação específica para isso, porque os professores de música guerem saber como trabalhar arte, e os professores de arte querem saber como fazem isso, como trabalhar a musicalização (E1).

Os professores que responderam ao questionário apenas mencionaram a formação, porém os coordenadores, além de explicar como ocorre a formação específica, também mencionaram a formação que ocorre durante as HTPs (Hora de Trabalho Pedagógico), todos os dias, em horário diferente do da jornada de trabalho, onde os professores e a coordenação se reúnem para discutir assuntos relacionados às práticas docentes, em reuniões denominadas experiência compartilhada (REC) e aperfeiçoamento profissional (RAP), reunião pedagógica semanal (RPS) e reunião de registro de processo (RRP), fortalecendo o espírito de equipe e favorecendo os processos de formação continuada (SANTOS, 2010b, p. 14).

Em termos de organização, nós temos HTPs que são feitos hoje. Nós temos dentro da escola quatro tipos de reuniões diferentes que acontecem. São reuniões de 50 minutos. Existe uma que se chama, que é para a troca de experiência. Uma que é aperfeiçoamento profissional. Uma que é mais para a parte administrativa e outra que é para registro. Então as reuniões são divididas e subdivididas nesses quatro eixos. São reuniões pequenas de 50 minutos (E1).

O conceito de formação, presente na fala das professoras coordenadoras abrange também outros espaços de formação, além dos cursos de formação continuada. De acordo com E1, a formação continuada é essencial e "continua para sempre":

O professor tem que estar formado para fazer essa formação, mesmo que não tenha ninguém para fazer junto com ele, a gente tem que tentar. É obrigação da Secretaria facilitar essa formação, mas ele tem que fazer, apesar disso. Como você vê a questão de quando a Prefeitura solicita, oferece a formação continuada para o professor de arte, no caso é o foco do meu trabalho, e a direção não libera, às vezes pode acontecer não liberar porque não tem professor para ficar no seu lugar. Como resolvem essa questão? Na verdade, esse é o maior problema, falando sinceramente é o maior problema, porque é muitas vezes muito esforço em dispensar esse professor, mesmo sabendo que vai ter um prejuízo, porque acredita que ele pode ter um prejuízo por distribuírem as crianças em outras salas, ou uma pessoa da equipe pode estar lá naquele momento, mas pode ganhar de outra forma, vai ganhar com esforço, o professor vendo o esforço da equipe para liberar, que consideração, me valorizou (E1).

As ações da Prefeitura voltadas para a formação permanente do professor de arte incluem o Centro de Formação de Professores, que possui uma coordenadoria responsável pelos cursos de formação.

Nós temos um Coordenador Pedagógico dentro da escola que atua com esses professores, o orientador que deveria estar junto com o coordenador atuando e nós temos uma coordenadoria de formação que é responsável pelo Centro de Formação de Professores. Aqui nós oferecemos cursos por meio de convocação e de convites e sempre que há cursos fora é a gente também faz a divulgação, às vezes coisas que o SESC promove, ele promove muitas coisas na área de arte, na qual cinema, música, dança, tudo que eles colocam para a gente, a gente divulga para as escolas. Também essa é a parte organizacional que a gente faz, quando a gente trabalha com coordenadora, a gente procura dar subsídios também para esse coordenador trabalhar dentro da escola (E1).

Da fala da professora coordenadora, depreende-se que as ações direcionam-se à formação, que envolve questões éticas, políticas e estéticas. Parte-se do princípio de que a reflexão é um dos conceitos mais utilizados para pensarmos nas nossas ações realizadas. Considera-se importante que o exercício do pensar naquilo que se faz se transforme em uma reflexão metódica, a fim de que se possa aprender com a experiência e mudar as

práticas. O estudo das práticas pedagógicas decorre da necessidade de rever novos referenciais teóricos, pois, "saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão de que temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias" (PERRENOUD, 2000, p.160). Portanto, ser o professor comprometido com sua profissão, atender aos contextos em que trabalha, compreendendo-os, interpretando-os e ajustando-os a sua prática docente, é ser um professor intelectual capaz de provocar intervenções e mudanças no conhecimento pedagógico e educacional.

Dentro dessa ótica, observou-se que o professor encontra dificuldades em suas práticas, visto que, de acordo com as mudanças curriculares, cabe a ele ensinar as diferentes expressões da arte. O ensino da Arte, assim, implica a especificidade de conteúdos distintos da disciplina Arte, além da questão pedagógica: como ensinar de modo que o aluno aprenda? No dizer de Pimenta (1999), a reflexão sobre a prática pode ser um caminho para uma educação transformadora. De acordo com a pesquisadora,

espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p.180).

Está, portanto, na formação do professor-crítico-reflexivo, a importância da subjetividade ao fazer, reflexões que norteiem e presenciem suas práticas e teorias pedagógicas, a fim de que sua formação permanente torne-se facilitadora para sua relação com vida, enquanto docente. O pensar/agir com

ética não aceita a postura de um professor que tenha atitudes como: faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço, pois, esse comportamento denota a falta de respeito e de comprometimento com sua profissão e com o ser humano, o qual deve ser tratado com respeito e afeto.

3.3 Mapa conceitual da Pesquisa

A figura 1 ilustra o Mapa Conceitual da Pesquisa que retrata a síntese do trabalho desenvolvido. Nela se observa o enquadramento da investigação em torno de duas categorias: a *Arte como Educação Estética* e a *Arte como Cultura*. Na primeira categoria, as falas dos professores respondentes foram sintetizadas em *Sensibilidade, Humanização, Expressão* e *Conhecimento*; na segunda, em *Cultura* e *Conhecimento*. A síntese *Conhecimento*, por sua vez, foi estudada com base nos eixos temáticos: o *Professor como Mediador do Conhecimento, Mudanças em relação* às *práticas, Práticas e Formação* e *Mudanças na Aprendizagem*, fundamentando a investigação do Professor de Arte na Rede Pública Municipal de Santos, identificando tensões entre sua formação e atuação profissional.

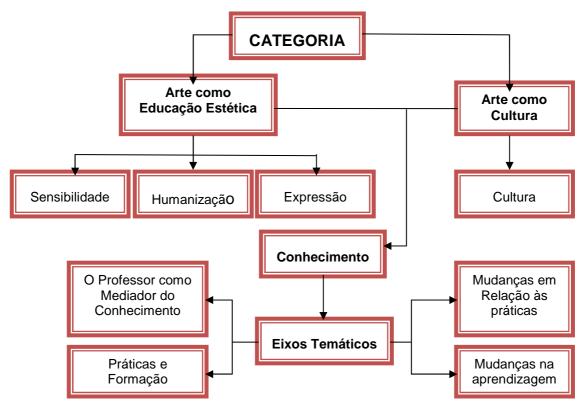


Figura 1: Mapa Conceitual da Pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar a formação dos professores de Arte do Ensino Fundamental II, no Município de Santos, centrando em três contextos, a saber: a formação do professor de arte, a legislação educacional que trata sobre o posicionamento da arte na educação e a visão dos professores sobre suas práticas.

Também, buscou conhecer o perfil desses profissionais, partindo do pressuposto de que a formação do professor de Arte está essencialmente voltada para a formação específica, e que o ensino da Arte, obedecendo às diretrizes curriculares, está exigindo um profissional que conheça as diferentes linguagens artísticas.

Todo esse levantamento de informações mostrou que a Arte é vista como componente fundamental na educação, mas é apresentada também como uma atividade, o que traz para o gestor de educação problemas de ordem de identificação do perfil do professor para atuar na disciplina. Isso decorre da legislação que mudou o posicionamento da arte no currículo, quando foi determinado que o professor de Arte deverá trabalhar em suas práticas as quatro expressões artísticas (artes visuais, teatro, dança e música), quando a formação do profissional o habilita para uma única expressão.

A pesquisa tomou como sujeitos de pesquisa os professores de Arte da Rede Municipal de Santos e os coordenadores responsáveis pelo desenvolvimento de projetos na área, com objetivo de conhecer a visão dos sujeitos sobre as mudanças curriculares no ensino da Arte, que tem como

orientação a inclusão de todas as linguagens artísticas, além das expressões artísticas regionais.

