

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO:
DESAFIOS DE PROFESSORAS POLIVALENTES**

CÉLIA MARIA SIQUEIRA GOMES

**SANTOS/SP
2011**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO:
DESAFIOS DE PROFESSORAS POLIVALENTES**

CÉLIA MARIA SIQUEIRA GOMES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob orientação da Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva.

**SANTOS/SP
2011**

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

G633L Gomes, Célia Maria Siqueira. Linguagens Artísticas na Educação: Desafios de professoras polivalentes/Célia Maria Siqueira Gomes; orientadora Ariane Franco Lopes da Silva - Santos: [s.n.], 2011. 134 f.; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Ensino de Arte. 2. Formação de Professores. 3. Professores Polivalentes. 4. Proposta Triangular da Arte. I. Ariane Franco Lopes da Silva (Orientadora). II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

Esta pesquisa contou com o incentivo da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, correspondente ao Programa Bolsa Mestrado oferecido aos docentes e gestores titulares de cargo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva
(Universidade Católica de Santos)

Profa. Dra. Laura Camara Lima
(Universidade Federal de São Paulo)

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Universidade Católica de Santos)

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

- À Deus, pelo dom da vida, pela presença constante no decorrer do caminho, com sabedoria, perseverança e confiança.
- À minha mãe Áurea (*in memoriam*), por me ensinar o quanto vale a pena viver.
- Especialmente à minha irmã, companheira e amiga Eliana, sempre presente nos momentos difíceis, pela paciência, confiança e a alegria compartilhada neste período.
- À minha orientadora, Dra Ariane Franco Lopes da Silva, que aceitou este desafio de orientar meu trabalho de dissertação e compartilhou seus conhecimentos e ensinamentos por caminhos antes desconhecidos, para que pudéssemos chegar até aqui!
- Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Milton Borges Ypiranga, a ex-diretora Rosângela Kubinhetz e vice-diretora Maria Lucia Silva Andrade, a profa. Roseli Alexandre (Rose) pela compreensão nos momentos de minha ausência e trocas de horário.

Às colegas de Mestrado da turma da Universidade Católica de Santos, pela troca de conhecimento e pelos momentos vivenciados ao longo desta caminhada.
- Ao corpo docente do Mestrado em Educação, que muito contribuiu para a formação de educadores.
- Ao amigo Fernando pelo companheirismo e dedicação.
- À professora Dra. Fábila Liliã Luciano, por ter me aceito no início do programa como sua orientanda, pela amizade e companheirismo, por me instigar com suas colocações desafiadoras, por acreditar no meu trabalho.
- Ao professor que participou da banca de qualificação, José Carlos Araujo da Silva, com suas contribuições.
- À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo incentivo no Programa Bolsa Mestrado.

RESUMO

GOMES, Célia Maria Siqueira. **Linguagens Artísticas na Educação: desafios de professoras polivalentes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISANTOS. 134f

A presente dissertação teve como objetivo central analisar como as ações de produzir, apreciar e contextualizar, tripés da Proposta Triangular da Arte, foram trabalhadas pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual “Vila Zilda Natel” do município de Guarujá nos anos 80 e 90. Nesta época, muitas propostas renovadoras foram introduzidas no campo da educação. Também foi observado o que as professoras pensam sobre o ensino da Arte hoje. A pesquisa se caracteriza por ser um estudo de caso, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi conduzida da seguinte maneira: aplicou-se um questionário e uma entrevista semi-estruturada a nove professoras que trabalhavam nessa escola. Também foram analisados documentos da época. Os dados foram coletados em 2010 e analisados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Foi estabelecido um diálogo teórico-metodológico com os autores que investigam o Ensino da Arte e a Formação de Professores, entre eles, Ana Mae Barbosa (1984), Maria F. de Resende e Fusari e Maria Heloísa C. de T. Ferraz (1993), Anamelia Bueno Buoro (1996) e Paulo Freire (1996). Os dados obtidos revelaram que as práticas pedagógicas ora se aproximavam da Proposta Triangular da Arte, no que se referia ao fazer artístico em sala de aula, ora se distanciavam, por não contemplarem a apreciação e a contextualização. A pesquisa propõe que uma formação continuada para professoras polivalentes por meio de cursos, oficinas e encontros bimestrais com professores graduados em artes possa contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais significativa e menos fragmentada, que auxilie na superação das dificuldades dessas professoras no ensino de artes.

Palavras-Chave: Ensino de Arte, Formação de professores, Professores Polivalentes, Proposta Triangular da Arte.

ABSTRACT

GOMES, Célia Maria Siqueira. 2011. Dissertação (Mestrado in Education) UNISANTOS. 134f

The aim of this dissertation is to analyze how the action of producing, appreciating and contextualizing, tripods of the triangular proposal of art, were worked by primary school teachers of “Vila Zilda Natel” school, in the city of Guarujá, during the 80s and 90s. At this time, many educational reforms were being introduced. The research also looked at what teachers think about art education today. It is a case study, following the qualitative approach. The research was conducted as follows: documents were analyzed and a questionnaire and an interview were applied to nine teachers who worked in this school. The data were collected in 2010 and analyzed according to the content analysis proposed by Bardin (1977). It was established a theoretical and a methodological dialogue with authors who investigate art education and the training of teachers, among them, Ana Mae Barbosa (1984), Maria F. de Resende e Fusari e Maria Heloísa C. de T. Ferraz (1993), Anamelia Bueno Buoro (1996) and Paulo Freire (1996). The data obtained revealed that teaching practices were sometimes close to the triangular proposal, as far as artistic production was concerned, and distant from it when appreciation and contextualization were concerned. The research proposes that continuous training for primary school teachers, through courses, workshops and meetings with teachers trained in the arts could contribute to the development of a more meaningful and less fragmented education, which helps to overcome their everyday difficulties in the teaching of arts.

Word-Key: Teaching of art, Teacher training, Primary school teachers, Triangular proposal of art.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Perfil das professoras respondentes.....	43
QUADRO 2	Formação acadêmica e profissional das professoras respondentes.....	44
QUADRO 3	Quadro ilustrando os anos dos diários analisados, contendo o número de documentos e que informações traziam.....	51
QUADRO 4	Fragmento quadro curricular – 1982.....	53

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Na sua formação inicial você teve experiência com arte? No caso afirmativo, descreva como foi essa experiência.....	55
FIGURA 2	Quais as dificuldades encontradas para trabalhar arte nas séries iniciais?.....	57
FIGURA 3	Como deveria ser o ensino de arte?.....	58
FIGURA 4	Quando as crianças desenham, pintam, cantam, dançam e atuam, em que essas práticas se constituem?.....	60
FIGURA 5	Conhecia a Proposta Triangular da arte?.....	61
FIGURA 6	Na prática em Arte, quais dos eixos da proposta triangular eram trabalhados?.....	61

LISTA DE SIGLAS

FARPS	Faculdade de Artes Plásticas de Santos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
FAEB	Federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil
GT	Grupo de Trabalho
ONGS	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
CFE	Conselho Federal da Educação
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	O que é arte?.....	63
TABELA 2	Qual a importância da arte nas séries iniciais?.....	65
TABELA 3	Você considerava sua formação suficiente para a docência em arte?.....	67
TABELA 4	Como eram organizados os conteúdos de arte?.....	70
TABELA 5	Como era realizado o planejamento para a prática de arte?.....	73
TABELA 6	Quais eram os subsídios de arte?.....	75
TABELA 7	Como eram distribuídas as aulas de arte na prática?.....	77
TABELA 8	Como era a avaliação em arte?.....	78
TABELA 9	Quais as linguagens artísticas praticadas na sala de aula?..	80

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1	Esquema de a Proposta Triangular da Arte.....	35
ILUSTRAÇÃO 2	Arte hoje, visão das professoras.....	83

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	LEI Nº. 5.692/71 – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional.	95
ANEXO 2	Decreto da criação da escola Vila Zilda Natel	97
ANEXO 3	Decreto de denominação da escola Estadual Milton Borges Ypiranga	98

APÊNDICES

APÊNDICE 1	Minuta do Projeto de Pesquisa.....	100
APÊNDICE 2	Autorização à Direção da Escola.....	101
APÊNDICE 3	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	102
APÊNDICE 4	Questionário.....	103
APÊNDICE 5	Relação de quadros.....	106
APÊNDICE 6	Lista de figuras.....	108
APÊNDICE 7	Lista de tabelas.....	111
APÊNDICE 8	Lista de ilustrações.....	115
APÊNDICE 9	Questões para entrevistas.....	116
APÊNDICE 10	Transcrição das entrevistas.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1	
REFLEXÕES NA TRAJETÓRIA DO ENSINO DA ARTE	27
1.1 A Arte e o Ensino da Arte no Brasil: Considerações históricas.....	27
1.2 A Lei nº 5692/71 – Educação Artística no currículo escolar: um breve histórico.....	28
1.3 Ana Mae Barbosa e a Proposta Triangular da Arte.....	32
1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte: o ensino de arte hoje.....	36
1.5 Diálogo: o passado e o presente na trajetória da Arte.....	36
CAPÍTULO 2	
ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA	38
2.1 Sobre a metodologia da pesquisa.....	38
2.2 Escola Vila Zilda Natel.....	41
2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	43
2.4 Os instrumentos de pesquisa.....	45
2.4.1 Análise documental.....	45
2.4.2 O questionário.....	47
2.4.3 A entrevista.....	48
2.4.4 Análise de conteúdo.....	49
CAPÍTULO 3	
AS FALAS DAS PROFESSORAS E OS DOCUMENTOS: O QUE ELES REVELAM SOBRE O ENSINO DA ARTE?	50
3.1 Análise dos documentos.....	50
3.1.1 Os diários de classe.....	50
3.1.2 O quadro curricular.....	53

3.2 Análise do questionário.....	54
3.3 Análise das entrevistas.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	94
APÊNDICES.....	99

INTRODUÇÃO

A memória é gaveta dos guardados. Nós somos o que somos não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos (CAMARGO, 1998, p.31).

As gavetas guardadas se transformaram no trabalho, ora apresentado, como parte da dissertação de Mestrado na linha de pesquisa “Instituições Educacionais, Políticas e Processos de Gestão e Cultura Escolar” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos. Com este trabalho busco analisar e compreender um pouco mais sobre o ensino de arte nas escolas, ao dar especial enfoque ao *status* dessa disciplina e à sua composição curricular e função no ensino infantil em geral. Esta análise transcorrerá por meio da reconstrução histórica de como a disciplina de arte foi ministrada no passado recente em uma escola do ensino fundamental em Guarujá. A minha história de vida, as experiências pessoais de infância e juventude e a minha trajetória profissional são os fatores que me motivaram a desenvolver este trabalho.

Associo os primeiros anos escolares no Internato “Nossa Senhora Auxiliadora” como uma fase muito feliz onde foi possível executar trabalhos manuais como o bordado e a tapeçaria. Também faziam parte das atividades desenvolvidas com os alunos as artes plásticas, confecções de desenhos, montagens com massinha de modelar e participações em danças folclóricas e religiosas. Por frequentar uma escola tradicional que oferecia uma formação voltada para os princípios éticos e morais e que tinha como objetivo preparar as alunas para o trabalho doméstico, a arte permeava todas as atividades que tinham essa função. Entretanto, o meu contato com a arte não se restringiu ao ambiente escolar. Incentivada por membros da minha família, que tocavam instrumentos musicais, comecei a me dedicar também ao estudo de música. Meus pais me matricularam no “Conservatório *Lavignac*”, em Santos, onde foi possível desenvolver minhas habilidades musicais. Ao longo da minha vida

escolar fui descobrindo aptidões para realizar trabalhos nas diversas modalidades artísticas e quando cursava o Colegial comecei a perceber que minha profissão estaria de alguma forma ligada à arte.

Em 1983 ingressei na Faculdade de Artes Plásticas de Santos (FARPS) - Santa Cecília. Mesmo não tendo em mente “ser professora” comecei, paralelamente ao curso, um estágio em uma escola da rede pública estadual no município de São Vicente. O curso foi interessante, pois havia um currículo prático e teórico bastante diversificado nas modalidades teatro, música, fotografia, tapeçaria, cinema, gravura, desenho e pintura. Lembro-me especialmente das disciplinas História da Arte, Estética e Semiótica que ampliavam o currículo.

Após a graduação em 1985, ingressei como professora de artes em uma escola estadual na periferia de São Vicente. Despreparada, percebia que os conhecimentos adquiridos na graduação não me haviam ensinado o fundamental: como ser professora. Questionava quais seriam os conteúdos a serem trabalhados com os meus futuros alunos. Refletia também sobre as questões relativas ao ensinar. Perguntava-me se a ação de ensinar se aprendia na universidade, na escola ou na prática docente do dia-a-dia. Continuava a ler sobre arte e educação, mas sentia que meus estudos não respondiam por completo a essas indagações. Diariamente, as situações em sala de aula levavam-me a observar a necessidade de articular os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de artes com a realidade vivenciada pelos alunos.

Em 2002, depois de alguns anos de contato com a docência e a constante identificação com a área, resolvi cursar Pedagogia no município de Guarujá. Essa decisão foi determinante para o meu crescimento profissional, pois o curso me proporcionou uma formação mais sólida na área da educação, o que veio a contribuir para que, mais tarde, eu me tornasse coordenadora pedagógica e assistente de direção de uma escola pública estadual no município

de Guarujá. Desde 2005 sou docente efetiva da disciplina de arte na Escola Estadual “Milton Borges Ypiranga” além de ter feito parte da coordenação pedagógica entre os anos de 2008-2010. Essa experiência me possibilitou vivenciar as limitações e dificuldades relativas ao conjunto de exigências burocrático-administrativas e pedagógicas que têm um impacto na forma como a disciplina arte é ministrada nas escolas. A organização do tempo e do espaço escolar, as propostas curriculares impostas com moldes rígidos e inflexíveis e as reações dos professores frente a essas propostas têm atraído a minha atenção e interesse enquanto pesquisadora. Pude, na coordenação, compreender a dificuldade de criar ações que colaborassem para o fortalecimento das relações entre professores, alunos e comunidade. Observei também a dificuldade dos professores na elaboração dos planos de ensino e na coordenação das rotinas pedagógicas que levassem em conta seus objetivos, assim como os desejos e necessidades de seus alunos.