A análise dos resultados coletados pela pesquisa levantou evidências de que a diversificação entre a formação dos profissionais e a legislação tem contribuído para o enfraquecimento da arte como área de conhecimento e de reflexão como ferramenta educativa. Na origem das tensões vivenciadas pelos professores de Arte em suas práticas, foram constatados:

- problemas de insegurança com relação ao domínio do conhecimento,
 o que coloca o professor numa situação de incapacidade de ministrar
 ensinamento numa expressão artística para a qual não foi formado;
- instabilidade com relação ao processo de autoavaliação, posto que o professor não se vê como capaz de continuar exercendo a sua função;
- sobrecarga de jornada de trabalho, devida ao reduzido número de aulas em cada estabelecimento de ensino e o excesso de conteúdos;
- diversidades de conteúdos, o que exige do professor de arte o domínio de conhecimentos para o qual não foi formado.

Ajustar as práticas pedagógicas à formação do professor de arte, ou esta àquelas é tarefa que se faz premente, tendo em vista o importante papel que a arte pode e deve desempenhar como conhecimento auxiliar no exercício das habilidades que contribuem positivamente para as outras competências. Habilidade, como processo, está intimamente relacionada ao "como fazer",

enquanto a competência é tida como o domínio das habilidades; então esperase que na formação inicial os alunos possam desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para que o trabalho docente como prática social, transforme os desafios do cotidiano docente, conforme nos lembra Pimenta (1999).

Visto dessa forma, habilidades como "raciocínio aritmético", "raciocínio abstrato", "coordenação motora", só para citar alguns exemplos, sofrem influência decisiva do exercício das artes, contribuindo dessa forma para um melhor aprendizado de disciplinas, como Matemática e Português. Nessa trajetória, à medida que o professor amplia a consciência sobre suas práticas, desde que elas estejam ajustadas, percebe que a teoria fundamenta, legitima esse conhecimento, e proporciona uma atuação emancipatória e criativa da sua prática pedagógica.

A formação centrada na reflexividade do professor e no desenvolvimento da criticidade pode modificar a prática docente. As inúmeras dificuldades, encontradas no percurso da profissão, a falta de políticas educacionais voltadas às realidades sociais, a falta de um olhar com dignidade ao educador, desencanta e esmorece esse profissional da educação, que, por vezes, diante das dificuldades presentes na profissão, se deixa abater, transformando-se num mero transmissor de conhecimento.

Mas é na coerência de pensar com profundidade, na compreensão e na interpretação do ato de educar, que se constroem os caminhos da educação, de modo que "não há inteligibilidade que não seja comunicação e

intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico", conforme afirma Freire (1994, p. 42).

Saber combinar os conhecimentos pedagógicos, adaptá-los e (re)elaborá-los de acordo com a realidade constitui o papel do educador como transformador na sociedade. A curiosidade que move e estimula o interesse em busca do conhecimento também coloca o professor em confronto com as diversas formas de experiências. Diante de situações assim, o professor reflexivo-crítico necessita estar atento às mudanças que sua prática exige, porém, considerar o rigor metodológico e científico da ciência pode ajudá-lo a criar e fundamentar teoria e prática no saber-fazer docente, a partir do contexto sociocultural do aluno e do professor.

A expectativa do aluno é sempre a de aprender algo, mas, para que esse aprendizado tenha significado, é necessário que haja relação com o cotidiano, porque é no saber desses significados que se forma o ser humano que, por sua vez, está inserido num contexto social que é a escola.

Aprender também implica uma relação com os grupos sociais dos quais o aluno faz parte. Porém aprender tem uma relação com o tempo e, na expressão de Charlot (2000, p. 78), "[...] é o tempo de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará".

O tempo de aprendizado, portanto, não é linear; ele vai se constituindo em etapas, por interesses e por mudanças, formando assim a trajetória do ser humano e da humanidade. Em seus estudos sobre a relação como saber, Charlot (2000, p. 78) esclarece ainda que "analisar a relação com o saber é

analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa analise concerne com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social".

Entre os aspectos negativos apontados pelos professores que participaram da pesquisa está o desinteresse dos alunos e a falta de tempo para dar conta dos conteúdos das diferentes expressões artísticas, conforme orienta a proposta curricular para o ensino da Arte. Não houve, por parte dos respondentes, uma preocupação em relação à sua formação e aos diferentes conteúdos de linguagens específicas a serem ministrados.

A pesquisa partiu do pressuposto de que o exercício do pensar o fazer pode se transformar em reflexão metódica, que possibilita aprender com a experiência e mudar as práticas. Portanto, indagações como "a teoria e prática da formação do professor de arte se articulam com suas práticas pedagógicas?" são questões que justificam a realização desta pesquisa, voltada para um olhar mais cauteloso e investigativo sobre a formação do professor de arte. É relevante observar esse questionamento, já que conceber mudança na educação é uma tarefa transformadora, muito lenta e complexa, que provoca muitas discussões no campo educacional/político/cultural e econômico, visto que envolve tanto a parte administrativa, pedagógica como a comunidade.

A escola é uma instituição comprometida com a educação, portanto, estar aberta às mudanças necessárias implica dispor-se às questões novas para superar as dificuldades em seu percurso histórico/social. Libâneo (2003) assegura que a globalização, no Brasil, nos anos 1980 e 1990, foi alvo de muita discussão no país, contrapondo-se a ela, a sociologia crítica. Após uma

avaliação das escolas nesse período, sugere uma linha de direção multicultural, isto é, que a valorização das culturas locais também fosse assumida pelas escolas. Analisando-se as mudanças educacionais na legislação, podem-se perceber as possíveis consequências desse processo na educação, quanto à formação do professor de arte e suas práticas, referendando as proposições deste trabalho de pesquisa.

Tomando como pressuposto que o professor de Arte atua como mediador de um processo de aprendizagem que pode contribuir para desentranhar outros modos de ver o mundo, a pergunta que se faz é se as mudanças operadas no currículo e que, de certa forma, colocam a Arte em um patamar inferior às demais disciplinas — seja pelo número de horas destinadas à Arte, seja pelo espaço que ocupa no processo de formação do estudante — não estejam contribuindo também para a desprofissionalização do professor que atua nesta área.

As mudanças e conquistas da arte no ensino público mostram o cenário nebuloso em que se move a disciplina nos meandros do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa situação também se reflete na atuação do professor de arte que, para manter-se, tem que enfrentar muitos desafios e complementar sua jornada de trabalho em outras escolas. A questão é se o professor de arte, dentro das condições de trabalho que lhe são oferecidas, é capaz de protagonizar esse momento histórico que exige muito mais do que simplesmente transferir conhecimento.

Refletir sobre o papel do ensino da arte nas escolas nos leva a questionar se a escola consegue perceber qual é o papel da arte na educação,

para além da arte como entretenimento dos alunos. Pensar na arte como importante instrumento de ensino-aprendizagem, em projetos transdisciplinares, que possam não apenas servir como ferramenta de desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias às outras disciplinas, mas também ir além do caráter expressivo da arte em si.

Acesso

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

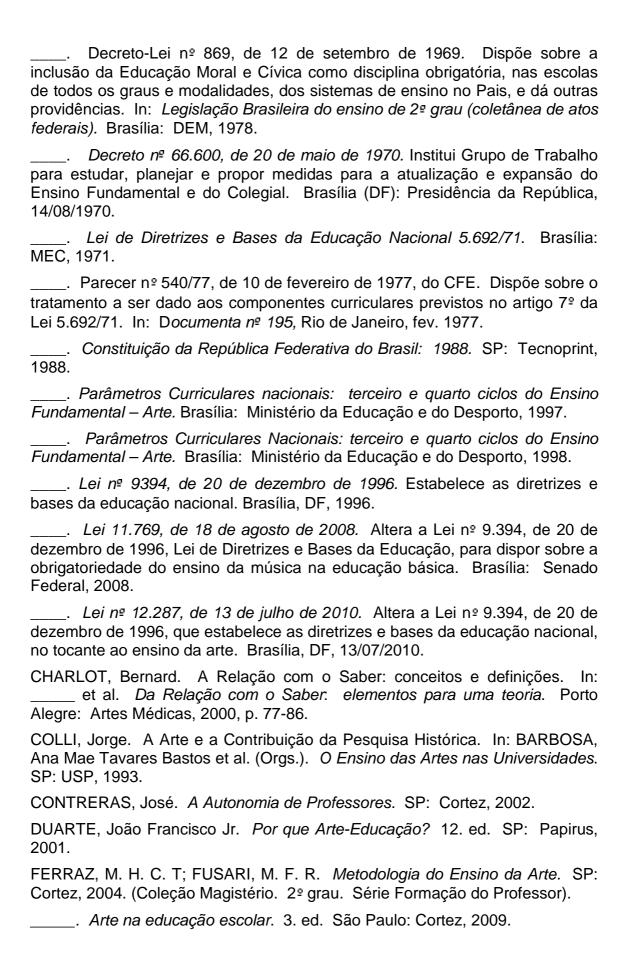
ARTE NO BRASIL. O Século XIX e o Neoclássico. SP: Nova Cultural, 1986, 315p. (Coleção). ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, D. (Org.) A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003. BARBOSA, Ana Mae. M.; T. B. B. Teoria e prática da educação artística. 14. ed. SP: Cultrix, 1995. _____. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. 4. ed. SP: Cortez, 2001. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. Barbosa, A.M. (org.). Uma Introdução à Arte/Educação Contemporânea. SP: Cortez, 2005. BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. Ed. Fac-similar comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1941. (Obras Completas de Rui Barbosa, Volume IX, Tomo I). . Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Ed. Fac-similar comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Barbosa; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1947. (Obras Completas de Rui Barbosa, Volume X, Tomo IV). Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Ed. Fac-similar comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. (Obras Completas de Rui Barbosa, Volume X, Tomo II). BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. A Formação do professor de Arte: do ensaio à encenação. Campinas: Editora Papirus, 1999.

____. Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911. Aprova Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. RJ: Senado, 05/04/1911. ____. Lei nº 4024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de dez. 1961 e retificado em dez de 1961.

BRASIL. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Districto Federal. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/legislação/publicações/republica>.

em:29/10/2010.



- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática evolutiva. 6. Ed. SP: Paz e Terra, 1994.(Coleção Leitura). ____. Pedagogia do Oprimido. 39. ed. RJ: Paz e Terra, 2004. GARCIA, C. M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora Ltda, 1999. GHEDIN, E. et al. Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos. SP: Loyola, 2006. _(Org.). Perspectivas em Formação de Professores. Manaus: Valer, 2007. HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. HUBERMAN, A. M. Como se Realizam as Mudanças em Educação: subsídios para o estudo da inovação. SP: Cultrix, 1973. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. SP: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação). _. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. MARCÍLIO, Maria Luiza. História da Escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Instituto Braudel-Imprensa Oficial, 2005. MELLO, A. B. F. de (Relator). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Brasília: MEC, 2007. NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: (Coord). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33. PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética. SP: Martins Fontes, 1997. PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. PESSANHA, J. A. M. Bachelard e Monet: o olho e a mão. In: NOVAES, A. et al. O Olhar. SP: Companhia das Letras, 2003. PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência.
 - _____. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. 6. ed. In: FAZENDA, I. C. A. *Didática e Interdisciplinaridade.* SP: Papirus, 2001.

_____ (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. SP: Cortez,

READ, Hebert. *A Redenção do robô*: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação brasileira*: a organização escolar. 15. Ed. Rev. Amp. SP: Autores Associados, 1998.

RIOS, Terezinha A. Ética e Competência. 8. ed. SP: Cortez, 1999.

1999.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* SP: Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973.* 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS. *Lei* nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010a. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial de Santos, Santos, 15 jan. 2010. Atos Oficiais do Poder Executivo, p. 6-22.

____. Horário do Trabalho Pedagógico. Diário Oficial de Santos, Santos, 23 jan. 2010b. Seção de Projetos Educacionais Especiais – SEPROJE, p. 14.

____. Lei nº 650, de 1º de março de 1990. Disciplina a contratação de pessoal por tempo determinado na Prefeitura Municipal de Santos e dá outras providências. Diária Oficial de Santos, Santos, 1990. Atos Oficiais do Poder Executivo.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 5. Ed. Rev. SP: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. SP: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX (Ensino Primário e Secundário no Brasil).* SP: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 9. ed. RJ: Vozes, 2008.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M.(Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* SP: Cortez, 2002.

VIEIRA Sofia Lercher; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber, 2007.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo pesquisa sobre professores de Arte da Rede Municipal de Santos. Sua participação nessa pesquisa será fundamental para a nossa área.

Obrigada por responder ao questionário! As informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, não havendo identificação de nenhuma unidade nos relatórios e divulgações.

Conto com sua colaboração!

Leide Patrício Monteiro. I - Dados Pessoais Faixa etária: () de 18 a 25 anos () de 26 a 35 anos () de 36 a 45 anos () de 46 a 55 anos () mais de 56 anos Sexo: () Masculino () Feminino II - Formação Graduação (Curso):_____ Universidade: _____ Inicio_____ Término____ Especialização:_____ Universidade: _____ Inicio_____ Término____ Mestrado:_____Universidade: _____ Inicio_____ Término____ Doutorado:_____ Universidade: _____ Inicio_____ Término____ Cursos de formação continuada? (na falta de espaço inclua uma lista anexa) Quais? Ano de Término: _____

III - Atuação Profissional 1. Nome da Unidade de Ensino na Prefeitura de Santos: Bairro: 2. Qual a sua situação funcional na Prefeitura de Santos? () celetista () Estável () Estatutário () Municipalizado 3. Você acumula cargo ou função? () sim () não Em caso positivo, qual? _____ 4. Carga horária Semanal/período: () até 12 hrs. () de 13 a 20 hrs. () 21 a 30 hrs. () matutino () vespertino () noturno 5. Tempo de atuação no magistério (apenas na prefeitura de Santos): () menos de 5 anos() de 6 a dez anos() mais de 20 anos. 6. Indique os anos do Ensino Fundamental II em que você leciona/lecionou? 2009: () 6° ano () 7° ano () 8° ano () 9° ano 2010: () 6° ano () 7° ano () 8° ano () 9° ano IV- Práticas de Ensino 7. O que significa ser professor de arte? 8. A Escola oferece condições de trabalho para o professor de arte? 9. Nas suas aulas, você se utiliza de: () Artes Visuais () Arte Musical () Teatro () Dança () Outra: Qual _____ () Nenhuma Relate as experiências: 10. Você tem conhecimento das mudanças na Legislação sobre a formação do Professor de Arte?

11. O que mudou para você nas suas práticas?

ANEXO 2 – DADOS TABULADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS.

I. Dados Pessoais

Tabela 1: Distribuição dos professores por sexo

	<u> </u>	
Sexo	Total	%
Masc.	6	27,27
Fem.	16	72,73
Total	22	100

Tabela 2: Faixa etária dos professores

Faixa etária	Total	%
18 a 25 anos	0	0
25 a 35 anos	4	18
36 a 45 anos	9	41
46 a 55 anos	6	27
Mais de 56 anos	3	14
Total	22	100

II . Formação

Tabela 3: Graduação/professor

Graduação	Nº Profºs	%
Artes Visuais (artes plásticas)	13	59,08
Arte Musical	5	22,72
Teatro	1	4,54
Dança	0	0,0
Educação Artística	3	13,66
Total	22	100

Tabela 4: Especialização/professor

Área/conhecimento	Especializações realizadas	%
Arte	9	52,94
Pedagogia	8	47,06
Total	17	100
Prof pesquisados	22	100
Sem Especialização	9	40,91
C/Especialização	13	59,09

Tabela 5: Formação dos professores por década

		100	,iu 0.	. •	ayao	acc p	. 0.00	00.00	poi acc	uuu	
Gra	aduaçã	ăo	Espe	cializa	ção	M	lestrac	do	For./c	ontinu	ıada
197	1975 a 2007		1976 a 2011		199	4 a 20)11	199	5 a 20	09	
Déc.	P.F	%	Déc.	P.F	%	Déc.	P.F	%	Déc.	P.F	%
1970	3	14	1970	1	6	1970	-	-	1970	-	
1980	4	18	1980	2	13	1980	-	-	1980	-	
1990	9	41	1990	4	25	1990	1	33	1990	1	50
2010	6	27	2010	9	56	2010	2	67	2010	1	50
Total	22	100	Total	16	100	Total	3	100	Total	2	100

Legenda: P.F. = professor formado

III . Atuação profissional

Tabela 6: Situação Funcional do professor

Atuação	Quantidade	%
Celetista	0	0
Estável	2	9
Estatutário	20	91
Municipalizado	0	0
Total	22	100

ANEXO 3 - QUADROS COM A SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS PESQUISADOS

Quadro 1- Como os participantes da pesquisa se veem como professores de arte

Categorias	Falas dos professores	Síntese
Arte como educação	P1- Envolver e atingir através da sensibilidade alunos e observadores.	Sensibilidade
estética	P6- Trabalhar com a estética, despertar o olhar crítico, sentir por meio dos sentidos toda a intenção que a arte em suas diversas formas nos estimula.	
	P9- Acima de tudo promover o conhecimento sensorial do educando, possibilitando o aguçamento do olhar. Promover o afloramento emocional.	
	P10- Significa ter que mexer na cabeça das crianças, fazê-las pensar, criar.	Conhecimento
	P22- Significa desenvolver um aluno com um espírito entendedor e apreciador de arte, um cidadão que tenha em si a vontade de pesquisar e praticar arte, uma pessoa que entenda que é necessário um ser humano viver a arte.	Humanização
	P13- Projetos com vários materiais: liberdade para executar, sempre de olho na composições. Procuro incentivar caminhos diferentes, faço com que fujam do convencional, quebrando os padrões.	
	P12- Ter como objetivo desenvolver potencialidades de expressão de idéias e sentimentos através das diversas linguagens artísticas.	Expressão
Arte como cultura	P4- Trabalhar as diferenças entre os povos, as culturas e as pessoas.	Conhecimento
oomo oakara	P5- Mostrar nossa cultura, colaborar com o desenvolvimento cognitivo, desenvolver criatividade, sensibilidade, criação.	Cultura
	P11- Tentar mostrar que todos nós somos capazes de produzir cultura (arte).	
	P13- Contar a história através da arte, das formas, das cores, dos ícones, dos sons, movimentos, etc.	
	P16- (Mostrar aos alunos que podemos) ter a oportunidade de mostrar a grandiosidade de descobrir o universo Artístico.	