Em relação ao ensino de arte, foi possível verificar a insatisfação dos professores no cumprimento de propostas como as da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo que interferem diretamente na escolha, na organização e na execução do currículo escolar.

Dentre outras dificuldades enfrentadas pelos docentes, foi possível perceber que os professores polivalentes com formação em pedagogia e que atuavam no ensino de arte de 1ª à 4ª séries, sentiam-se inseguros quanto ao como ensinar a arte. Em conversas informais, eles alegavam que, por não possuírem formação específica nesta área, sentiam-se despreparados para trabalhar com essa disciplina. Portanto, as questões do conteúdo da disciplina e do preparo dos professores polivalentes me inquietavam. Também me perguntava: Qual o objetivo da arte na educação? O que trabalhar? Como Trabalhar? Quem vai trabalhar? Essas questões, talvez não estivessem tão bem formuladas, naquela época. Mas, hoje percebo que

havia ali as sementes de um futuro projeto de pesquisa que culminou com o mestrado em educação.

Entretanto, muito antes de delinear esse projeto de pesquisa, o desejo de me aprofundar nos estudos sobre os vínculos entre educação e arte me levou a cursar uma Pós-Graduação *Lato Sensu* - especialização em arte-terapia em 2007. Esse curso foi uma experiência empolgante, desafiadora e instigante, pois pude adicionar à minha prática docente o uso terapêutico de recursos criativos, sejam plásticos, cênicos, musicais ou de expressão corporal e perceber que a arte-terapia, enquanto auxílio pedagógico pode ser utilizada como elo de interação entre as várias áreas do conhecimento.

Mais tarde, após o curso de especialização, percebi a necessidade de avançar ainda mais nas discussões sobre a importância deste ensino na escola pública e de refletir sobre a formação e as práticas desenvolvidas pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Foi com este intuito que ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

Em 2009 ao iniciar o curso de Mestrado foi possível selecionar algumas das questões que me interessavam e definir um projeto de pesquisa. O curso proporcionou momentos de reflexão sobre a história da educação, o ensino e a prática da arte nas escolas brasileiras, além de possibilitar reflexões acerca das recentes reformas e reconfigurações curriculares. Entretanto, sem deixar de lado os atores escolares que lidam com o ensino da arte, essas questões foram aos poucos sendo aprimoradas. É neste cenário que teve origem esta dissertação. A minha história de vida, formação acadêmica e experiência profissional me levaram a problematizar este ensino e enquanto vislumbrava observar como os professores trabalhavam com a arte, refletia também sobre a minha própria prática.

Pensei em como a reconstituição do ensino da arte por professoras polivalentes poderia contribuir para o entendimento de questões que ainda são importantes nesta área. O

final dos anos 1980 e início dos anos de 1990 foi marcado por mudanças significativas no cenário político brasileiro, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a reorganização de movimentos sociais. Nesse contexto de mudanças, emergiram novas demandas e desafios para a sociedade em geral.

No que tange à educação, foi um momento de mudanças para o sistema, com as reorganizações curriculares e com a implantação do ciclo básico. Foi um momento de reflexão sobre o papel da escola. Diversos grupos se organizaram em todo o país e realizaram encontros, passeatas e eventos que promoviam a discussão, a troca de experiências e a elaboração de estratégias de mobilização para que mudanças no sistema educacional ocorressem. Surgiram nessa fase movimentos para a valorização da educação, partindo das influências da pedagogia histórico-crítica, das experiências de educação popular realizadas por organizações não-governamentais (ONGs) e dos movimentos sociais fundamentados no pensamento de Paulo Freire, que valorizaram os conhecimentos populares enquanto instrumentos de transformação social.

E não foi diferente com o ensino da arte. Na organização curricular, a arte era vista como uma atividade para adquirir habilidades motoras, ou apenas como uma atividade de recreação e lazer. No final dos anos 80, o ensino de arte passa, novamente, por transformações. Barbosa (2005) apresenta uma nova maneira de ensinar arte: a Proposta Triangular. Esta proposta sugeria trabalhar com três ações básicas nas aulas: produzir, apreciar e contextualizar, principalmente no campo das artes visuais. Era uma nova forma de pensar a arte nas escolas. Investigar o impacto dessas idéias nas práticas dos professores polivalentes é o eixo norteador da minha dissertação. Ou seja, como essas novas idéias foram vivenciadas por professores do ensino fundamental? Como essas ações (produzir, apreciar e contextualizar) foram trabalhadas e se concretizaram no ensino público nos anos 80 e 90, em uma época onde tantas propostas renovadoras tomaram corpo no campo da educação? Como

professoras de arte, que lecionaram nesse período, percebem as suas práticas pedagógicas passadas? Como percebem a articulação de suas práticas passadas com um pensar sobre o ensino da arte atual? Que mudanças ocorreram neste pensar? Como era trabalhado o currículo e como ele é trabalhado agora, pelas professoras ainda em atividade?

Em 1980, a escola Vila Zilda Natel, lócus da pesquisa, foi criada em torno dos interesses dos grupos sociais da época. Esses interesses vinham responder a uma demanda de expansão do bairro, que clamava por uma escola maior que pudesse atender as crianças da região do Guarujá. A escola foi uma antiga reivindicação da população local aos representantes do governo do Estado de São Paulo. Partindo do cenário desta instituição e do contexto educacional da época, a pesquisa tem como objetivo central investigar como os professores dessa escola trabalharam com o ensino da arte nas séries iniciais do ensino fundamental e como esse ensino articulava-se às propostas curriculares da época, mais especificamente com a proposta triangular da arte. Tem por meta também observar o que pensam as professoras sobre esse ensino agora, vislumbrando o que poderia ter mudado nesse pensar.

Ao lançar um olhar sobre o ensino de arte no contexto da educação no Guarujá, percebe-se o quanto ela está articulada à situação social, política e econômica das comunidades locais. Portanto, reconhecer a relação da escola com os processos externos a ela amplia a nossa compreensão da relação do ensino da arte com os fatores sociais, políticos e econômicos. É possível perceber o impacto desses fatores na prática docente e imaginar seu efeito na formação das crianças e dos jovens da época. A prática dos professores e a forma escolar, com suas normas e currículos são indicadores políticos de uma determinada forma de ver e pensar o mundo. Assim, essas práticas representam o contexto social vigente, mas também atuam no sentido de mantê-lo ou transformá-lo.

Em seu livro, “*Out of our minds: learning to be creative*”, Sir Ken Robinson, professor doutor de Arte Educação da Universidade de Warwick (1989 – 2001), ressalta que as escolas atualmente matam a criatividade. Ele reflete sobre o tema da hierarquia entre as disciplinas escolares, com a precedência das disciplinas ditas exatas, como matemática e a física, sobre as artísticas, apontando o processo de industrialização como o fenômeno que levou a essa hierarquização. Formar para um emprego passou a ser, no início do século retrasado, a meta das escolas. Entretanto, o autor explora com grande eloquência, o futuro que espera a maior parte dos jovens de nosso tempo. Nesse futuro, ter idéias originais, saber interagir com diferentes tarefas e ser criativo, serão habilidades necessárias para se ter um emprego. Portanto, as escolas precisam trabalhar no sentido de fomentar o pensar criativo, original e exploratório e a arte é uma das ferramentas desse pensar.

Portanto, a prática dos professores e a estrutura curricular e hierárquica entre as disciplinas são indicadores políticos de uma determinada forma de ver e pensar o mundo. Quando a arte é posta em um segundo plano, percebe-se o desprezo pelo pensar criativo e inovador em detrimento de um pensar reprodutivo e superficial. Este estudo pretende proporcionar uma reflexão sobre o passado desse ensino por meio da memória de professores que trabalharam com arte na escola, e por meio dessa reconstrução identificar os elementos desse pensar que persistem e os que sofreram transformações. Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário recorrer à história da instituição, com vistas ao conhecimento dos significados educacionais e sociais da disciplina artes naquela instituição. Buffa (2002) recomenda a descrição do processo de instalação da escola, caracterização do seu espaço físico, conteúdos curriculares, legislação e normas na reconstrução desse contexto, pois este percurso nos permite dar visibilidade ao objeto que está sendo estudado. Com relação ao ensino da arte, isto implica em descrever como a disciplina era ministrada, quem eram os

professores, quem eram os seus alunos, de onde eles vinham, que necessidades de formação eles tinham, como estavam organizados os espaços escolares e o tempo escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa está organizada em quatro capítulos, sendo que no primeiro, **Reflexões sobre a trajetória do ensino da arte**, apresentamos de forma sintética, a influência das tendências pedagógicas na construção do percurso da arte como disciplina e área de conhecimento. Estabelecemos um diálogo com a inserção desse ensino no currículo – Lei de diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 5692/71 e provocamos reflexões em torno da Proposta Triangular da Arte, como idealizada por Barbosa (2005) nas séries iniciais do ensino fundamental. Os referenciais teóricos que deram suporte ao trabalho serão aprofundados neste capítulo.

No segundo capítulo, **Encaminhamento da pesquisa**, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados e a descrição de como transcorreu a coleta e a análise dos dados. Os instrumentos foram compostos por um questionário com perguntas abertas e por uma entrevista semi-estruturada com 9 professoras que atuavam nas séries iniciais na referida escola. Foram analisados também documentos produzidos pelas instâncias governamentais e pela escola na época, como os diários de classe e o quadro curricular nos anos 80 e 90. Uma parte desse capítulo será dedicada à caracterização da escola, dos alunos e dos seus professores, trazendo o perfil dos participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, **As falas das professoras e os documentos: o que eles revelam sobre o ensino de arte?** os resultados da pesquisa e as análises que puderam ser feitas sobre eles serão apresentados. Neste capítulo, as idéias que emergiram das falas das professoras sobre o ensino da arte foram relacionadas ao currículo vigente e aos ideais de educação que vigoravam na época. O quarto capítulo contém as considerações finais que pretendem contribuir para uma reflexão sobre o ensino da arte nas escolas públicas da Baixada Santista, dando ênfase aos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas das

professoras das séries iniciais ao organizarem e escolherem os conteúdos programáticos para o Ensino da arte.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES NA TRAJETÓRIA DO ENSINO DA ARTE

Este capítulo apresenta de forma resumida o histórico do ensino da arte no Brasil, estabelecendo um diálogo com as tendências pedagógicas vigentes e com a inserção do ensino da arte no currículo escolar como estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. O capítulo traz reflexões sobre a proposta triangular, como idealizada por Barbosa (2005), e relata sua identificação como instrumento facilitador da aprendizagem de artes nas séries iniciais do ensino fundamental.

1.1 A Arte e o Ensino de Arte no Brasil: Considerações Históricas

Segundo os autores pesquisados neste estudo Ana Mae Barbosa (1986,1992, 2005), Mirian Celeste Martins (1998), Ferraz e Fusari (1991; 1993), Jorgi Coli (2002) e Alfredo Bosi (1991), o ensino da arte sofreu influências políticas, econômicas, sociais e culturais de diferentes momentos históricos da sociedade brasileira. Portanto, torna-se indispensável fazer uma revisão, embora breve, do seu passado enquanto disciplina.

O ensino da arte no Brasil teve seu início a partir do século XIX. O governo dos Estados Unidos do Brasil, chefiado pelo General Manoel Deodoro da Fonseca regulamentou através do decreto “nº 981, de 8 de novembro de 1890” as disciplinas de “Desenho”, “Música” e “Trabalhos Manuais”. A luta pela arte na escola ganhou um destaque maior por volta de 1920, precedendo em poucos anos a Semana de Arte Moderna, de 1922. Passadas duas décadas, mesmo antes de a arte entrar nos meandros escolares, surgiram as chamadas Escolinhas de Arte – espaços não-escolares voltados à valorização da expressão infantil, cuja concepção de arte baseava-se na liberdade de criação. Essas escolas eram uma espécie de

ateliê de artes onde crianças e adolescentes desenhavam e pintavam livremente. A primeira delas, chamada Escolinha de Arte do Brasil, foi criada no Rio de Janeiro pelo artista plástico e educador Augusto Rodrigues, em 1948. Numa experiência pioneira surgia uma nova idéia de ensinar arte, baseada no desenvolvimento da criatividade, descrita assim por seu fundador:

[...] movimento integrador das atividades artísticas oferecendo à criança possibilidades de expressão global por todos os meios sem hierarquia de preferências; o que caracterizou o início da experiência foi a simplicidade, sem a afirmação de maiores pressupostos que não os de respeito à personalidade da criança e a valorização da arte como expressão da própria vida. (RODRIGUES, 1973, p. 25).

Durante a ditadura, o movimento das Escolinhas de Arte caiu num grande ostracismo e a arte-educação veio ressurgir só nos anos de 1970, dessa vez buscando organizar-se no interior das escolas. Até então, as atividades artísticas tinham como meta a livre expressão. Com sua inclusão no contexto escolar passou-se a valorizar o ensino e a aprendizagem de uma linguagem artística e a participação mais direta e mais atuante do aluno.

1.2 A Lei nº 5692/71 - Educação Artística no currículo escolar: um breve histórico

Em 1971, concretiza-se a primeira vitória na relação entre a arte e a educação escolar, quando o ensino de arte tornou-se obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 (ANEXO 1, p. 95). Embora seja uma luta de bases ideológicas de busca de liberdade, ironicamente ela chega imposta pelo autoritarismo, quando é implantada pelo governo militar:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1 de setembro de 1969. (BRASIL)

Nesse momento, as Escolinhas de artes reafirmam sua identidade e passam a ser referências no ensino, capacitando professores da rede pública, passando sua filosofia da “livre expressão” e reiterando a importância do processo de criação nas aulas.

Esse modelo acabou se espalhando por diversas partes do Brasil, pois não havia mão-de-obra específica para assumir as aulas de arte nas escolas. Foi de certa forma uma revolução, modificando atitudes dos educadores. (SILVA, 2009, p.53)

A educação artística, que teve seu início nos anos 1960 teve sua implantação nas escolas prejudicada por conta da pouca formação dos professores nessa área de conhecimento. Seu *status* nas escolas também não era o mesmo das outras disciplinas como, por exemplo, matemática e português.

Nas décadas de 60 e 70, com os pressupostos da educação tecnicista, uma grande importância foi atribuída ao domínio de instrumentos artísticos e à aprendizagem de uma técnica. Havia inclusive um sub-eixo chamado PPT (preparação para o trabalho) que objetivava o desenvolvimento de habilidades direcionadas à aprendizagem de uma profissão.

Segundo Ferraz e Fusari (1993), na Pedagogia Tecnicista, o aluno e o professor assumem uma posição secundária na construção do conhecimento escolar. O papel principal é delegado ao sistema técnico de organização escolar. De acordo com esta tendência pedagógica, o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos nas escolas assinalava para uma suposta modernização do ensino. Havia a crença de que, desta forma a escola atenderia à finalidade de preparar o estudante para o moderno mundo do trabalho, centrada agora cada vez mais no uso das tecnologias. O ensino da arte não ficou ileso a esse pensar sobre a educação enquanto preparação para o mundo do trabalho. As finalidades do ensino da arte eram o “saber construir” e o “saber expressar-se” com o uso de materiais diversos. Portanto, para Ferraz e Fusari (1993), o ensino era totalmente descontextualizado e reduzido aos aspectos técnicos.

Após esse pensar tecnicista, teve início o movimento histórico-crítico que teve como ideal a inter-relação entre teoria e prática. A ênfase estava no desenvolvimento de um ensino

mais relacionado à realidade do aluno, onde a prática assumia um papel preponderante. O professor atuaria como mediador do conhecimento, valorizando o que o aluno já sabia.

Já nos anos 1980, com a abertura política, inicia-se um período da luta em favor da livre expressão e por um debate mais aprofundado em torno do papel e importância da arte na educação. Como lembrou Barbosa (1983, p. 11), “[...] não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade pela autoliberação domine as artes, a arte-educação e os seus conceitos”.

O debate aflora com mais intensidade e surgem profissionais preocupados com o seu desenvolvimento pedagógico, embora o isolamento da arte na educação ainda fosse visível. Esse isolamento fica claro quando ela é condenada ao “ostracismo” pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Em sua resolução de 6 de novembro de 1986, o Conselho reformula o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º Graus (hoje ensino fundamental e médio), determinando em seu artigo 1º § 2º que: “Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos”. Assim, a arte não fazia mais parte do núcleo básico, o que denota uma desvalorização desses conhecimentos.

No final da década de 1980, organizou-se o III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. O objetivo do simpósio foi exatamente explicitar os seus conteúdos, numa tentativa de não esfriar a luta, iniciada há tanto tempo, pelo espaço e valorização da arte no currículo escolar, buscando defender:

[...] uma postura metodológica para o ensino da arte, isto é, integrando o fazer artístico, a leitura de esse fazer individual dos fazeres dos outros e sua contextualização no tempo. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, na decodificação da informação. (BARBOSA e SALES, 1990, p. 8).

O resultado do Simpósio apontava para a necessidade de se pensar nos conteúdos e nas teorias do ensino da arte, buscando trabalhá-los dentro do sistema da escola. Desse simpósio, ministrado na sua maioria por estrangeiros, nascem as idéias mais tarde sistematizadas, adaptadas e introduzidas pela professora Ana Mae Barbosa. A partir do contexto americano, Barbosa propõe uma metodologia que envolve o fazer artístico (produção), a leitura da imagem (apreciação) e a história da arte (contextualização), denominada “metodologia triangular”.

[...] formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento dessa produção pelo público. (BARBOSA, 1991, p. XIII).

A arte-educação, assim, entra na década de 1990 com a possibilidade de resgatar sua função, que é a de buscar a valorização da arte em suas diferentes dimensões. Essas propostas procuravam restaurar sua importância e seu papel nas escolas, esclarecendo seus objetivos e proporcionando momentos de reflexão crítica por parte dos professores e alunos. Com relação à forma com que a arte vinha sendo aplicada nas escolas, essas idéias procuraram ampliar o seu significado, sem restringi-la ao ensino de uma técnica específica.

Ao lado da tendência pedagógica tradicional, do escolanovismo e do tecnicismo, um educador pernambucano, chamado de Paulo Freire já apresentava a sua concepção de Educação e de prática educativa, entre os anos de 1961-1964. Neste sentido, Fusari e Ferraz (1993) explicavam que esta nova concepção estava diretamente voltada para:

[...] o diálogo educador - educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal. Retomado a partir de 1971, é considerado nos dias de hoje como uma Pedagogia Libertadora, em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade. (Fusari e Ferraz, 1993, p.33)

Inspirados nos ideais de Paulo Freire, aos poucos os arte-educadores passaram a rever suas práticas, apostando no papel da Escola e da Educação como agentes de transformação

sociocultural. Nesta perspectiva, o professor começa a rever seu papel de mero transmissor ou facilitador, para o de mediador. Assim, o ensino da arte passou a ser concebido como área de conhecimento. Esse diálogo educador-educando de que fala a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, poderia encontrar na arte-educação um poderoso instrumento realizador. O pensar sobre essa disciplina tem a ver com a inovação, deixando de lado a ênfase na simples reprodução.

1.3 Ana Mae Barbosa e a Proposta Triangular da Arte

Novas idéias sobre o ensino de arte refletem um olhar mais global e aprofundado sobre sua forma e papel na educação. Encontramos em Barbosa (1991) a expressão dessas idéias.

“Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano”. (Barbosa, 1991, p. 4)

Ana Mae Barbosa tem dedicado especial atenção às discussões relacionadas à aproximação entre arte e educação. Sua pesquisa está voltada, principalmente, à história da arte-educação. Com frequência diz-se sentir-se marginal em três áreas do conhecimento: História, Arte e Educação.

Os historiadores não me consideram historiadora, porém arte-educadora. Os educadores não me vêem como colega, mas como alguém que lida com o ensino da arte e a maioria nem sequer reconhece os arte-educadores como categoria funcional. Para alguns artistas sou educadora e vista com suspeição, porque imaginam que os educadores apenas querem submeter a Arte indomável ao sistema de ensino. Para os artistas mais culturalistas sou alguém que estuda História do Ensino da arte, tendo até feito “descobertas” interessantes sobre a influência político social na determinação dos padrões estéticos de ensino”. (Barbosa, 1986, p. 7).

A importância de sua contribuição reside principalmente no fato de ser pioneira nos estudos sobre História da Arte-Educação no Brasil e na ousadia em construir este referencial a

partir de áreas do conhecimento compreendidas, principalmente no período tecnicista, como estanques. Preocupava-se, já no início de seus estudos, em identificar nas especificidades da arte e da educação elementos que promovessem uma relação dinâmica entre ambas.

Dessa forma, inicia sua investigação sobre a história deste ensino no Brasil, buscando, na medida em que avançava em sua pesquisa, construir um referencial teórico para os especialistas desta área que favorecesse o resgate de sua historicidade e da epistemologia da arte, ou seja, investigar como se ensina e aprende arte, ao longo de nossa história recente.

Seus estudos abrangem diferentes períodos de nossa história, desde o período colonial à atualidade. Merece especial atenção em sua pesquisa, a influência de concepções pedagógicas estrangeiras na construção de propostas de ensino no Brasil. Ao longo de seu estudo, na década de 70 e 80, Barbosa identifica, através da pesquisa sobre a história do ensino da arte no Brasil, os objetivos educacionais como elementos imprescindíveis para o este ensino. Dentre esses objetivos educacionais está a formação do homem em um dado momento histórico, inseri-lo em seu grupo social mais amplo. Assim, a autora problematiza, ao longo de seu trabalho, os objetivos da arte-educação, estabelecendo uma reflexão dialética entre o desenvolvimento intelectual, emocional e social. Sua reflexão contempla, no início da década de 90, uma abordagem teórico-metodológica que conceitua como pós-moderna. Essa concepção busca aproximar as duas dimensões do conhecimento: arte e educação. Discutindo longamente a proposta metodológica, denominada de Metodologia Triangular, defende o princípio de que as teorias modernas de livre-expressão, liberação das emoções e desenvolvimento da criatividade incorrem em falhas, deixando a descoberto o desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção, levando o indivíduo ao “consumo ávido e acrítico de imagens”. Assim constrói os argumentos em favor de uma proposta de ensino que desenvolva a criatividade, bem como a capacidade crítica, do

juízo estético e da reflexão sobre as emoções implicadas no processo de produção da Arte.

Para o ensino da arte na escola, esses ideais tiveram um grande efeito. O ensino que até então se pautava pela cópia e pela aprendizagem de uma técnica, tornou-se conhecimento em si mesmo. Visava, agora, a reflexão, a contemplação e a criatividade. Depois de suas contribuições, nunca mais o debate sobre o ensino de artes no Brasil ficaria o mesmo.

No final da década de setenta, ao perceber a relevância de se conhecer o processo histórico do ensino de arte e nele saber inferir com consciência, Ana Mae Barbosa apresenta um importante trabalho no campo da arte-educação. Em seus livros, Barbosa (1978, 1982, 1984, 1986, 1990), a autora oferece uma longa contribuição ao tema. Seus relatos e reflexões puderam auxiliar o trabalho de professores a partir de posicionamentos mais claros numa tentativa de democratizar o conhecimento de arte e torná-lo uma área de conhecimento legítima e uma disciplina importante na grade curricular. Dentre as ações que visavam a uma melhoria no ensino da arte, estava o posicionamento teórico-metodológico conhecido por “Metodologia Triangular”. Esta proposta difundida e orientada por Ana Mae Barbosa e que está sem dúvida interferindo qualitativamente no processo e melhoria do ensino da arte, tem por base um trabalho pedagógico integrador de três ações do conhecimento em arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras artísticas” e a “história da arte” (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 35). Conforme mostra a ilustração 1, a Proposta Triangular não apresenta uma seqüência metodológica. Pode-se trabalhar ora a produção, ora a apreciação, ora a contextualização. A ordem não é rígida, ou seja, é possível iniciar um trabalho pela contextualização histórica, seguida pela apreciação de uma obra de arte, e assim por diante.

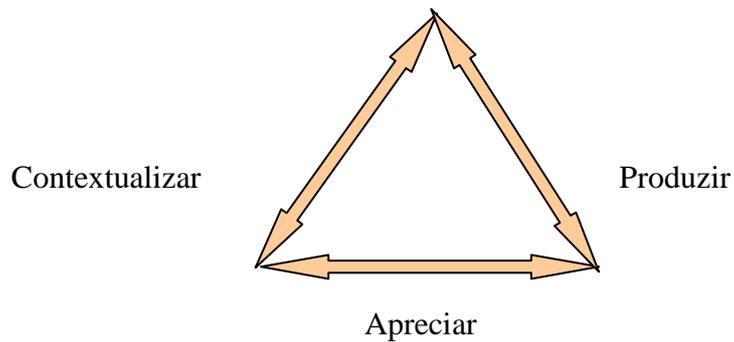


Ilustração 1. Esquema: Proposta Triangular da Arte.

Sofrendo maior influência da proposta americana *Discipline Based Art Education* (DBAE), cuja tradução é Arte-Educação como Disciplina, esta proposta redirecionou as políticas do ensino, preparando professores para um novo olhar sobre essa disciplina. A proposta era de que o ensino deveria simultaneamente incluir a produção de arte, história da arte, crítica e estética (BARBOSA, 1991 e 1998). Essas idéias contrastavam com um pensar o ensino da arte onde predominava o ensino do desenho geométrico, onde se privilegiava os desenhos prontos, as produções para datas comemorativas e o suporte às demais disciplinas.

Segundo sua proposta, o ensino da arte nas séries iniciais objetiva possibilitar aos alunos o acesso ao universo artístico através do fazer, do fruir, do refletir e do apreciar a arte. O aluno explora e experimenta materiais e técnicas expressivas de forma criativa, acessando saberes e conceitos sobre arte nas suas várias linguagens: artes visuais, teatro e música. Os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o conjunto de idéias, representações e informações que possui sobre um determinado conteúdo, deveriam ser valorizados, tornando-se o ponto de partida para novas aprendizagens. O professor observador avalia as ações dos alunos para obter indicações para as suas intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – artes: o ensino de artes hoje.

A lei 5692 de 1971 tornou obrigatória a disciplina de Educação Artística nos currículos do ensino fundamental e médio. No entanto, a ênfase era dada ao desenvolvimento de habilidades e técnicas. O aluno deveria ter domínio de vários materiais, sem o compromisso com os objetivos relatados acima.

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte se fortalece na escola e a LDB 9394/96 torna-a obrigatória em vários níveis da educação básica. Os PCN consideram a Arte como disciplina, com conteúdos próprios. Tem como objetivo promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados com o intuito de regulamentar a prática educacional de professores de todas as áreas curriculares do ensino fundamental ao médio. Suas orientações foram articuladas a partir da bibliografia especializada e atualizada em cada área do conhecimento por teóricos conceituados e reconhecidos pela comunidade acadêmica. Suas propostas metodológicas estão fundamentadas basicamente na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, estabelecendo os três eixos de aprendizagem por ela definidos: “produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49). Portanto, a criação dos PCN se insere em um conjunto de medidas governamentais que visavam à adequação do sistema educacional brasileiro às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade e representam um passo importante para a consolidação do ensino de arte mais significativo no contexto escolar. Entretanto, muito ainda deve ser feito para que a arte tenha seu papel e função devidamente reconhecidos nas escolas.

1.5 Diálogo com o presente e com o passado na trajetória histórica do ensino da arte.

As perspectivas em torno da implementação dos PCN no ensino, apesar de seus pontos positivos – como garantir a presença da arte no currículo – sinalizam para poucas mudanças

efetivas na prática pedagógica. A falsa valorização da importância da arte pela política nacional e estadual de ensino é facilmente detectada através das contradições dos documentos oficiais. A não designação clara da formação que o profissional que ensina arte deve ter é um exemplo dessa contradição. A exigência de polivalência em sua formação acadêmica, pode também ser vista como resultado dessa contradição. A não especialização dos conteúdos de arte também indica a falta de clareza sobre como esse ensino deve ocorrer.