Quadro 2 - Os significados atribuídos ao professor de Arte

Eixos temáticos	Falas dos sujeitos	
EIXUS TEITIATICOS	raias dos sujeitos	Síntese
Professor como mediador do conhecimento	P2- Ser mediador, propor aos alunos experimentações, expressar pela arte emoções, indignações, etc. Levá-los a fazer uma viagem no tempo, para entender as gerações anteriores e suas obras.	Mediação
	P7- Um mediador entre arte e temas transversais	
	P21- Pessoalmente é maravilhoso por que faço o que gosto, profissionalmente é uma realização ser mediador e levar os alunos ao conhecimento cultural e uma experiência junto com eles.	
Prática e formação	P8- Significa por em prática parte da minha formação acadêmica. Gosto de apresentar para os alunos a arte no dia a dia das pessoas.	Práticas
	P3- Didática, conhecimento, amor.	
	P15- Uma performance constante. Um teatro participante.	
	P17- A oportunidade de aprender e ensinar, para que o mundo através da Arte seja mais humano.	
	P18- O prazer de aprender, apreender e trocar experiências através da Arte.	
	P19- Sobrevivência e o Prazer de Viver, suportando as agruras da vida ainda com alegria e esperança. Se eu fosse professora de qualquer outra disciplina não sobreviveria aos ideais e sonhos	
	P20- Estar em sintonia com as mudanças políticas, sociais e econômicas, pois, são o reflexo nas artes.	

Quadro 3- As mudanças nas práticas

Eixos temáticos	Fala dos professores	Síntese
Mudanças em relação às práticas	P1- Por enquanto nada mudou P9- Nada, sempre trabalhei visando a evolução emocional do aluno; utilizo o conteúdo como alicerce para esta evolução. Promovo a amplitude de experiências artísticas a fim de modificar olhares ao que nos cerca.	Nada mudou
	P2- Sempre há mudanças pelas estratégias ou pela disponibilidade do material. P3- A inclusão de Artes para as 13 séries e séries especiais. Precisamos de capacitação, que ainda é rara. P12- Venho procurando inserir conteúdos das diversas linguagens artísticas em todas as classes, tentando adequá-la as diferentes características encontradas. DIFICULDADES	Sempre houve mudanças Mudanças exigem de professores Adequação às mudanças
	P13- Um leque maior mais atividades, aumentando as possibilidades de unir todas as formas de arte. P14- Tenho um pouco mais de argumentos para defender meus direitos. P8- Pouco. Sempre segui o conteúdo proposto,	Mudanças positivas Tensões geradas
	porém diversificando a prática com meu toque e experiência. Falta tempo hábil para realizar as atividades, pois, em Santos da 1 a 5 os alunos tem apenas uma aula de arte semanal, com duração de 45 minutos.	pelas mudanças
Mudanças na aprendizagem	P7- Através das várias linguagens, percebemos que os alunos têm mais talentos e que precisamos trabalhar mais a sensibilidade.	Novo olhar para a aprendizagem

Quadro 4 – o professor de Arte perante as mudanças do currículo

	Quadro 4 – o professor de Arte perante as mudanças do currículo			
Sujeitos	Respostas	Síntese		
E1	O que eu vejo em termos práticos, é que ele, o professor de arte dá muitas aulas em vários lugares e que muitas vezes o que acontece é que eu acho que contribui para ele ter esse problema todo. Que ele acaba faltando muito, então ao mesmo tempo que ele é contratado para fazer um trabalho, aí ele não dá conta daquele trabalho e isso vai desgastando a figura do professor de arte como um profissional que não tem habilidade toda para lidar com as crianças ou que ele não tem condições, por conta da carga horária que ele exerce.	Deslocamento do professor de arte para complementação da carga horária. Desgaste da figura do professor de Arte		
	Eu não acredito, é bom dentro disso se a gente pensar por outro lado o número de aulas, porque se ele tivesse uma carga horária talvez maior em cada nível, em cada ano, ele ficaria talvez, ele conseguisse fazer um trabalho melhor, com menos aulas, menos séries em cada ano em que ele está, mais tempo em cada ano em que ele está, o grupo classe que ele está.	Condições de trabalho do professor de Arte		
E2	Eu acredito que o professor perdeu muito nessa questão, do seu trabalho com relação a isso. Agora o professor de arte tem que assumir várias outras cargas horárias, ele tem uma carga horária muito pequena e para ele completar, ele teria que trabalhar em escolas para poder ter uma carga horária decente, poder ter um bom salário.	Deslocamento do professor de arte para complementação da carga horária.		
	Em relação ao trabalho do professor de arte na escola, quanto à desprofissionalização, eu não sei bem explicar por que. [] o professor de arte está lá na Faculdade fazendo arte, agora é arte, antigamente era educação artística, agora é arte. Isso eu tenho acompanhado, que agora o professor de arte é professor de música e professor de teatro, então hoje ele tem várias vertentes para trabalhar. Esse professor não tem isso dentro da faculdade, ele não tem um trabalho específico sobre a música, às vezes não é um músico, mas é um bom pintor de tela, ou então tem outras habilidades em outras áreas. Então ele não sabe fazer encenações, então fica pesado para ele trabalhar todas as áreas, então não sei se é isso que está sendo colocado.	Especificidade da formação e as diretrizes curriculares		
E3	Por que a Legislação vem mudando? A Legislação só contribui para melhorar. Melhorar no quê? Depende de que período da Legislação, mas ela vem melhorando progressivamente, desde os parâmetros curriculares nacionais que trouxe uma identidade para a arte que não existia. Eu acho que ajudou, ajuda o professor de arte, norteou o trabalho dele.	As mudanças na Legislação norteiam o trabalho do professor		

E1	Eu não diria do professor de arte na questão da Legislação, é bem mais profundo e mais complexo. A	
	Legislação vem a reboque do que o professor faz, ou é o professor que impulsiona a Legislação? O professor não, o trabalho que ele faz dentro da escola, que está vendo as necessidades da escola, que impulsiona a Legislação	

Quadro 5 – A formação do professor de Arte

Sujeitos	Respostas	Síntese
E1	[].Eu acredito que a educação brasileira, em geral, ela precisa melhorar muito. Eu acredito que uma educação efetiva, ela quer ter mais elementos, ela tem que ter mais elementos do que ela tem hoje. A gente precisa ter mais subsídios do que tem hoje.	A legislação e a formação do professor de Arte
	Eu, ainda, acredito que a formação tanto inicial como continuada desse professor, para mim é o mais importante. Na minha opinião, o que eu acho que a Legislação tem que trabalhar mais é a formação, exigir mais, alguns dispositivos deveriam existir, por exemplo, uma coisa que se discute muito é a questão do estágio na formação do professor.	O estágio na formação
	O professor sai muito despreparado da Escola. Muita teoria chega na prática, ele até se assusta porque a realidade é diferenteEle precisa ver o aluno real, lidar com a realidade, olhar as posturas, às vezes, não só as posturas certas, às vezes, até posturas erradas, perceber que assim também não vai dar certo. Tem uma coisa que eu acho importante, a gente também vem da escola. Quando a gente vai ser professor todo mundo acha que já sabe. Por que? É que a gente ficou lá, 12 ou 13 anos, dentro daquela realidade, o que está acontecendo é que a gente está dentro de uma situação do mundo, que tem que mudar esse jeito de trabalhar, porque o aluno fica com aquele saudosismo. No meu tempo, eu não fazia isso com o meu professor. Eles precisam ter essas oportunidades.	A teoria e a prática: dissonâncias na formação
E2	Pelo que estou vendo, está faltando um número maior de aulas, aumentar a grade horária de arte para os alunos. É, está faltando incentivo, esse professor tem que trabalhar várias áreas, especificidades, a música, a dança, o teatro, artes visuais. Primeiro, que nós vamos ter que atender a legislação. Primeiro, o professor tem que ter condições de abraçar isso, porque hoje você sabe muito bem que isso hoje é complicado. A escola teria que abrir espaços. Primeiro, ele teria que ter uma formação que é difícil para ele, ele sai com uma formação de artes visuais ou teatro ou dança ou música. Quando vem trabalhar, ele tem que trabalhar as outras que	A arte no currículo A formação específica e as diretrizes curriculares

ele não tem. Aí ele também joga, porque ele não tem, mas ele está ali, ele está lá, ele entrou no concurso e está lá. Ele atende daquele jeito ou não atende.

Eu acho que essa grade da arte, desenvolver a arte na educação é um trabalho a nível federal, que vai vindo e a gente vai tendo que acatar e vamos trabalhar na nossa rede com os professores que não essas especificidades, da música, do teatro e da dança, mas tem que trabalhar com o que tem. Ele acaba sendo até negligente nessa situação. Mas quem deveria atuar? _Eu acho assim, o professor pode até manifestar, relatar, encaminhar, demonstrar, ele pode falar, mas quem vai escutar esse professor? No fundo, fica um trabalho solitário desse professor, porque ele acaba até abandonando o cumprimento do seu trabalho, em termos de trabalhar também as áreas, que isso, hoje, é necessário, ele tem que cumprir, porque ele não tem nem onde buscar, não tem ninguém na rede hoje, por exemplo.

Hoje, nós temos a equipe inter com professoras maravilhosas, mas nós temos uma professora para 40 escolas, que poderia estar colaborando com vários trabalhos, mas hoje não tenho certeza, mas a gente está sem formação para professor de arte. Como eu trabalho com a equipe técnica, quem trabalha com o professor é a equipe inter, pelo conhecimento que eu tenho, não tem, e vou dizer mais: quando abre curso para arte a convite fora do seu horário de trabalho, o professor não se inscreve, e eu entendo até muito bem porque, em parte acho um pouco por desinteresse, mas a grande maioria é que se dizem cansados, trabalharam o dia inteiro.

Às vezes, não é a questão da carga horária, o horário em que é colocada a proposta do curso? _Não, eu já vi cursos serem abertos de tarde, de manhã e de noite, para poder, tudo bem, vamos dizer, abrir a noite, talvez não possa vir números de professores, mas os outros podem vir, mas nem esses outros. Então não tem adesão? _Eu já vi cursos de artes fechando aqui, porque não houve adesão.

Então a rede se propõe a dar uma formação, ela abre espaço, ela preenche os três horários, mas ela não convoca. É um convite? _Sim. Porque hoje não se pode tirar o professor fora de sala de aula, principalmente hoje o professor de fundamental II, ele está de manhã ou à noite, ele sempre cumpre os três horários, ele está sempre trabalhando em dias alternados ou não, mas está sempre trabalhando, ele assume várias redes. Então ele não é convocado, é só convidado. Naquele horário de serviço não poderia sair e vir para o curso? _Hoje não, porque estamos com problema de professores em escolas de fundamental II muito grande. Esse buraco, falta professores. De Arte? _De arte, não sei. A grade de arte, acredito, que já está

Políticas municipais de formação continuada

O trabalho solitário do professor

Políticas municipais de formação continuada

A formação em serviço

preenchida. Acredito que sim, só que é assim os professores que faltam não é porque não tem professor, é assim, faltam porque precisou se afastar por licença médica. Tem uns professores, sim, como você já comentou agora a pouco uma escola que está 6 meses sem professor de arte. É uma escola estadual. Isso aqui também acontece, não sei se na área de arte. Sei que acontece em história e geografia, sei que tem escolas que tem professores substituindo até professores de outras áreas. Exemplo, eu tive uma substituta de arte numa escola onde trabalhei e quando faltava professor de língua portuguesa, ela entrava e dava aula. Ela dava aula de português ou arte? _Ela trabalhava arte. Ela substituía arte, então assim eu sei que isso é uma coisa que prejudica muito esse trabalho desse professor.

ANEXO 4 – PLANO DE ENSINO

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PLANO DE CURSO - ARTE

Ensino Fundamental 1º ao 9º ano

ANO: 2010

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A metodologia da área de Arte deve levar em conta as fases de desenvolvimento cognitivo de quem vai aprender. Segundo Piaget, as crianças entre 6 e 10 anos de idade estão saindo do estágio pré-operacional e entrando no estágio representacional, começando assim a se interessar mais pelo mundo a seu redor do que por si mesma. Isso concede-nos parâmetros sobre o que elas são capazes de fazer:

- dominar alguns instrumentos de arte;
- criar símbolos e representações;
- compreender o processo de expressão e criação.

Tenho em vista essas possibilidades da criança, o trabalho propõe a apresentação de imagens situadas em determinado tempo e espaço, contextualizadas como manifestação cultural de uma sociedade específica. Prevê-se o uso dos mais diversos materiais, respeitando-se a idade da criança, para que as suas experiências sejam diversificadas e para que possa perceber, de fato, todas as possibilidades e limitações desses materiais. Chama-se a atenção da criança para os detalhes de algumas obras a fim de que desenvolva um senso crítico e estético.

As atividades permitem ao aluno ter outras experiências, conhecer a vida de alguns artistas, prestar atenção a alguns fatos e materiais interessantes e se expressar por meio dos conhecimentos que adquiriu. Elas estão intimamente ligadas aos objetivos que se pretende atingir e servem de ferramentas para sua concretização. Ressalte-se que a ordem dos conteúdos propostos pelo plano poderá ser alterada, no momento do planejamento, para contemplar o trabalho interdisciplinar.

A avaliação é um instrumento importante no processo de ensino/aprendizagem. Não é apenas uma etapa do processo, e sim uma atividade continuada que deve acompanhar o processo todo e não só um produto final. Desse modo, na área de Arte, o processo deve levar em conta as etapas do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Na fase inicial do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), a criança ainda busca o domínio da forma e da representação. Ela mais pesquisa do que se expressa. Muitas vezes, seu trabalho muda no meio do caminho, num processo divertido e prazeroso de pesquisa. Os trabalhos em grupo permitem

que a criança aprenda a ouvir a opinião dos outros, a argumentar sobre suas ideias e a desenvolver o respeito pelo seu próprio trabalho e pelo trabalho do outro.

LEITURA DE OBRAS

Quando uma obra de arte é observada, a criança inicialmente percebe os elementos mais simples e gradativamente vai percebendo os mais complexos. Adquirindo este conhecimento, a criança terá condições de fazer uma leitura conceitual, já que a leitura informal ela já faz naturalmente, tendo em vista seu contexto histórico e pré-requisitos adquiridos fora da realidade escolar, os quais deverão ser aproveitados.

Nas palavras de Guerra (2006, on line):

Arte é linguagem e cada produção artística é um campo de sentidos. A apreciação estética é o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, visual, corporal. Supõe, mais que a decodificação, a interpretação dos signos das linguagens da Arte, o estudo de seus elementos, sua composição, técnica, organização formal, qualidades, etc. É uma "conversa" entre o apreciador e a obra, uma apreensão intelectual, onde estão presentes a intuição, a imaginação e percepção, ou seja, a cognição. Ler é atribuir sentido. A leitura de imagens, sons, gestos pressupõe muito mais do que decodificar linhas retas ou cores primárias, sons graves e agudos, gestos suaves ou movimentos sinuosos... Significa interpretar o discurso por trás da cor, a ideologia presente no gesto, o significado político de uma canção, a intenção de uma campanha publicitária. É assegurar ao aluno perceber-se enquanto cidadão que atribui e produz significados aos códigos não verbais; que não se torna presa fácil da chamada "cultura de massa", que tem acesso à produção erudita e aos bens culturais produzidos pela humanidade e deles usufrui, porque os compreende.

PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

A apresentação da produção artística das crianças faz parte do ensino de arte e devemos envolver os alunos nessa proposta. Quando o aluno expõe seus trabalhos aos pais, familiares e comunidade, ele está completando o ciclo do fazer artístico. Além disso, quando organizam uma apresentação, aprendem mais sobre o conteúdo que foi ensinado.