No final dos anos 80 nasce a Federação das Associações de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), que considera a arte como uma disciplina, isto é, como um corpo organizado de conhecimentos que exige o mesmo tipo de substância e de rigor intelectual esperados das ciências exatas e humanísticas. Após longas discussões, a arte-educação passou a ocupar um lugar mais central, num currículo escolar equilibrado e, por meio da nova LDB 9394/96, foi incluída na estrutura curricular de ensino obrigatório como disciplina de Arte, área com conteúdos próprios ligados à cultura artística.

Mediante o texto apresentado, podemos inferir que em vista das profundas mudanças e por não possuir um *status* de área, ainda hoje, a arte vem sendo trabalhada de maneira descontextualizada, flutuando ao sabor das tendências sem fundamentação teórico-metodológica. Frente a tais mudanças, é possível encontrar professores em situação de despreparo e sentindo-se perdidos.

As questões que surgem diante dessa problemática são as seguintes: A formação especializada desse profissional não seria um fator importante para a sua valorização? Quem é o professor de arte nas séries iniciais? São eles especialistas ou polivalentes? Em que espaço se dá a formação desse profissional? Questões como essas não são recentes. Ainda hoje se questiona a identidade desse profissional, que formação ele deve ter e como integrar sua atuação nas escolas. Portanto, a necessidade de se reconstruir o passado desse ensino, é importante para se compreender como ele ocorre ainda hoje.

CAPÍTULO 2

ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA

Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol. (PICASSO, 2009).

Neste capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos desta pesquisa e descreveremos como transcorreu a coleta e a análise dos dados. Os instrumentos foram compostos por um questionário com perguntas abertas e fechadas e por uma entrevista semi-estruturada com 9 professoras que atuavam nas séries iniciais na referida escola. Foram analisados também documentos produzidos pelas instâncias governamentais e pela escola na época, como os diários de classe e o quadro curricular nos anos 80 e 90. Neste capítulo será também caracterizada a escola, os alunos e os seus professores, trazendo o perfil dos participantes da pesquisa.

2.1 Sobre a metodologia da Pesquisa

Para concretizar a parte empírica desta pesquisa, optou-se por procedimentos metodológicos qualitativos. Conforme Menga Lüdke e Marli André, a pesquisa qualitativa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Também chamado de estudo naturalístico, pelo contato direto do pesquisador com o ambiente, ela privilegia dados descritivos, pois “o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos que fazem parte de suas vidas, seus valores, crenças e percepções, atraem a atenção do

pesquisador. A análise qualitativa tende a tornar essas percepções em dados a serem trabalhados de forma criteriosa e aprofundados.

A análise qualitativa contrasta com a de caráter quantitativo que privilegiava o acúmulo de dados. Como aponta Rey (2005),

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. (Rey, 2005, p. 5)

As pesquisas qualitativas também legitimam o singular, ou seja, não se preocupam com os acúmulos de informações e universalidades. O subjetivo e os determinantes culturais e sociais têm um valor todo especial na pesquisa qualitativa. Por meio da fala de um sujeito podem-se acessar as vozes de seu grupo social e de seu tempo. As vozes individuais expressam as formas de pensar de toda uma comunidade e nos fazem perceber as forças políticas, econômicas e sociais que dela faziam parte.

Trata-se também de um estudo de caso, pois a pesquisa parte de um estudo aprofundado de uma unidade com complexidade e dinamismo próprios. Segundo André (1995, p. 31),

O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Embora tenham sido apresentadas algumas características dos “estudos de caso”, uma das mais significativas é a descoberta de novos aspectos a serem descobertos durante a pesquisa, razão pela qual não é possível definir com precisão os passos da pesquisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Por isso a metodologia torna-se, nesse caso, um processo em construção durante a

investigação. Assim, alguns procedimentos instrumentais como a coleta de dados e os agentes, que por ventura venham a ser investigados, farão parte apenas de um esboço do que se pretende pesquisar. À medida que o pesquisador começa a interagir com o objeto de pesquisa e coletar informações (dados) novos elementos podem compor o projeto de pesquisa. Outros instrumentos e/ou dados que não estavam previstos poder-se-iam incorporar na pesquisa. Nesse sentido, uma das orientações é que o pesquisador utilize o mais variado e maior número possível de informações relevantes acerca do objeto. Por isso, exigirá também uma diversificação de métodos de coleta de dados. A decisão em utilizar este ou aquele instrumento nem sempre é possível na elaboração do projeto.

No decorrer da coleta de dados o pesquisador pode perceber que é necessário lançar mão de outros instrumentos, por isso ele deverá ser flexível e estar sempre atento a novos aspectos a serem investigados que não tinham sido previstos no projeto. Portanto, como se pode observar o estudo de caso prima mais pelo seu processo de desenvolvimento do que pelo resultado oferecido.

Ao descrever a escola e relatar o que os atores professores pensavam sobre o ensino da arte nas décadas de 80 e 90, a pesquisa vai procurar situar essas falas em um contexto educacional específico e procurar a partir delas compreender os conhecimentos que circulavam no meio escolar sobre o ensino da arte. As falas referentes ao ensino de arte nos tempos atuais poderão indicar as raízes desses conhecimentos, as tradições e costumes que os suportam. Poderão também revelar o impacto desse conhecimento nas práticas pedagógicas passadas e atuais.

Portanto, ao descrever a Instituição escolar pesquisada buscou-se reconstruir a sua trajetória desde a sua fundação até os anos 90 e descrever as regras e normas que compunham a sua estrutura histórico-cultural no intuito de compreender e identificar as práticas artísticas desenvolvidas por professoras das séries iniciais participantes desta pesquisa.

2.2 Escola “Vila Zilda Natel”

A escola “Prof. Milton Borges Ypiranga”, antiga escola “Vila Zilda Natel”, tornou-se um espaço importante para a compreensão e identificação das práticas de arte no Guarujá nas décadas de 80 e 90. Para que se possa captar o sentido que tais práticas adquiriram na escola, é necessário retomar a sua história.

A Escola “Vila Zilda Natel” localizada no bairro Vila Zilda entre o Morro do Engenho, do Macaco e Avenida Brasil, fez parte da rede de escolas públicas estaduais da Delegacia de Ensino de Guarujá. A região era um bananal que pertencia aos imigrantes japoneses. Aos poucos esses imigrantes viram essa região receber moradores provenientes de outras áreas que sofriam com desabamentos e deslizamentos de morros, principalmente do Morro da Glória. Houve também um influxo de migrantes nordestinos, quase todos empregados na construção civil na região. A criação da referida escola se deu em consequência das melhorias urbanas que foram feitas para atender a essa nova demanda de crescimento. A escola foi o resultado da expansão do próprio bairro em áreas loteadas pertencentes a particulares e de uma antiga reivindicação da população local aos representantes do governo de São Paulo. Fundada mediante Decreto Nº 14.925, de 9 de abril de 1980 (ANEXO 2, p. 97) começou a funcionar de forma precária de madeira pré moldada, com duas salas de aula, em um prédio emprestado ao Grupo Escolar Prof. Jacinto do Amaral Narducci, montada em uma casa da Rua 2, do mesmo bairro.

Cabe salientar também que o nome atribuído à escola é em homenagem a Sra. Zilda Natel, esposa de Laudo Natel, ex-governador de São Paulo entre os anos de 1971 a 1975. A sua imagem pessoal ganhou notoriedade à frente do governo do Estado, não apenas pela sua função de primeira dama, mas, sobretudo, pela sua dedicação aos programas voltados para a promoção e para o desenvolvimento social.

A escola “Vila Zilda Natel” iniciou suas atividades com o objetivo de atender às crianças na idade escolar de sete a dez anos, que cursavam da primeira a quarta séries do Ensino Fundamental. Possuía na sua área interna um refeitório, uma secretaria e salas de professores, direção e vice-direção. Possuía na área externa uma quadra e um jardim. Após esse período foram instaladas no novo prédio sete classes por período, ficando ainda no prédio antigo três classes, uma com funcionamento no primeiro período e duas no segundo período. A escola contava na época com 850 alunos distribuídos em dois turnos.

A escolha de uma única escola como campo de estudo representou a intenção de se desenvolver um estudo aprofundado do ensino de artes. Para tal, era necessário voltar o olhar para um ambiente específico e para os seus professores. Esse olhar atento e focado que levou em consideração o contexto em que a escola estava inserida poderia enriquecer a análise a ser desenvolvida. A escolha dessa escola permitiu também que se focasse nas práticas das professoras que ali trabalhavam estabelecendo relações com a história da própria comunidade. Para tanto, foi necessário manter um olhar atento a este espaço como uma unidade em ação.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas do poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2003, p.41).

Ao desvendar alguns aspectos das práticas curriculares por meio das narrativas de como as aulas eram ministradas, dos conteúdos trabalhados, das cargas horárias destinadas a esses conteúdos, além da descrição de como eles eram avaliados, procurou-se seguir as orientações de Juliá (2001, p. 17), ao afirmar que “pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais”. Ou seja, para se compreender como esse ensino era ministrado será necessário perceber quem eram esses

professores, para quem eles lecionavam de onde vinham e quando trabalhavam. Esses fatores auxiliam na construção de um quadro sobre o qual interpretações poderão ser feitas.

2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O quadro abaixo (ver quadro 1) apresenta o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Do total de nove professoras entrevistadas, ficou constatado que todas são do sexo feminino e que a maior parte estava na faixa etária de 20 a 30 anos, na época em que trabalhavam na escola. Das nove entrevistadas, sete moravam e ainda moram no Guarujá. Somente duas professoras, moram atualmente no interior de São Paulo.

Quadro 1: Perfil das professoras respondentes

Docente	Gênero		Idade (entre 1980/1990)	Naturalidade	
	Masc.	Fem.		Guarujá	Outra cidade
E1	-----	X	40	X	/
E2	-----	X	20	X	/
E3	-----	X	25	X	/
E4	-----	X	35	/	Mogi das Cruzes
E5	-----	X	26	X	/
E6	-----	X	30	/	Campinas
E7	-----	X	20	X	/
E8	-----	X	25	X	/
E9	-----	X	22	X	/

Com relação à formação acadêmica, o quadro 2 traz as informações da época em que lecionavam arte na escola.

Quadro 2: Formação acadêmica e profissional das professoras respondentes.

Docentes	Formação Acadêmica	Tempo profissional no magistério na escola Vila Zilda Natel	Série em que atuou/atua no momento	
			Atuou	Atua
E1	Magistério/Pedagogia	12	3ª série	Ed. Especial
E2	Magistério	3	1ª série	Aposentada
E3	Magistério	6	1ª série	Aposentada
E4	Magistério	4	2ª série	8ª ano
E5	Magistério	15	2ª série	Aposentada
E6	Magistério/Pedagogia	8	4ª série	Aposentada
E7	Magistério/Pedagogia	5	1ª série	Aposentada
E8	Magistério	13	2ª série	Aposentada
E9	Magistério	5	2ª série	6ª série

Constatamos, mediante o quadro acima que todas as professoras possuíam uma formação no Magistério, equivalente ao nível de Ensino Médio. Uma vez que o curso de Magistério ou o Normal foi extinto após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, atualmente, exige-se a conclusão do curso Normal Superior. Somente três professoras cursaram Pedagogia, na época, na busca de consolidar e ampliar os seus conhecimentos e sua escolha para o trabalho docente. O tempo profissional de magistério na escola Vila Zilda Natel oscilava de três a quinze anos. Das nove professoras, somente três não são aposentadas atualmente. Elas trabalham no ensino fundamental II, 6ª e 7ª séries respectivamente (uma em Língua Portuguesa e outra na educação especial, lecionando Arte).

Com relação à formação continuada, uma segunda graduação favorece a ampliação do conhecimento sobre temas e conteúdos que não são específicos em sua área de formação,

contribuindo assim na relação professor/aluno e no processo ensino aprendizagem em sua totalidade, de maneira a possibilitar conexões entre as diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, somente uma professora procurou outra graduação. Na época, nenhuma professora entrevistada possuía curso de especialização. Além da atuação na regência de aulas, algumas professoras desenvolviam outras atividades profissionais. Elas eram vendedoras, balconistas, secretárias e enfermeiras.

2.4 Os instrumentos de pesquisa

Como procedimento inicial para a coleta dos dados recorreu-se a três instrumentos distintos: a análise documental, um questionário e entrevista semi-estruturada.

2.4.1 Análise documental

A análise documental pode ser compreendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original a fim de facilitar num estudo ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2000, p.45). A opção metodológica pela análise documental e de conteúdo das mensagens coletadas teve a intenção de evidenciar as categorias que emergiam dos documentos e das narrativas com “o objetivo de fazer a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (BARDIN, 1977, p.46). Este procedimento abrangeu todos os instrumentos de pesquisa.

É pertinente ressaltar que a análise documental é uma abordagem de dados qualitativos que neste estudo serviu de complemento às informações obtidas por meio de outras técnicas e até mesmo, revelando novos aspectos sobre o problema. Esta é uma técnica que requer do investigador investimento de tempo e atenção para selecionar analisar os

documentos que sejam relevantes à pesquisa. O objetivo desta análise foi identificar informações nos documentos a partir de questão de interesse. Neste sentido,

Os documentos constituem também ma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39).

Como documentos para coleta de dados foram selecionados doze diários de classe tendo como critério de escolha o período entre 1983 a 1990, pois os anteriores a esta data foram, nas palavras de funcionários mais antigos da escola, “encaminhados para a reciclagem”. O ato de escrever sobre as vivências, as dúvidas, as práticas educativas e os dilemas no processo de aprendizagem é complexo, já que exige ao mesmo tempo distanciamento da prática, tornando-a objeto de reflexão e registro dessas reflexões por escrito. Ao escrever sobre os diários de classe, Zabalza (1994) salienta que “a atividade escrita arrasta consigo o fato de a reflexão ser condição inerente e necessária a sua elaboração”. O diário de classe foi criado para dar suporte a ação pedagógica no que concerne à observação, registro e avaliação dos avanços e dificuldades apresentados pelos alunos no processo de construção do conhecimento. Serve também como fonte de estudo, pesquisa e como valioso instrumento para intervenção no processo de ensino e de aprendizagem. Como diz Zabalza,

[...] trata-se de uma leitura sem anotações, com o propósito de nos familiarizarmos com a linha de discurso seguida pelo professor e com o universo de acontecimentos recolhidos nos diários (tipo de alunos, características da escola, dinâmica geral das aulas, etc.) [...] (1994: 106-107).