ESPAÇOS ARTÍSTICOS

Uma das atividades que contribuem não só para a área de Arte, mas para todas as outras áreas, é a visita a museus, espetáculos de música, dança e performances, teatro e instalações. Os alunos deverão fazer um registro sobre o que viram, perceber os critérios de organização do espaço, temas abordados e o tipo de postura para a apreciação.

A arte deve ser entendida como conhecimento e linguagem. Por meio da arte, temos acesso aos sentimentos e aos pensamentos das comunidades de qualquer época, povo, cultura ou país. A arte é uma linguagem, cujo sistema de representação utiliza principalmente signos não verbais (cor, luz, forma, som,

gesto, movimento, *etc.*) com os quais o artista/aluno, com alguma intenção, compõe uma obra atribuindo significado a esses elementos.

Assim, o professor é um alfabetizador artístico/estético, o mediador entre arte e aluno. Seu objetivo maior será tornar seus alunos leitores e produtores de textos visuais, pictóricos, musicais, cênicos e gestuais, conhecedores, portanto, de uma parcela da produção artística realizada desde que o ser humano habita o planeta.

Espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante de sua produção e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade. O aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e sua competência artística nas diversas linguagens da área Arte, para que possa progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SECRETARIA de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENPEC. **Ensinar a aprender.** Arte, Ensino Fundamental, ciclo II. São Paulo: CENP, 2006.

CONCEITUAIS TEATRO • Jogos Dramáticos • Expressão corporal, gestual, facial e plástica • Fantches ARTES VISUAIS • Elementos da composição visual • Cores, texturas, formas bidimensionais e tridimensionais. • Montagem e colagem DANÇA • Percepção corporal • Ações básicas do movimento MÚSICA • Namifestações folcíóricas: jogos, canções, brinquedos cantados, parlendas, danças, etc. • Identificação da propriedade do som: duração.
--

Composição de atividades corporais de locomoção, improvisação, prontidão e concentração por meio de Jogos simbólicos, brinquedos cantados, etc.
 Experimentação da relação de seu corpo no espaço.
 Expressão corporal, gestual, facial e/ou plástica em momentos de apreciação e nas canções trabálhadas.
 Exploração de linguagem musical com a voz, o corpo e diferentes materiais sonoros.

- Escuta e apreciação de obras musicais (regionais, folclóricas, eruditas, variadas).
 - Canto coletivo: canções infantis, folcióricas.

--

2º ANO	LINGUAGENS	
	(L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fis.)	
	ARTE	
	CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
Leatreo Jogos dramáticos Expressão corporal Teatro de fantoches Teatro de fantoches Teatro de fantoches Elementos da composição visual o Cores (primárias e secundárias), ponto, linha, texturas, formas tridimensionais — modelagem Arte Indigena (sugestão: tecelagem) ANÇA Direções no espaço (laterais, em cima, embaixo, etc.) Expressão corporal e gestual AÚSICA Som e silêncio. Expressão corporal, gestual, facial e/ou plástica. Formação de repertôrio Propriedades do som: timbre (fonte sonora) e intensidade (forte ou fracó) Música erudita, folcióricas, regionais, dentre outras Manifestações folcióricas, logos, canções, brinquedos cantados, parlendas, danças.	 Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artisticas desenvolvidas. Observação das cores primárias nas manifestações artisticas. Experimentação de materials diversificados, bem como o conhecimento de suas possibilidades nas produções individuals e grupais. Experimentação da mistura das cores primárias e observação das cores secundárias nas manifestações artisticas e em produto próprio. Observação do ponto e da linha nas manifestações artisticas e em produto próprio corpo, do espaço que ocupa, das possibilidades físicas e emocionais em contato com o grupo e com o meio em que está inserido. Observação do fazer artístico por meio do uso de materiais diversos e suas reações. Dos evarção do fazer artística por meio do uso de materiais diversos e suas reações. Dos odos recursos cánicos na abordagem do teatro infantil, por meio de ações criadoras, inventivas e criativas, no estimulo do improviso e das referências adquiridas. Expressão corporal e gestual com diferentas estimulos. Composição de atividades corporais de locomoção, improvisação, prontidão e concentração por meio de jogos simbilicos, observação e demonstração das propriedades do som por meio de jogos, prinquedos cantados, princadeiras e sonorização de histórias. 	 Respeito às diferenças. Respeito à própria produção e à do outro. Valorização do próprio corpo e reconhecimento do espaço que ocupa. Desenvolvimento da capacidade de aceitação da opinião de todos. Valorização da solidariedade e da cooperação. Desenvolvimento do espírito crítico. Desenvolvimento da criatividade. Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. Cuidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessent. Desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, atenção e prontida bem como noções de valores. Desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, atenção e prontida bem como noções de valores. Valorização das próprias produções, de outras crianças ed a produção de arte em geral. Valorização pelos sons do ambiente, do cotidiano, percebendo o que pode ser mais saudável, levando à qualidade de vida. Valorização do corpo e da voz como instrumentos de comunicação. Interesse, respeito e curiosidade pelos elementos da cultura popular brasileira.

Exploração de linguagem musical com a voz, o corpo e diferentes materiais sonoros.
Escuta de obras musicais (regionais, folclóricas, eruditas, variadas).
Apreciação da música erudita, destacando-se o nome do compositor e breve biografía.
Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções.
Canto coletivo: canções infantis e folclóricas

3º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
	ARTE	
	CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
TEATRO • Teatro de sombras • Jogos Dramáticos • Expressão corporal ARTES VISUAIS • Elementos das composição visual • Cores (primarias, secundárias, quentes, frias e nuances das cores) • Cores (primarias, secundárias, quentes, frias e nuances das cores) • Cormas – bidimensionais (mosaicos), desenhos (figurativos e abstratos); tridimensionais – esculturas (sucata) e dobradura. • Arte Africana DANÇA • Fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluência). • Ritmo MÚSICA • Identificação das propriedades do som: altura, timbre e intensidade. • Andamentos (rápido / lento / intermediário). • Manifiestações folclóricas: jogos, canções, brinquedos cantados, parlendas, danças. • Música erudita. • Hino Nacional Brasileiro e Hino da Independência	Observação das cores nas manifestações artisticas. Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artisticas desenvolvidas. Construção de objetos artisticos como produção cultural. Experimentação de objetos artisticos como produção cultural. Experimentação de materiais diversificados, bem como individuais e grupais. Experimentação da expressão artistica tridimensional, suas possibilidados, recursos e plasticidade. Utilização de técnicas teatrais como forma de expressão. Participação e registro na forma de produção artistica. Socialização e registro na forma de produção artistica. Exploração e comunicação na forma de expressão corporal, gestual, facial e plástica. Utilização da cor, forma, textura e linha na produção artistica. Utilização dos fatores do movimento. Exploração dos fatores do movimento. Experimentação das propriedades do som por meio de pesquisas, jogos, brinquedos cantados, brinadeliras, exercícios de percepção. Pudição, observação, indentificação, representação e demonstração de histórias, exercícios de percepção. Prácita de atividades corporais estimulando a locomoção, improvisação, imitação, prontidao e concentração da música erudita destacando-se o compositor e sua breve biografía. Interprotação, reflexão e contextualização das letras das canções. Canto coletivo: canções infantis, folclóricas, MPB e Hino Nacional Brasileiro e da Independência.	Respeito às diferenças. Respeito às diferenças. Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. Valorização da solidariledade e da cooperação. Cuidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal. Respeito às formas de expressão artística diferenciadas, não convencionais. Cuidado na preservação da produção artística pronta. Valorização do silêncio diante da concentração. Desenvolvimento do senso crítico. Desenvolvimento do senso crítico. Desenvolvimento da criatividade. Valorização das criações individuais e coletivas. Valorização sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens atísticas como forma de expressão e comunicação. Valorização e responsabilidade pela audição e produção de son mundo, do cotidano, percebendo o que pode ser mais saudável, levando à qualidade de vida. Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. Atribuição do cuidado com o uso da voz. Valorização no cuidado com o uso da voz. Valorização do corpo e da voz como instrumentos de comunicação.

LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	ARTE	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTAIS	Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas. Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas e probações da diversidade de da cooperação. Experimentação da coracora (sugestão: Pablo Picasso). Experimentação de artísticas e prupais. Observação da coracora (sugestão: Pablo Picasso). Experimentação de artísticas e prupais. Observação da coracora (sugestão: Pablo Picasso). Experimentação de suas possibilidades nas produções planos nas manifestações of corperação da suite como como expressão artística, reconhecendo suas possibilidades ficias e emoioridas, atívando a memoria afeitva. Observação da forma, espaço e planos nas manifestações of correntação do signicio diante de concentração. Experimentação de objetos tridimensionais (maquele). Experimentação de objetos tridimensionais, matifestações entre os fatores de molorização de artísticas. Oromposção de atividades orais, corporais, auditivas, entre oracometricação, improvisação, improvisação, promitação, improvisação, correditação, etc. Experimentação, terro, de de objetos proposados entracidos, etc. Experimentação, de amúsica enrulita, destacando-se o compositor. Adroição, observação e demonstração das letras das soms esta breve biografía. Adroição, observação e cometaxualização das elementes linguagens artísticas. Adroição, observação e cometaxualização das elementes linguagens artísticas come forma de cargões elementes linguagens artísticas come forma de cargões elementes
4º ANO			CONCEITUAIS	TEATRO Expressão fisionômica Mimica Ouadro vivo (sugestão: Portinari, Lasar Segal) ARTES VISUAIS Elementos de composição visual Cores complementares, disco das cores, formas geométricas na Arte (sugestão - leitura e contextualização das obras de Rugendas e Debret,) Arte Africana (sugestão - leitura e contextualização das obras de Rugendas e Debret,) DANÇA Relação entre os fatores do movimento iniciação à improvisação MÚSICA Formação de repertório. Afura: som grava, médio e agudo Intensidades do som: Afura: som grava, médio e agudo Intensidades som forte e fraco Unação: som longo e curto Improvisação sonora dirigida. Manifestações folóforicas: jogos, canções, danças, brincadeiras, parfendas, etc. Hino Nacional Brasileiro. Hino da Independência. Música erudita.

5º ANO	LINGUAGENS	
	(L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
	ARTE	
	CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
TEATRO • Dramatização de textos teatrais • Espaços cênicos. • Expressão corporal ARTES VISUAIS • Elementos da composição visual • Cores (monocromia e policromia) • Pontifinismo (sugestão – Paul Klee) • História em quadrinhos. • Arte Indigena DANÇA • Exploração do espaço em grupos • Processo coreográfico • Improvisação o mora dirigida • Instrumentos de orquestra • Ostinato • Improvisação sonora dirigida • Instrumentos de orquestra cordas, sopros (madeiras e metais) e percussão (com altura definida e sem altura definida) • Marifestações fololóricas: jogos, canções, brinoadeiras, parlendas, danças, etc. • Hino à Bandeira Nacional. • Hino da Bandeira Nacional. • Hino da Santos (Santos Poema).	Análise da arte como registro histórico e produto cultural. Observação dos cores nas manifestações artisticas. Observação do fazer artistico como experiência de interção. Modelagem de bonecos Confecção do licocôs (Arte Indigena). Observação das formas e movimento nas manifestações artisticas abstratas. Uso do corpo como expressão artistica, reconhecendo suas possibilidades físicas e emocionais, ativando a memoria ateiva. Uso do papel como expressão tridimensional. Uso do papel como expressão tridimensional. Uso do papel como expressão tridimensional. Uso do sepel como expressão tridimensional. Uso do sepel como expressão tridimensional. Uso do sepel como expressão tridimensional. Uso dos ementos de inspiração para registro em quadrinhos e criação de personagens, bem como o reconhecimento do que já axisa. Uso dos elementos da composição visual como o instrumento de leitura diante das manifestações artisticas. Apredação de irácnicas de colagem na produção artistica. Interpretação, reflexão, contextualização e encenação de histórias infantis. Experimentação coletiva por meio de gestos e movimentos invres. Seleção e organização de sequências de movimentos para criação de pequenas coreográfias. Seleção e improvisos sonoros, dirigidos pelo professor.	Respeito às diferenças. Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. Valorização da solidariedade e da cooperação. Culdado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal. Respeito às formas de expressão artística diferenciadas, não convencionais. Cuidado na preservação da produção artística pronta. Valorização do silêncio diante da concentração. Desenvolvimento do senso crítico. Desenvolvimento do senso crítico. Desenvolvimento da criatividade. Valorização do singuigens artísticas como forma de expressão e comunicação. Valorização de sons do mundo, do cotidiano, percebendo produção de sons do mundo, do cotidiano, percebendo que pode ser mais saudável, levando a uma melhor qualidade de vida. Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propositos. Atribuição de sons do mundo, do cotidiano, percebendo que pode ser mais saudável, levando a uma melhor qualidade de vida. Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propositos. Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimânio musical brasileiro e de outros palses. Conscientização no cuidado com o uso da voz.

-

F.,

- Apreciação da música erudita, destacando-se o compositor e sua breve biografía.
 Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções e hinos pátrios.
 Realização de jogos, brinquedos cantados, brincadeiras e histórias do folciore brasileiro.
 Canto coletivo canções infantis, da cultura popular, da MPB e Hinos Pátrios.
 Reflexão e avaliação do repertório trabalhado durante o ano e da qualidade vocal do grupo.

6º ANO	LINGUAGENS (L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
	ARTE	
	CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
Elementos da composição visual Ponto, linha, plano, forma, textura Cores (primárias, secundárias, complementares e análogas) Pontilhismo Impressionismo Arte Abstrate a figurativa Modernismo (sugestão: Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Anita Malfati) TEATRO Jogos Dramáticos Encenação – Expressão corporal DANÇA Inter-relação entre os fatores do movimento no processo coreográfico Danças populares brasileiras Adramaticidade nas danças populares. Música Música na Antiguidade - canções indígenas, Música Medieval. Renascentista e Barroca Formação de reperfório Primeţiações mas atludes cordiainas. Pormação de reperfório Pormação de reperfório Polurção sonora: causas, efeitos, prevenção, cuidados e modificações nas atludes cordiainas.	• Uso das cores como forma de expressão, pensamento estético e comunicação. • Análise da arte como registro histórico e como produto cultural. • Uso dos elementos da composição visual como instrumento de leitura diante das manifestações artísticas. • Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potemcialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade. • Observação da diversidade cultural e artística indígena. • Uso dos recursos utilizados pelos impressionistas (ex. luz e cor) como forma de expressão, pensamento estético e comunicação. • Utilização da forma, cor e expressão na Arte Moderna. • Uso de recursos cénicos, por meio de ações inventivas, no estimulo do improviso e das referências adquirdas. • Observação da diversidade cultural por meio de leitura das manifestações artísticas desenvolvidas. • Expoirrematação e pesquisa dos fatores dos movimentos exploração da expressão corporal em diferentes contextos. • Introdução aos conceitos da dança popular brasileira. • Exploração da dramaticidade contida nas danças brasileiras. • Exploração da dramaticidade contida nas danças brasileiras. • Coleta de informações históricas da música em seus primórnios (Antiguidade), canções indigenas, medievais, renascentistas e barrocas.	Respeito às diferenças. Respeito à própria produção e à do outro. Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à iniciativa própria e alheia. Valorização da solidariedade e da cooperação. Valorização do silencio diante da concentração. Ouidado na utilização dos materiais de trabalho e organização pessoal. Valorização da linguagem artística para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação das pinsamentos. Desenvolvimento da criatividade. Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificado atitudade sonora do "seu ambiente", modificado atitudade sonora do seu modinação do avoz como instrumento de comunicação. Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do partimônio musical mundial. Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. Conscientização no cuidado com o uso da voz e avaliação dos prejuizos à saúde causados pelos ruídos excessivos e mau uso da voz.

Voz humana: culdados com o seu uso
 Manifestações folclóricas: jogos, canções, brincadeiras, parlendas, trava-linguas, danças, etc.
 Hino pátrios:
 Hino Nacional Brasileiro.
 Hino à Bandeira Nacional.
 Hino da Independência.
 Hino de Santos (Santos Poema).

^ ~

٠.

в з э

Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções e dos hinos páririos.
 Canto coletivo - canções diversas, Hinos Pátrios
 Reflexão e avaliação do repertório trabalhado durante o ano e da qualidade vocal do grupo.

0.5	LINGUAGENS	
/= AllO	(L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
	ARTE	
	CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
ARTES VISUAIS • Elementos da composição visual • Luz e volume • Superposição de planos • Formas – Geometrização na composição plástica (sugestão: Volpi, Mondrian) • Arte Africana • Escultura - modelagem (sugestão: máscaras africanas) • Superposição de planos • Composição de planos • Composição gráfica e utilização das cores (quentes, frias neutras) • Surealismo (sugestão: Miró, Dali, Magritte) TEATRO • Corpo e movimento • Jogo simbólico • Expressão Corporal DANÇA • Introdução à dança clássica • Evolução à dança clássica • A dança clássica dos períodos Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo – principais formas e compositores. • Musica des períodos Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo – principais formas e compositores. • Percussão corporal • Manifestações da cultura popular: principais folguedos • Formação de repertório	Uso das linguagens visuais e das formas geométricas como forma de expressão. Análise da arte como registro histórico e como produto cultural. Uso dos elementos da composição visual como instrumento de letura diante das manifestações artísticas. Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, intuição, reflexão, ilrovasigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e Experimentação de práticas artísticas incluindo tudo que se integra a essa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte. Observação da superposição de planos, sua utilização e seus efeitos. Observação e uso das cores como forma de expressão, pensamento estético e comunicação. Uso da expressão conporta como linguagem. Experimentação de conceitos técnicos e teóricos da dança diássica. Uso da técnica da dança clássica em contextos diferentes. Apreciação de imagens, vídeos e textos. Experimentação de conceitos básicos da dança moderna. Coleta de informações históricas e apreciação musical da música do período Clássico. Resquisa sonora corporal Interpretação, reflexão e contextualização das letras das cançãos. Canto coletivo: canções diversas, Hinos Pátrios.	Respeito às diferenças. Respeito às própria produção e à do outro. Respeito às normas de funciariva própria ealheia. Valorização da solidariedade e da cooperação. Valorização da solidariedade e da cooperação. Valorização da linguagem artística para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação dos pensamentos. Respeito ao patrimônio histórico e cultural. Envolvimento e familiarização com a linguagem sonora do período clássico, romântico moderno e contemporâneo. Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão. Valorização dos momentos de vivência e criação musical. Valorização do cuidado com o uso da voz. Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza das manifestações da cultura popular brasileira. Artibuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificando attudes cotidianas.

SE AINO		
	(L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
	ARTE	
	CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
ARTES VISUAIS - Modernismo — Semana de 22 - Escultura (sugestão: Victor Brecheret e Rodin) - Gravura - Gravura - Arte e a Missão Francesa - Arte Medieval (sugestão: vitrais, mosaicos e rosáceas) - Formas simétricas e assimétricas (sugestão: Toulouse-Lautreo) - Propaganda: TV, cartazes, etc. TEATRO - Identificação e aprofundamento dos elementos para a construção de uma cena teatrai: atores, papéis, personagens, cenario, etc. Construção de torteiro, cenas teatrais, máscaras, fantoches e ourtos Construção de roteiro, cenas teatrais, máscaras, fantoches e ourtos Recursos audievisuais nas representações, retroprojetores, sonoplastia, etc. DANCA - Introdução à dança moderna - A dança moderna e suas possibilidades coreográficas - A dança moderna e suas relações - Um pariorama da dança moderna Música erudita brasileira do Periodo Colonial e Imperial, Música erudita prasileira as décadas de 20, 30 e 40 - principais características e compositores Manifestações da Cultura Popular: principais festas religiosas Formação de repertório.	Uso das linguagens visuais como forma de expressão. Análise da arte como registro histórico e como produto cultural. Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, inaginação, untoisidade e flexibilidade. Experimentação de práticas artísticas aricultinado tudo que se integra a essa ação criadora: recursos pessorais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, integra e aesta ação criadora: recursos pessorais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, los de averesão corporal como linguagem. Observação da diversidade cultural por meio da leitura das manifestações artísticas desenvolvidas. Arálise da ante como documento histórico. Experimentação de práticas artísticas como base na observação, entendimento e reflexão, incluíndo tudo que se integra a essa ação criadora: recursos pessoais, nabilidades, pesquisas de metarias e técnicas. Exploração de contextos específicos como entuias, diferença culturais e sociais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem tearral. Uso das linguagem tearral. Uso das linguagem tearral. Uso das linguagem serral. Coleta de informações históricas da música dos períodos colonial, imperial, música Erudita no Brasil e Música Popular dos arros 20 até 40, destacando-se principais compositores e breve biografia. Coleta de música do expressa e tras estas canções. Experimentação das técnicas da darça moderna. Análise da darça moderna e suas relações com a arte em geral. Apreliação de videos e arálise dos conceitos propostos.	Respeito às diferenças. Respeito às diferenças. Respeito às normas de funcionamento, às ideias dos demais, à colaboração e à indiativa própria e alheia. Valoitzação da linguagem corporal para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação dos pensamentos. Valorização da linguagem artística como forma de expressão e registro. Envolvimento e familiarização com a linguagem sonora do período Colonial, Imperial, Música Erudita Popular dos anos 20 até 40 Popular dos anos 20 até 40 Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artísticas como forma de expressão. Valorização dos momentos de vivência e criação musical. Valorização do voz como instrumento de comunicação. Conscientização do cuidado com o uso da voz. Interesse, respeito e curdosidade pela riqueza das manifestações da cultura popular brasileira. Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propositos. Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificando attitudes cotidianas.

	(L. Port. / Ing. / Arte / Ed. Fís.)	
	ARTE	
	CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
Perses Visuals Perspectiva – figuras tridimensionais Perspectiva – figuras tridimensionais Luz, volume e cor Barroco Luz e sombra Perspectiva – representação de ambientes Pormantismo, realismo e neoclassicismo Arte Contemporánea Instalações Tragédia, drama, comédia, melodrama, circo, teatro épilco. Peça teatral - texto, dramatização, cenário, figurino e recursos audiovisuais. Peça teatral - texto dramatização, cenário, figurino e recursos audiovisuais. Peça teatral - texto dramatização, cenário, figurino e recursos audiovisuais. Pelação da dança contemporânea Relação da dança contemporânea com os conceitos adutais. Breve panorama da dança através dos tempos. Música popular brasileira dos anos 50 até hoje. Samba (história e diversos estilos), Rock Nacional (história e estilos), os grandes festivais – principais compositores e canções que marcaram época.	• Uso dos elementos da composição visual como instrumento no fazer artístico. • Análise da arte como registro histórico e como produto cultural. • Uso do fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades, percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade. • Experimentação do práticas artísticas incluíndo tudo aque se insprimentação do práticas artísticas incluíndo tudo aque se insprimentação do práticas artísticas incluíndo tudo aque se insprimentação do práticas artísticas mo trabalho de arte. • Uso da expressão corporato como linguagem. • Uso da expressão corporato como linguagem. • Uso da expressão corporato como linguagem. • Uso da perspectiva como experiência de comunicação humana e de interações no grupo e no meio em que estiá inserdo. • Uso da perspectiva como instrumento gráfico artístico e técnico. • Uso da perspectiva como instrumento e expressão estenico. • Uso da sor recursos cenicos, por meio da leitura das marificas, principalmente na observação do tridimensional. • Observação da diversidade cultural por meio da leitura das marificatações artísticas desenvolvidas. • Uso da sor recursos chicos, por meio de ações inventivas no estimulo do improvisce edas referências adquiridas. • Uso de técnicas e recursos plásticos para a criação de uma instalação. • Usitização de recursos plásticos para a coriação de cenários e figurinos.	• Respeito às diferenças. • Respeito às diferenças. • Respeito às roltancação e à iniciativa própria e alheia. • Valorização da linguagem corporal para a contribuição do desenvolvimento. • Adoção de uma leitura diferenciada de mundo, a partir de uma sensibilidade artistica suscitada. • Respeito ao patrimônio histórico e cultural do seu meio. • Valorização de outras culturas. • Respeito a formas de expressão artisticas diferenciadas, não-convencionais. • Valorização da linguagem corporal para a contribuição do desenvolvimento pessoal, a expressão e a comunicação dos pensamento pessoal, a expressão com a linguagem sonora da Música dos anos 50 até hoje no Brasil • Valorização, sensibilização com a linguagem sonora da Música dos anos 50 até hoje no Brasil • Valorização, sensibilização e familiarização com as diferentes linguagens artisticas como forma de expressão. • Valorização da voz como instrumento de comunicação. • Conscientização da cuidado com o uso da voz. • Interesse, respeito e curiosidade pela riqueza do patrimôrio musical brasileiro. • Atribuição da devida importância musical aos diferentes gêneros propostos. • Responsabilidade pela qualidade sonora do "seu ambiente", modificando atitudes cotidianas.

---٠, Servi

Experimentação dos conceitos da dança contemporânea.

Análise da dança hoje no mundo.

Experimentação de diferentes técnicas e suas relações.

Análise dos conceitos abordados.

Coleta de informações históricas da música popular brasileira dos anos 50 até hoje, Samba, Rock Nacional e os grandes festivais.

Apreciação da música dos anos 50 até os dias de hoje, Sambas.

Apreciação da música dos anos 50 até os dias de hoje, Sambas.

Apreciação da música dos anos 50 até os grandes restivais, reconhecendo suas características específicas, e destacando-se alguns dos principais compositores e sua breve biografía.

Interpretação, reflexão e contextualização das letras das canções.

Canto coletivo