O que se pretendeu explorar por meio dos diários foi o registro dos conteúdos da disciplina de arte e que práticas eram desenvolvidas nas ações cotidianas do trabalho docente.

Objetivou-se também perceber, se eram, e como eram registradas as avaliações de aprendizagem em arte.

Outro documento analisado foi o quadro curricular que forneceu informações sobre a carga horária e sobre o nome da disciplina. Procurou-se com a análise do quadro curricular verificar se a educação artística estava inserida no currículo oficial de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5692/71 e como o ensino de arte estava sendo desenvolvido. Procurou-se observar se a arte estava sendo considerada uma atividade ou uma disciplina. A atividade implica no desenvolvimento de práticas e procedimentos, em ações informais sem a preocupação com um planejamento e estrutura rígidos de aula. Já a disciplina, pressupõe a arte como área do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica.

2.4.2 O questionário

O questionário com questões abertas e fechadas nos permitiu acessar o perfil das respondentes e observar o que elas pensavam sobre as suas práticas passadas. O questionário ajudou-nos a desvendar os desafios e dilemas vividos pelas professoras quando lecionavam artes. O questionário continha 04 questões sobre o perfil acadêmico e profissional das professoras e cinco questões englobando os seguintes aspectos:

- Formação inicial.
- Dificuldades para trabalhar com arte.
- Concepção de como deveria ser o ensino de arte.
- Atividades praticadas pelas crianças.
- Conhecimento sobre a Proposta Triangular da Arte e a aplicabilidade nas suas práticas.

A pré-elaboração das perguntas buscou suscitar respostas referentes ao tema em estudo e fazer com que as respondentes refletissem sobre ele (Chizzotti, 1998). Buscou-se também acessar as memórias que as professoras possuem de suas práticas pedagógicas do passado e de identificar o entendimento que elas possuem de suas trajetórias profissionais.

2.4.3 A entrevista

Para finalizar a coleta de dados, utilizamos a entrevista que, segundo Ludke e André (1986. p. 33), propicia uma interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo que este discorra sobre o tema com base nas informações que ele detém.

A entrevista semi-estruturada nos permite apreender da falas dos professores dados que não puderam ser captados através do questionário. A transcrição das entrevistas das nove professores está no apêndice 10 (p. 117-134). O roteiro era composto por onze questões e teve como objetivo identificar quais as concepções de ensino de arte para essa população. Optou-se por esse instrumento por acreditar ser ele adequado ao enfoque de pesquisa qualitativa e apresentar-se como alternativa para o estudo de significados subjetivos sobre o tema arte.

A entrevista considera como conteúdos a serem investigados os acontecimentos e as opiniões sobre os fatos. A entrevista também procura obter informações sobre os planos de ação, as condutas do passado e as atuais, assim como os motivos que levaram os sujeitos a praticarem as suas atividades pedagógicas em artes como elas foram relatadas. Nas entrevistas, os sujeitos falam livremente sobre seus pontos de vista, revelando com detalhes a sua experiência vivida.

No momento da entrevista, foi dispensado um pequeno período do tempo para uma apresentação mais pessoal visando o estabelecimento de um clima informal. As transcrições das entrevistas foram apresentadas aos sujeitos para as suas considerações. O sentido desse retorno ao sujeito é para que ele reconheça a sua fala. Como ressalta Szymanski (2004, p. 52),

“A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador”.

As entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade das professoras e no local de sua preferência. Assim, seis entrevistas aconteceram em residências e as outras três, no local de trabalho.

2.4.4 Análise de conteúdo

Os dados foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Laurance Bardin para quem a análise é um “conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 2004, p. 27). Outros autores ressaltam a importância dessa análise para as ciências sociais. Para Chizzotti (2001, p. 98), este é “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) [...]”. Também vemos em Lakatos & Marconi (1999) alusão à importância desse método como descrição objetiva do conteúdo das comunicações e propiciando sua interpretação. Segundo Bardin (apud FRANCO, 2008, p.25)

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Percebe-se nas idéias da autora que uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências, pressupondo comparações dos dados obtidos mediante os discursos que têm significados explícitos ou não. Trata-se, pois dizer não à leitura simples do real (BARDIN, 1997).

No capítulo a seguir, trazemos os resultados obtidos com os instrumentos e as análises que foram feitas sobre eles.

CAPÍTULO 3

AS FALAS DAS PROFESSORAS E OS DOCUMENTOS: O QUE ELES REVELAM SOBRE O ENSINO DA ARTE

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos por meio dos documentos, do questionário e das entrevistas.

3.1 Análise dos documentos

Os diários de classe e os quadros curriculares foram tratados segundo a análise de conteúdo. Ou seja, os dados que eles armazenavam foram sistematizados e eles adquiriram uma forma diferente da original. Essa análise seguiu a proposta de Bardin (1977) descrita no capítulo anterior. Para a autora, essa nova forma permite o acesso às informações de maneira facilitada e com o máximo de pertinência, transformando um documento primário em um documento secundário, que se constitui em uma representação do primeiro (Bardin, 1977, p. 40).

3.1.1 Os diários de classe

O diário de classe se caracteriza como um documento oficial, normatizado, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação. Era direcionado às escolas para que o professor transcrevesse formalmente suas atividades em sala de aula, assim como os conteúdos ministrados, as avaliações realizadas e a frequência dos alunos.

O quadro 3 a seguir ilustra os dados contidos nos doze diários de classe da escola. Os dados revelam que em todos os diários analisados a frequência era registrada regularmente.

Quadro 3: Quadro ilustrando os anos dos diários analisados, contendo o número de documentos e que informações traziam.

DIÁRIOS DE CLASSE					
Anos	1983	1986	1987	1989	1990
Número de documentos	3	2	3	2	2
Frequência	X	X	X	X	X
Conteúdos	-----	X	X	X	X
Avaliação	X	-----	-----	-----	-----

A tarefa de registrar a frequência era obrigatória, seguida de regras para a sua execução, como, por exemplo, evitar rasuras. Este tipo de ação delegada ao professor fazia parte da cultura escolar, enquanto um conjunto de *normas* e *práticas*, coordenadas a finalidades, que é difundido, obedecido e utilizado no interior da escola (Julia, 2001, p.10-11). A fala da professora E1 expressa a imagem associada ao diário enquanto um local com uma função especial: registrar a frequência. “O importante era a frequência”.

Três dos diários, referentes aos anos de 1983, possuíam estrutura diferente à dos anos de 1985, 1986, 1987 e 1990. Eles não continham o lugar do resumo das atividades. Entretanto, havia o campo chamado “observações”, que foi utilizado para comunicados sobre o dia de reunião de pais, data das festas juninas, dia das mães e folclore.

Quando o conteúdo era relatado, foi possível observar que a colagem, o recorte, a mímica, a expressão corporal, a dobradura e o canto eram as atividades que apareciam com maior frequência. A nosso ver, esses registros poderiam estar refletindo mais um discurso institucional do que a prática real em sala de aula, pois, não possuíam dados precisos, apenas registros de atividades gerais. Por outro lado, essas atividades eram bastante repetitivas, o que

sugere que, ou elas não correspondiam à realidade, ou realmente as aulas de artes se limitavam às atividades descritas acima.

Além do professor, este documento escolar passava pelo supervisor, para verificação dos dias letivos e dos conteúdos registrados. Percebe-se que, como não relatavam as atividades de maneira mais detalhada, essa descrição não era exigida, ou esperada, pelos supervisores.

O preenchimento dos diários de classe fazia parte do trabalho das professoras e demandava um tempo de preenchimento. Segundo Tardif (2002, p.216) “as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo-se, desse modo em “maneiras de ser” do professor, seu estilo, sua personalidade profissional”. A falta de clareza no preenchimento desses dados pode estar indicando que essa não era uma rotina que possuía um significado para as professoras, além da necessidade de se computar as presenças.

Nos diários de 1983, não havia um campo específico para a avaliação. Essa atividade fazia parte dos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos Sociais. Percebe-se, no entanto, que nos diários de 1985, 1987, 1989 e 1990 os conteúdos trabalhados em cada disciplina eram descritos no item chamado de “Resumo de Atividades”, e não foram atribuídas notas a essas atividades.

A falta de avaliação pode indicar que não havia a preocupação com o ensino de conteúdos e com um planejamento de atividades, visto que uma avaliação tem como referência um projeto ou um plano de ensino, assim como um olhar avaliativo sobre ele e sobre os seus resultados.

Não foi possível identificar o que os alunos produziram, pois não havia referências sobre os temas trabalhados, como eles foram trabalhados e como os alunos responderam às atividades.

3.1.2 O quadro curricular

Ao analisar o quadro curricular (ver quadro 4), os dados revelam que, de acordo com a Lei nº 5692/71, a educação artística estava inserida no currículo oficial da referida escola e era considerada obrigatória a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Fazia parte do Núcleo Comum na área de Comunicação e Expressão.

Quadro 4 – Fragmento do quadro curricular - 1982

QUADRO CURRICULAR- 1º GRAU - 1982

E.E.P.S. da Vila Zilda 1982
 Guarujá

Matéria	Conteúdo Específico	Tratamento	Carga Horária									
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Comun. e Expre. Ling. Port. Ed. Artíst. Ed. Fis.	Atividade	11	11								
	Comun. e Expres. Ling. Port. Ed. Artíst. Ed. Fis.	Área Estudo			10	10						
	Língua Port. Moderna	Disciplina					06	05	05	04		
	Língua Estrang. Moderna	Disciplina					02	02	02	02		
	Educ. Artística	Atividade					02	02	-	-	2	2
	<i>Desenho</i>											
ESTUDOS SOCIAIS	<u>INTEGRAÇÃO SOCIAL</u>	Atividade	4	4							3	3
	História	Disciplina			4	4	4	4				
	Geografia	Área Est. 2									3	3
	F.M.C. (1)	Disciplina						2	-	-	-	2

Era considerada como uma “atividade” dentro da categoria “conteúdo específico”. Estava inserida na matéria de comunicação e expressão, com carga horária de duas aulas por semana. Os dados indicam também que a carga horária destinada a esse ensino era tão pequena quanto à carga horária destinada ao ensino de uma língua estrangeira e de geografia. Essas disciplinas são notoriamente consideradas como secundárias no ensino fundamental.

Portanto, pela análise da carga horária, percebe-se o status secundário das artes. Na verdade, educação artística aparece duas vezes no quadro, o que inviabiliza outras interpretações com relação à sua carga horária total na semana. Mas, o fato de aparecer juntamente com língua portuguesa, pode estar indicando que a Educação Artística era ministrada por professores (as) polivalentes ou generalistas e não por especialistas.

3.2 Análise do questionário

Conforme mencionado anteriormente, as nove professoras receberam um questionário contendo três questões abertas (1, 4 e 5) e duas fechadas (2, 3) acompanhadas de um fragmento de um texto sobre a Proposta Triangular da arte, de Ana Mae Barbosa. O objetivo era compreender como as professoras polivalentes desenvolviam suas práticas e se essas práticas se relacionam com as propostas curriculares vigentes. O trecho era o seguinte:

“As propostas para as diversas linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – estão submetidas à orientação geral apresentada na primeira parte, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. Tais diretrizes retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular” – ou melhor, “Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa na área de artes plásticas, tendo “por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica”, nos termos dos próprios Parâmetros (PCN-Arte I, p. 31; cf. PCN-Arte II, p. 28-29). Segundo os PCNs, Ana Mae Barbosa defendia que ensino da arte deveria corresponder a 3 ações:

“Produzir” refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. (...)

“Apreciar” refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado.

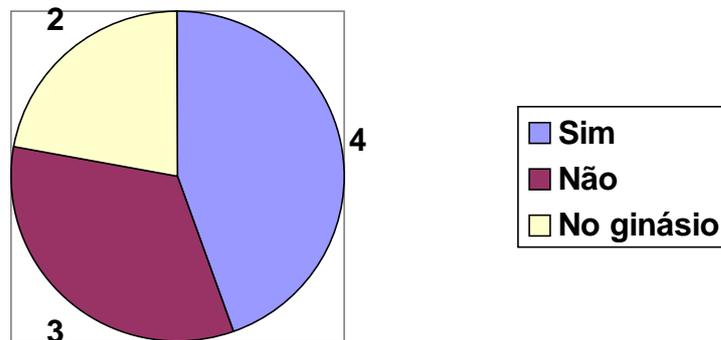
“Contextualizar” é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (PCN-Arte II, p. 50)

Optamos por apresentar os dados expressando-os por números absolutos e não percentuais, pois o número de sujeitos participantes é reduzido. A primeira questão se refere às experiências em arte durante a formação acadêmica dessas professoras (ver APÊNDICE 6, p. 108).

Questão 1: Na formação inicial você teve experiência com a arte? No caso de afirmativa, descreva como foi essa experiência.

Os resultados podem ser vistos na figura 1, abaixo.

Figura 1 - Na sua formação inicial você teve experiência com arte? No caso afirmativo, descreva como foi essa experiência



Os dados da figura 1 revelam que, das nove professoras, quatro responderam que haviam estudado arte durante o magistério tendo contato com atividades como desenho para colorir, colagens, dobraduras e músicas. Essas atividades faziam parte da confecção de pasta artística para o estágio.

Sim. Na época do estágio ajudei os alunos a decorar a escola para a festa da primavera, no pátio da escola, com papel crepom e materiais diversos. Foi uma experiência gratificante, pois a escola ficou toda colorida. (Professora, E4)

Sim. A experiência que tive foi a musical. Eram músicas voltadas para a alfabetização usando expressão corporal. (Professora, E5)

Sim. Considerando atividades para desenvolver as habilidades do aluno para a alfabetização, como recortes, desenhos, músicas e encenações (Professora, E8)

Sim. Ajudava na decoração das festas e confeccionei uma pasta com modelo de desenhos para serem utilizados nas datas comemorativas. (Professora, E9)

As duas professoras que não tiveram contato com artes durante a sua formação inicial alegaram que não apreciavam o ensino da arte. As que disseram ter tido pouco contato com esse ensino durante os anos de formação inicial lembraram que durante a infância e ginásio faziam trabalhos manuais como o bordado, a caixinha de papelão para presentes e a tapeçaria. O ensino de artes na escola tinha como referência essas experiências quando jovens estudantes do ensino médio e não no curso do Magistério.

Arte foi associada às artes plásticas, dada a inexperiência e certa insegurança perante o ato de lecionar uma área não específica. Relataram também música, teatro ou dança, mas sempre sem uma intenção pedagógica.

A segunda questão versava sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras no dia-a-dia escolar. A pergunta era a seguinte:

2) Assinale as dificuldades encontradas para trabalhar arte na nas séries iniciais?

- a) Falta de formação em arte;
- b) Falta de embasamento teórico;
- c) Atividades adequadas à idade das crianças;
- d) Falta de espaço;
- e) Falta de material;
- f) Falta de apoio da direção.

Os dados da figura 2 indicam que a falta de formação e de embasamento teórico foram as dificuldades mais frequentes apontadas pelas professoras. A escassez desses conhecimentos e a ausência de apoio pedagógico foram apontadas como limitando o trabalho do professor. As categorias de (a) a (f) não eram exclusivas, pois a mesma professora pode ter assinalado mais de uma dificuldade.

Figura 2: Quais as dificuldades encontradas para trabalhar arte nas séries iniciais?

Respostas	Freq.
a) Falta de formação em arte	05
b) Falta de embasamento teórico	04
c) Atividades adequadas à idade das crianças	05
d) Falta de espaço	03
e) Falta de material	05
f) Falta de apoio da direção	05

A terceira questão tinha como objetivo acessar a expectativa que eles tinham sobre como esse ensino deveria ser. A questão foi a seguinte:

3) Como deveria ser o ensino da arte nas series iniciais? Assinale as alternativas que você considera mais relevantes:

- a) Interdisciplinar ministrado por professoras polivalentes;
- b) Em horário especial ministrado por professores graduados em artes;
- c) Por professores polivalentes e professores de artes no cotidiano da escola;
- d) Abordando várias linguagens da arte;

- e) Optando por uma linguagem da arte;
- f) Privilegiando o fazer artístico e o desenvolvimento de habilidades;
- g) Oportunizando a experimentação;
- h) Apresentando modelos e estereótipos;
- I) Contribuindo para o desenvolvimento cultural.

A figura 3 traz os resultados mais frequentes obtidos com relação a essas expectativas.

Figura 3: Como deveria ser o ensino de arte?

Respostas	Freq.
a) Interdisciplinaridade ministrada por professores polivalentes.	01
b) Em horário especial ministrado por professores especialistas.	05
c) Por professores polivalentes e professores especialistas.	02
d) Abordando as várias linguagens da arte.	03
e) Optando por uma linguagem da arte.	02
f) Privilegiando o fazer artístico.	03
g) Apresentando modelos prontos.	03

A análise dos dados indica que a maioria das professoras ressalta a necessidade da presença do professor especialista para ministrar aulas de arte a fim de que possa proporcionar aos alunos o acesso a um conhecimento mais específico abrangendo todas as linguagens artísticas. A professora E9 argumentou que no tempo em que lecionava na escola Vila Zilda Natel as aulas de arte eram ministradas por professoras polivalentes, inclusive por ela. A professora fez um comentário à parte a respeito das aulas serem ministradas por professores especialistas nos dias atuais:

“Observa-se que desde que as aulas de arte, no Fundamental I, foram ministradas por professores da área, os alunos passaram a ter mais estética em suas produções”. (Comentário entrevistada E9)

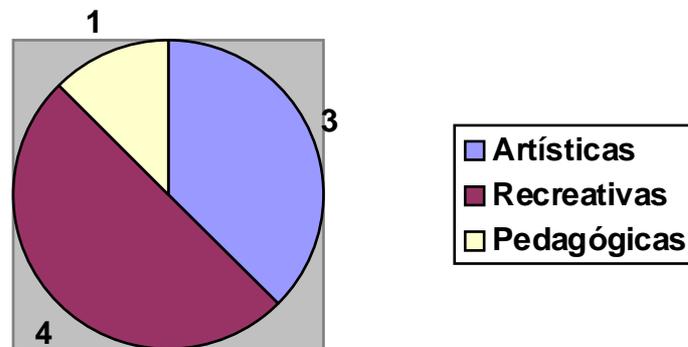
Nesse sentido, encontramos sustentação nas propostas dos PCN-Arte que direcionam para o resgate dos conhecimentos específicos em Arte, e para o trabalho com uma maior variedade de conteúdos nas diferentes modalidades artísticas. A necessidade de um professor especialista é apontada pela maior parte das professoras como algo positivo no ensino fundamental. Interessante observar, também, como essa professora recorre ao presente para falar do passado. Portanto, sua experiência e vivência atuais serviram de parâmetros para reconceituar o ensino do passado. A expressão “passam a ter mais estética” indica essa comparação.

A quarta pergunta teve como objetivo acessar como as professoras classificam diferentes atividades nas diversas modalidades de artes. Ou seja, objetiva verificar se as atividades não consideradas plásticas também são reconhecidas como artísticas. A questão foi a seguinte:

Questão 4: Quando as crianças desenham, pintam, cantam, dançam e dramatizam, em que essas práticas se constituem?

A figura 4 traz os resultados obtidos com a análise das respostas a essa questão. A arte nas séries iniciais frequentemente está relacionada a diversos objetivos que não são propriamente artísticos. É bastante comum a associação de atividades artísticas em momentos de lazer e descanso na escola. Esta situação é decorrente de vários fatores: um deles certamente está relacionado à imagem da arte como uma atividade não laboriosa e associada ao prazer.

Figura 4: Quando as crianças desenham, pintam, cantam, dançam e atuam, em que essas práticas se constituem?



A análise dos dados indica que as professoras tinham muita dificuldade em distinguir atividades artísticas (quatro professoras) com atividades recreativas (cinco professoras), pois ao trabalharem com arte, simplesmente consideravam atividades. E somente uma professora considerava essas práticas como pedagógicas.

Como pode ser visto na figura 4, a associação ao recreio e ao lazer é bastante freqüente. Também é freqüente a relação entre essas atividades e o fazer artístico. O caráter pedagógico dessas atividades é pouco citado.

A questão 5 visava observar se as professoras conheciam os trabalhos de Ana Mae Barbosa, que na época desenvolveu um grande estudo no campo da arte-educação e cujos trabalhos motivaram debates sobre o ensino de artes nas escolas. A questão era a seguinte:

Questão 5: (a) Você Conhecia a Proposta Triangular da Arte?

(b) Na prática em Arte, quais dos eixos da proposta triangular eram trabalhados?

As respostas podem ser vistas nas figuras 5 e 6 a seguir:

Figura 5- Você conhecia a Proposta Triangular da arte?

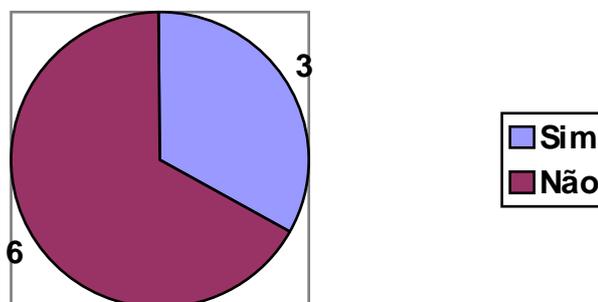
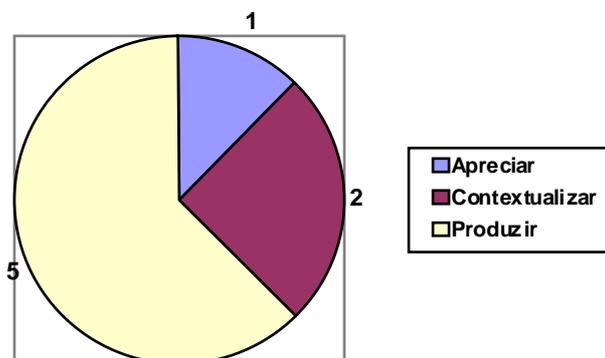


Figura 6 - Na prática em Arte, quais dos eixos da proposta triangular eram trabalhados?



Para Ana Mae Barbosa, o aluno deve saber apreciar, contextualizar e fazer para que tenha um aprendizado significativo na área de arte. De acordo com as respostas apresentadas pelas professoras, a maioria não conhecia o trabalho de Ana Mae Barbosa. Sobre quais eixos eram trabalhados, os sujeitos salientaram que uma maior ênfase era dada ao eixo produção. A contextualização e a apreciação foram bem menos citadas. Portanto, após essa análise, foi possível observar que houve uma associação entre artes e recreação e que o produzir superava o contextualizar e o apreciar.

Em meio às discussões, novas questões foram surgindo em relação ao ensino da arte: Como e o que ensinar aos alunos? Por que ensinar arte? Que conhecimentos são necessários para se trabalhar com arte? As entrevistas poderiam possibilitar o aprofundamento dessas questões.

3.3 Análise das entrevistas

O roteiro de entrevista foi composto com 11 perguntas focalizando principalmente as concepções e as práticas pedagógicas em arte que, conforme o desenrolar das entrevistas e dos depoimentos emitidos, foi sendo alterado com o acréscimo ou supressão de algumas questões. Convém salientar que as entrevistas foram realizadas com nove profissionais que compunham o corpo docente da instituição selecionada para o campo de pesquisa nos meses de agosto de 2010 e março de 2011 e complementadas no decorrer da pesquisa.

As perguntas tiveram como objetivo observar como as professoras percebem os seguintes tópicos:

1. “Status” da disciplina;
2. Formação de professores;
3. Práticas pedagógicas;
4. Linguagens artísticas;

A categorização teve como objetivo proporcionar uma interpretação mais detalhada dos elementos que constituíam a prática do ensino da arte das professoras entrevistadas e verificar como essas práticas se articulavam com as propostas curriculares vigentes.

Assim sendo, de cada uma das categorias temáticas surgiram as unidades de sentido que aparecem representadas: concepção e importância da arte; formação inicial; conteúdos, planejamento, subsídios, distribuição das aulas no horário, avaliação e linguagens artísticas.

Para averiguar o conceito de arte, foi posta a seguinte questão:

Pergunta 1. O que é arte?

Para Jorge Coli (2002), definir arte é difícil. No entanto sabemos que a Mona Lisa, a Divina Comédia ou a Nona Sinfonia de Beethoven são obras de arte. Mesmo sem possuir uma definição clara do conceito, podemos dizer que:

(...) arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é de admiração. Portanto, podemos ficar tranquilos: se não conseguimos saber o que a arte é, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa idéia e como devemos nos comportar diante delas (COLI, 2002, p.8)

As respostas dos sujeitos foram classificadas em três categorias segundo os temas que surgiram nas respostas.

Tabela 1: O que é arte?

Respostas	Ocorrências
Criatividade	04
Sentimentos - emoções	03
Processo de construção	01
Expressão	01

Diante deste contexto e na concepção de arte formulada pelas professoras põe-se em evidência a acentuada ligação com a criatividade e com o emocional. Seguindo a mesma idéia, uma das professoras da pesquisa enfatiza: “Para mim, é uma forma de expressar emoções, sentimentos [...] uma forma de registrar bons acontecimentos da vida, da história”. (E6).

A arte está inserida e evidenciada como um instrumento de registro de uma trajetória de evolução humana, de uma forma de vida e de um entendimento de mundo. É muito comum encontrarmos entre as crianças, o conceito de que arte é aquilo que enfeita sua casa, conceito reforçado por alguns professores que, simbolicamente, se referem à arte como o “estudo do belo”, restringindo, assim, seu conceito.

Arte é um processo de construção que cai na cabeça da gente, surge do nada, não é possível querer marcar hora e dia para se produzir bons resultados em Arte. Acho que este é um dos motivos de “não rolar” boas produções em sala de aula. É a demonstração, a materialização de emoções, sentimentos e reflexões. (Professora, E5).

Quando nos deparamos com “é um processo de construção que cai na cabeça da gente, surge do nada”, localizamos uma aproximação com a ausência de restrições de que qualquer coisa que o aluno fizer, será considerado arte. Coli (2002) ajuda a ampliar a compreensão desta atitude:

A fruição em arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos nos emocionar, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário tudo nos passará despercebido (COLI, 2002, p.115)

O autor afirma que a arte exige um conjunto de relações e de referenciais, porém, muito mais complicado que as de um jogo de futebol. As regras do jogo artístico evoluem com o tempo, envelhecem, transformam-se na mão do artista. A arte não está isolada do contexto cultural, da história pessoal do aluno nem das questões políticas e sociais, contrapondo a concepção de que “a arte surge do nada”.

Foi possível perceber também que as professoras privilegiaram a descrição de sua função (como espaço e instrumento de criação e expressão) dando pouca atenção à sua conceituação.

Para se perceber o valor atribuído à arte pelas professoras, foi feita a seguinte questão:

Pergunta 2. Qual a importância da arte nas séries iniciais?

Os resultados apontam para valores bastante diversos. Houve associações com o lazer, mas também com a aprendizagem da leitura e da escrita. Os sujeitos fizeram referências à expressão, assim como à socialização. Talvez a resposta “leitura do mundo” seja a mais interessante por fazer referência a uma interpretação da realidade, ou seja, por meio da arte significados são atribuídos ao mundo.

Tabela 2: Qual a importância da arte nas séries iniciais?

Respostas	Ocorrências
Recreação e lazer	01
Leitura de mundo	01
Auxílio na alfabetização	02
Expressão	01
Linguagem	01

A idéia de que a arte contrasta com as outras disciplinas escolares pode ser observada neste extrato de texto (E1),

“Eu acho que a arte nas séries iniciais vem assim, amenizar um pouco mais a parte dura pela criança, como a matemática, português. É arte tanto musical ou plástica, tem uma parte que eles vêm como recreação, então eles ficam felizes quando a gente queria ensinar arte, eles gostavam, vejo mais por este lado”.

Nas respostas das entrevistadas (E6, E7 e E8) ficou evidente a preocupação de considerar a arte importante na formação da criança, uma vez que esta possibilita a construção da linguagem, desenvolve os sentimentos e a interdisciplinaridade. Os sujeitos consideram que a arte tem um papel social na formação do indivíduo cidadão: “Possibilita na construção da linguagem, na representação simbólica da realidade, tem um papel social e forma o sujeito cidadão”. (E6).

Socialização. Desenvolve diferentes técnicas, trabalha com a emoção, os sentimentos; dá para trabalhar interdisciplinaridade expressão e descontração das aulas sérias. (Professora, E7)

A importância de socialização das crianças, com atividades em grupo, proporcionando a integração entre os alunos e despertando a criatividade. (Professora, E8).

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”.

A Arte, nas séries iniciais tem uma contribuição a oferecer: a de alfabetizar artística/esteticamente os alunos, desenvolvendo neles a capacidade de observar, ler, compreender o meio, uma vez que o aluno deve atuar de maneira cidadã na sociedade por meio das múltiplas linguagens artísticas. Sobre a importância do ensino de Arte na escola, podemos afirmar que quanto mais possibilidades o estudante tiver para ressignificar o mundo por meio da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora terão para agir em si mesmo e para ler o mundo.

Diante da pertinência do compromisso da arte na educação das crianças na faixa etária de sete a dez anos, as professoras entrevistadas foram questionadas sobre o tema da formação de professores para o ensino da arte, levando em conta, sobretudo a questão relacionada ao ensino-aprendizagem com as crianças de 1ª a 4ª séries.

A discussão sobre a formação de professores no cenário brasileiro não se constitui em uma temática recente, posto que, desde a década de 1980, ela tornou-se uma das questões centrais do campo educacional. Nesse sentido, procuramos detectar se a formação inicial

dessas professoras era suficiente para a prática do ensino da arte. Para se aprofundar nas questões relativas à formação de professores, foi colocada a seguinte questão:

Pergunta 3 - Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

As respostas podem ser vistas na tabela 3.

Tabela 3: Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Respostas	Ocorrência
Formação inicial	SIM 01
	NÃO 06
	TALVEZ 02

De uma forma ou de outra a maioria apontou o processo de formação inicial como incompleto e atribuíram falhas na formação acadêmica. Ao analisar a fala das professoras, deparei-me com as lacunas da formação inicial e todas concordaram com a necessidade de reformulações no sistema de formação pelas instituições educacionais que oferecem o curso de Pedagogia. Os cursos de formação artístico-pedagógica possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos da linguagem artística com uma reflexão crítica e contextual. É uma tarefa difícil, desafio que se evidencia na observação da professora E3:

[...] Só sei que eu corria atrás do conhecimento, ia buscar informação para poder trabalhar com minhas crianças. Atirava para todos os lados, às vezes acertava, às vezes, não. Mas também se a gente errava, não tinha ninguém para apontar o erro. Ninguém na educação tinha conhecimento do que era certo ou do que era errado. (Professora, E3)

Neste contexto, fica implícita a necessidade de uma formação consistente e contínua, diante do tempo escasso que o professor disponibiliza no período de formação inicial e frente

à diversidade de saberes que a licenciatura propõe-se a explorar. Diante de tantos obstáculos no caminho, é preciso pensar em uma reformulação dos modelos de formação, tanto de professores especialistas no ensino da arte, como dos futuros professores polivalentes. Deparamo-nos com a questão da polivalência, na qual o professor obtém habilitação para as quatro linguagens, mas o conhecimento fica no campo do superficial, problema citado pela professora E1:

Além da licenciatura em Pedagogia também cursei Educação Artística. Considerava razoável minha base pedagógica, conseguia me relacionar bem com as crianças, mas achava necessário muito conhecimento específico na área de artes. O campo muito amplo. (Professora, E1)

Se eu fosse depender da faculdade para dar aula de arte, seria um fracasso como professora muita teoria e pouca prática. Em relação à Arte uma realidade super distante daquela com que nos defrontamos no dia-a-dia. (Professora, E2)

As situações problemáticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula exigem dos professores o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. A idéia de professor como profissional prático-reflexivo foi um dos aspectos discutidos pela professora E4 confirmando estar consciente de suas limitações ao refletir sobre as lacunas de sua formação:

Não tive formação específica para lidar com crianças dessa idade, não conhecia os limites dessa faixa etária, precisava pesquisar constantemente. Os professores colegas não colaboravam e diziam que eu não tinha vocação para a arte; é você sozinha. (Professora, E4).

Mediante a fala da professora E4, julga-se necessário discutir a respeito da formação dessas professoras. Cabe-se esclarecer que para trabalhar com a disciplina de arte nas séries iniciais (1ª à 4ª séries), não há obrigatoriedade em se ter formação específica nesta disciplina. Percebe-se que a formação do professor de arte está em constante construção e sua formação não se limita apenas à academia, mas à reflexão das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Corroborar com essa idéia a fala da professora E5:

Nas artes precisava participar das convocações para as capacitações, seminários, mas não dava para aplicar em sala de aula os conteúdos abordados lá, tudo muito superficial, fugia da minha realidade. Tudo veio ao longo das experiências. (Professora, E5).

As professoras polivalentes sentiam que necessitavam participar de espaços formativos (formação continuada), mas quando isto ocorria enfatizavam que os conteúdos trabalhados eram insuficientes e inadequados. Os conteúdos pareciam não atender às necessidades das professoras. As professoras procuravam responder às necessidades vindas de fora, pois possuíam vontade, desejos e idéias próprias.

A arte, então, nem pensar precisava de socorro a todo o momento. A vida dentro da faculdade parecia um paraíso, tudo belo. Você nem sonha com o que vai encontrar em sala de aula. Agora percebo meu desconhecimento, minha desinformação. (Professora, E6).

Esses depoimentos revelam também as distâncias entre a formação acadêmica e a realidade escolar. Essa não correspondência apareceu também com relação ao tema ensino de artes.

A concepção de ensino da arte baseada exclusivamente no “fazer artístico” sem conteúdos específicos muito contribuiu para relegar a arte a um lugar inferior na educação escolar. Para perceber o que as professoras pensam sobre esse conteúdo colocou-se a seguinte questão:

Pergunta 4. Como eram organizados os conteúdos de arte?

Tabela 4: Como eram organizados os conteúdos de arte

Respostas	Ocorrências
Alfabetização	04
Técnicas com materiais diversos	04
Colagens, recortes e desenhos	03
Lúdico	01

As professoras relataram mais de um conteúdo. Portanto, o número total de respostas é maior que o número de respondentes. Ao analisarmos as respostas nos chamou a atenção o fato da arte estar associada com frequência ao processo de alfabetização o que, no nosso entender, significa que a arte não é vista como possuindo um valor e uma função própria e sim como um auxílio a outras atividades. Algumas práticas artísticas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis à aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização. Entretanto, os conteúdos desse ensino não foram relatados. Percebe-se essa estreita relação na fala da professora E1:

Meus alunos sentiam muitas dificuldades na leitura e escrita, não conseguiam interpretar um texto por menor que fosse. Junto com o conteúdo de arte, procurava melhorar o processo ensino-aprendizagem. (Professora, E1)

Os estudos que tratam da relação entre arte e alfabetização ainda são poucos, no Brasil. Dentre eles se destaca o trabalho pioneiro de Ana Lucia Dutra Pillar (1998), que compara os processos de desenvolvimento gráfico-plástico com os da escrita. Para essa autora as atividades visuais “[...] contribuem positivamente na construção de representações de forma e espaço.” Segundo a autora, a organização de espaço é essencial na alfabetização, pois a “[...] compreensão dos sistemas de leitura e escrita passa necessariamente pelo espaço através do movimento” (PILLAR, 1998, p.25). A autora ressalta a contribuição da fala e do

registro escrito, que com frequência ocorrem durante a realização de atividades artísticas, para o desenvolvimento da leitura e de escrita. Para a autora o desenho, a pintura, a dobradura, o recorte e a colagem são atividades que proporcionam aos alunos (as) a oportunidade de se comunicarem articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão. Nas entrevistas, as professoras afirmaram que os conteúdos em arte, se limitavam à confecção de trabalhos relativos às datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, páscoa, dia do índio, folclore, Natal, entre outras) e de cartazes para a sala de aula, resultando na completa ausência, em sua formação, de uma prática artística e de conteúdos voltados ao ensino da arte na educação. Nesse contexto, a fala da professora (E2) torna explícita a dificuldade de selecionar conteúdos para a aula de arte. “Difícil falar de conteúdos de arte, pois a preocupação nos conteúdos de Português era constante”. (Professora,E2). O mesmo acontecendo com as professoras (E4) e (E6).

Trabalhando com os pequenos (1^a a 4^a séries) não precisava me preocupar tanto com conteúdo. Trabalhava muito a arte na alfabetização. Conteúdo de arte específico não reprovava e não era tão importante. (Professora, E2),

Conteúdos de arte? Difícil. Acabava nos desenhos mimeografados, desenhavam letras e números e ilustravam textos de Português, História e Geografia. (Professora, E6)

Meus conteúdos eram variados. Trabalhava cores, música, as datas comemorativas, colagens, recorte, dobraduras, teatrinho enfim o sentimento. Eles (alunos) gostavam do fazer, do visual, das colagens e do desenho e. (Professora, E7)

Era contaminada pelo fazer. Procurava trabalhava as diversas técnicas artísticas. Tempo e espaço inadequados para desenvolver a arte, mas as crianças gostavam muito. (Professora, E5)

As professoras trabalhavam com a forma mais tradicional do ensino da arte, que é o recorte, colagem de letras e datas comemorativas. Não quer dizer que estes conteúdos não possam ser trabalhados, mas os conteúdos no ensino da arte devem ser abordados numa proposta interdisciplinar, contextualizados e inseridos na proposta pedagógica da escola. Apenas a professora entrevistada (E8) afirma que trabalhava o lúdico em brincadeiras.

Procurava trabalhar mais o lúdico, por meio das brincadeiras a criança se solta, era uma forma descontraída. Uma forma de terapia, relaxamento, portanto muitas das atividades tinham música. (Professora, E8).

Sabe-se que o lúdico está embutido em uma aula de arte ou em qualquer outra aula, porém precisa-se saber o que trabalhar na aula de arte. Percebe-se que esta professora possuía uma concepção sobre arte que valorizava a livre expressão do aluno. Cabe salientar que os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti desempenharam um papel fundamental na introdução das idéias da livre-expressão do ensino de arte para as crianças, através da implementação de novos métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança, conforme citação abaixo:

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45).

Ressalta-se que, no período em que a Lei nº 5.692/71 esteve em vigor, não foram definidos os conteúdos que deveriam ser abordados nas aulas de educação artística, ficando claro o caráter flexível quanto à abordagem dos conteúdos dessa disciplina.

Para as professoras entrevistadas, os conteúdos significativos na arte confundem-se com estratégias utilizadas para desenvolvimento desses conteúdos.

Planejar e pensar anda junto. Ao começar o dia, o homem pensa e distribui suas atividades no tempo: o que irá fazer como fazer, para que fazer, com o que fazer, etc. Nas mais simples e corriqueiras ações humanas, quando o homem pensa de forma a atender suas metas e seus objetivos, ele está planejando, sem necessariamente criar um instrumental técnico que norteie suas ações. Essas observações iniciais estão sendo expressas apenas para chamar a atenção sobre o aspecto cotidiano da ação de planejar e como o planejamento faz

parte da vida. De forma a aprofundar na questão do planejamento a seguinte questão foi colocada para as respondentes:

Pergunta 5. Como era realizado o planejamento para a prática de arte?

A tabela 5 traz as categorias em que foram agrupadas as respostas a essa questão.

Tabela 5: Como era realizado o planejamento em arte?

Respostas	Ocorrências
Improvisado	04
Planejamento unificado- projetos	03
Individual	01

A maior parte das respondentes relatou que as aulas eram improvisadas. Reconhecem a necessidade do planejamento, mas relatam a dificuldade em se planejar em uma área que não têm formação específica. Assim, ao serem indagadas sobre a realização de um planejamento que norteasse suas práticas, responderam:

Para se dar uma boa aula é necessário um planejamento elaborado e fundamentado em teorias que nos oriente sobre o melhor conteúdo a ser trabalhado e como ser trabalhado. Sem este respaldo o professor ficava inseguro. No sistema escolar faltava uma literatura que nos orientasse sobre os caminhos a seguir. (E1).

Quando se falava em planejar as aulas de arte, dava até um friozinho na barriga. Reuníamos em grupo e decidíamos o que dar para os alunos. (Professora, E7)

Portanto, ao pensar em planejamento é preciso esclarecer que este deve ser concebido no dia-a-dia do professor e ser parte de um processo de reflexão. Constatamos a inversão “do

que fazer” pelo “como fazer”. Pode ser que a ausência de um planejamento seja o resultado de uma concepção tecnicista da educação que privilegia a técnica. Essa técnica encontra no fazer imediato o suporte para a sua existência que dispensa a elaboração antecipada de ações e projetos.

Planejava atividades que os tais projetos das escolas nos impunham tipo: higiene e saúde, valores, reciclagem, contos de fada, fábulas e por aí vai. (Professora, E3)

Planejar era difícil. Só as datas cívicas já me tomavam todo tempo, os projetos também. Todo bimestre tinha um tema para explorar. (Professora, E4).

De um modo geral, as professoras, em seus depoimentos, apontaram que os planejamentos não possuíam objetivos, procedimentos metodológicos e materiais, evidenciando uma aula de arte descompromissada com o conhecimento a ser ensinado. Na verdade não havia um planejamento em arte, mas apenas uma atividade para reforçar ou ensinar um conteúdo de outra área, o que deixa transparecer que o discurso da educação pertence a outro mundo que não o da arte.

Como se pode perceber nas falas das entrevistadas a ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelas docentes no exercício do seu trabalho tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas de arte. Essa improvisação pode estar reforçando a imagem de um *status* menor da atividade em relação às outras disciplinas escolares. O inverso também pode estar ocorrendo, ou seja, o menor status atribuído ao tema reforça as imagens de que não é necessário que se elabore planejamentos.

Quando questionadas sobre os subsídios para esse ensino, as respostas foram as seguintes. As professoras entrevistadas buscavam maiores informações sobre arte em livros, propostas de arte e Proposta do Ciclo Básico. Procuravam essa fundamentação também em suas próprias experiências artísticas, na participação em eventos e cursos de capacitação,

conforme apresentado na tabela 6. A referência à própria experiência apareceu com alta frequência nas respostas o que indica uma maneira informal e não acadêmica de se obter esse subsídio. A razão pode estar na falta de um vetor orientador com propostas de conteúdos e/ou de estratégias metodológicas, o que fazia com que elas recorressem principalmente às suas experiências docentes e às vivências pessoais enquanto estudantes, onde a arte havia sido de alguma maneira trabalhada.

Tabela 6: Quais eram os subsídios de arte?

Respostas	Ocorrência
Proposta curricular de arte	01
Proposta do ciclo básico	04
Própria experiência	06
Criatividade	02
Capacitações	03

Nesse sentido as falas das entrevistadas (E2, E4 e E7) corroboram na reflexão sobre as inquietações a respeito da questão acima proposta.

Cada escola realiza o seu trabalho muito independente, pois não havia o especialista em arte nas séries iniciais, portanto o trabalho era de iniciativa particular do professor polivalente. (Professora, E2).

Pouca coisa a proposta ajudava, pois era mais voltada para a técnica e alfabetização. A proposta até podia estar consciente do que os alunos têm que aprender arte, mas o professor em sala de aula não sabia como. A proposta poderia ser mais bem explicada e poderia propor maiores orientações para o ensino da arte. (Professora, E4).

Tentava através da minha própria prática, no cotidiano achar coisas interessantes que pudessem me auxiliar na prática de arte; lia muito sobre arte e as linguagens da arte. Tentava aplicar em sala de aula. (Professora, E7).

Conclui-se, portanto, que ao preparar suas aulas as professoras tinham como principal referência os conhecimentos adquiridos ao longo das experiências de sua prática em sala de aula e de alunas nas escolas.

A implantação do ensino da Arte pela Lei de Diretrizes e Bases, nº 5692/71, abriu um novo espaço para a arte, mas ao mesmo tempo percebeu-se que o sistema educacional vinha enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática em arte e no ensino e aprendizagem desse conhecimento. É fácil perceber que alguns componentes curriculares mereciam maior destaque representando áreas de conhecimento valorizadas como extremamente importantes na sociedade, como Matemática e Português. A distribuição das disciplinas pode estar refletindo um pensar sobre o ensino, pois as disciplinas consideradas mais importantes possuem, em geral, uma maior carga horária em detrimento das menos importantes. A distribuição da carga horária destinada ao ensino de artes poderia refletir um pensar valorativo a essa atividade. Portanto, para se observar como as professoras lidavam com a questão da valoração do ensino de artes:

Pergunta 7. Como eram distribuídas aulas de arte na prática?

O espaço da arte na escola, muitas vezes configurava como pano de fundo para as outras atividades escolares. Embelezava a escola, distraía e relaxava os alunos e alunas das tarefas que realmente eram importantes. A arte poderia ser tranquilamente dispensável. Como veremos na tabela 7, havia nas falas das professoras um maior tempo reservado a outras disciplinas como Português e Matemática, conforme o quadro a seguir:

Tabela 7: Como eram distribuídas as aulas de arte?

Respostas	Ocorrências
Alfabetização	02
Outras disciplinas	05

Sendo professora polivalente, com a preocupação de ministrar todas as disciplinas e cumprir com os conteúdos de Português e Matemática, não havia um horário específico para a arte. Aproveitava na alfabetização, no fazer das letras, números, nos nomes. (Professora, E1)

A arte fazia parte de conteúdos como Português, História e Ciências. Sempre tinha ilustrações, ou desenhos para os alunos pintarem, portanto não necessitava de aulas em horários programados. (Professora, E4)

A arte por não ter conteúdos específicos não era muito valorizada. Por limitações no tempo, espaço e materiais, as aulas de arte se tornavam repetitivas e sem compromisso. Desenvolvia junto com as outras disciplinas. (Professora, E6).

Nessas circunstâncias, os depoimentos das professoras revelaram que defendem a relevância do ensino da arte para a formação do aluno, pois desempenha um papel integrador, plural e interdisciplinar nos processos educativos e que, por isso, deveria ter mais tempo e espaço no quadro de horários. Porém, viam-se restringidas a um horário mínimo em decorrência da valorização de outras disciplinas em detrimento da de artes.

As professoras entrevistadas afirmam que costumavam trabalhar com algum tipo de atividade artística, sem horário específico, ocorrendo na maioria das vezes, ligada a algum conteúdo de outra disciplina e sem intencionalidade pedagógica explícita. Algumas professoras dedicavam duas aulas de arte por semana, outras uma e outras nem lembravam que o ensino da arte existia.

A problemática que envolve a avaliação na disciplina de artes nas escolas, causa inquietação e gera controvérsia entre muitos educadores atuantes nessa área ainda hoje, apesar das reestruturações observadas nessa disciplina ao longo do tempo (BARBOSA, 2002). Na

avaliação, objetivos e conteúdos, propósitos e procedimentos se imbricam em um processo em que estão como sujeitos principais, o professor e o aluno. A seguinte questão teve como meta observar o que as professoras compreendem sobre a avaliação em artes. Os resultados podem ser vistos na tabela 8. Em alguns casos as respostas se enquadravam em mais de uma categoria.

Pergunta 8. Como era a avaliação em arte?

Os resultados indicam que um grande número de respostas foi enquadrado na categoria “portfólio”, seguida pela categoria “sem avaliação”. O portfólio agrupa as obras produzidas e as expõem de maneira organizada e seriada por tema ou cronologicamente.

Tabela 8: Como era a avaliação em arte?

Respostas	Ocorrências
Subjetiva	01
Expositiva	01
Cotidiano	01
Português/matemática	01
Pasta (portfólio)	04
Sem avaliação	03

Para os que avaliavam, a avaliação era um processo. De acordo com a fala da entrevistada (E8):

Avaliação era um processo. Um crescimento no que produziu anteriormente e o depois; estimulava meus alunos mostrando os trabalhos realizados aos colegas e finalizava com uma exposição para apresentação aos pais e comunidade. (Professora, E8)

Mas, havia a idéia de que cada professor poderia adotar um estilo diferente de avaliação, e que havia uma dificuldade em se realizar avaliação em arte. As professoras entendiam a avaliação como um momento de conhecer o que o aluno compreendeu do conteúdo estudado. As professoras entrevistadas E1 e E3 citaram reconhecer que avaliavam o que foi aprendido. A avaliação como forma de medir a evolução e/ou o crescimento pessoal foi citada pelas professoras E4 e E5 e a diferença entre qualidade e quantidade na avaliação foi citada pelas entrevistadas E2 e E5, dando preferência à qualidade.

Também foi possível detectar e entender que os processos avaliativos eram complexos e subjetivos.

Com referência ao ensino e aprendizagem de arte, o ato avaliativo não pode ser uma simples mensuração de produtos finalizados. Isso porque nem sempre o resultado de um trabalho em arte reflete os procedimentos e as motivações presentes em seu surgimento (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 123).

Nesse sentido as duas autoras elucidam uma questão importantíssima. Nem sempre o resultado da experiência é aquilo que se idealizou como meta. Os percalços do caminho, os materiais utilizados, os traços refeitos, tudo deve ser levado em consideração. Para a entrevistada E3 o processo era importante: “Para mim, avaliação era um acompanhamento. Guardava os trabalhos dos alunos numa pasta e percebia a evolução a cada bimestre”.

A avaliação é um processo, envolve necessariamente uma ação que promove a sua melhoria. Isso aponta para uma nova concepção de se fazer ensino e aprendizagem.

Avaliação era um processo. Um crescimento no que produziu anteriormente e o depois; estimulava meus alunos mostrando os trabalhos realizados aos colegas e finalizava com uma exposição para apresentação aos pais e comunidade. (Professora, E8).

Não gostava de avaliar, era obrigada a dar notas ou conceitos que para mim não relatavam a aprendizagem do meu aluno. Ainda mais por não ter reprovação em arte. (Professora, E4).

Entendemos que o professor da educação infantil e das séries iniciais é essencialmente polivalente, ou seja, é aquele profissional ‘licenciado’ para realizar a transposição didática do conhecimento das diferentes áreas do saber em creches, pré-escolas e nas séries iniciais do ensino fundamental (da 1ª à 4ª série). Para aprofundar no entendimento que as respondentes possuíam sobre a articulação das diferentes linguagens ou modalidades artísticas, foi aplicada a seguinte questão:

Pergunta 9. Quais as linguagens artísticas praticadas na sala de aula?

A tabela 9 organiza de maneira clara as diferentes respostas a essa indagação:

Tabela 9: Quais as linguagens artísticas praticadas na sala de aula?

Respostas	Freq.
Formas artísticas	02
Teatro	01
Artes visuais	04
Desenho	02
Música	01
História da arte	01

Foi possível perceber que a linguagem visual foi a mais citada. Os extratos de texto a seguir ilustram essa ocorrência:

A proposta pedia que se trabalhasse com as múltiplas linguagens. Complicado. Tinha menos dificuldade em teatro e plástica, porque o teatro para mim é a base para se conhecer arte, humaniza. (Professora, E2)

Artes visuais. Por falta de informação e formação específica. Tinha mais segurança, porque o acesso a este assunto era mais fácil. Com a falta de

material seguia mais para o desenho e pintura, com lápis de cor, canetinhas. (Professora, E9).

As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos e pensamentos. Elas expressam a realidade por vários meios, dentre eles, as linhas, as formas e os pontos. Esses elementos estão presentes no dia-a-dia da criança, de forma bem simples como no rabiscar, no desenhar no chão, na areia, e em muros. Essas manifestações podem ser executadas por meio de diversos materiais. Tornam-se, assim, importantes instrumentos de expressão e comunicação. Desta maneira, justifica-se a sua presença na educação infantil. Entretanto, as manifestações corporais são ainda mais presentes na vida da criança, e como pôde ser visto, a dança não apareceu como um instrumento expressivo válido na educação infantil.

Cabe-se ressaltar que, para as professoras polivalentes, era necessário que sua formação inicial no Magistério garantisse os conhecimentos artísticos básicos com os quais pudesse vir a trabalhar com seus alunos. Essa necessidade fica bem exposta nos seguintes depoimentos:

Pedia que se trabalhasse com as múltiplas linguagens. Complicado. Tinha menos dificuldade em teatro e plástica, porque o teatro para mim é a base para se conhecer arte, humaniza. (Professora, E2)

Era necessário trabalhar de todas as linguagens, porém a atividade que eu mais desenvolvia na sala de aula era o desenho (mimeografado), o desenho livre, o de observação e memória. (Professora, E3)

A falta de material didático fazia com que a arte ficasse reduzida ao desenho. Sentia muita dificuldade, pois não tinha domínio, habilidades para arte. (Professora, E4)

Pelo que se pôde compreender prevaleceu, tanto na formação de docentes como na formação em arte, um trabalho tecnicista, fragmentado, pautado na repetição mecânica da técnica do desenho, recorte, colagem, pintura, e dobradura. Os cursos de licenciatura curta criados com duração de dois anos trabalhavam com esse universo. Ou seja, sem uma vivência participativa e significativa em arte, tornava-se difícil para este profissional estimular a prática

artística com as múltiplas linguagens e desenvolver o potencial criativo dos alunos no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas do século XX, consideráveis transformações aconteceram no ensino escolar em Artes Visuais, em especial no ensino fundamental. Os discursos sobre as práticas pedagógicas e sobre as finalidades do ensino da arte neste nível escolar passaram por significativa revisão. No entanto, ainda é possível notar que ao longo da história grandes evoluções sobre o ensino de artes no Brasil ocorreram. Porém, ainda são encontradas práticas de ensino que propaga o estudo de artes como algo muito mecânico, sem vida e que não possibilita a formação da consciência crítica dos educandos. Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas. Por meio da arte, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p.17).

Sendo a principal meta do ensino de Arte hoje ajudar os estudantes que passam pela escola a entender criticamente a sociedade e a cultura, referências preconizadas pelos PCN e a Proposta Triangular da Arte, as professoras ao serem questionadas sobre como vêm o ensino da arte hoje, responderam o seguinte: “Hoje? Como eu vejo a arte? Antes eu nem via arte, hoje eu a vejo em todos os lugares” (E1).

Percebi o quanto aprendi com os alunos a vivenciar a arte. Ensinando, o professor aprende, surgindo uma troca de informação entre ele e o aluno. (Professora, E4).

O meu olhar mudou muito em relação à arte. [...] a minha maneira de ver, sentir e interpretar a realidade mudou. (Professora, E2)

No início eu não sabia nada. Hoje eu sei. Hoje vejo a arte com outros olhos. (Professora, E3,)

A arte pode estar na cultura, pode estar em um rabisco. Antes eu pensava que a arte era só pintura feita por um pintor famoso, mas agora não, acho que entendi o sentido da arte. (Professora, E5)

Vejo a arte como uma contribuição para desenvolver a criatividade, espontaneidade e leitura de mundo. É preciso valorizar todas as linguagens artísticas, pois podem colaborar para a construção da cidadania. (Professora, E6)

Hoje percebo a arte como uma ferramenta da auto-estima, autoconhecimento. Arte como agente transformador da realidade e da pessoa. (Professora, E7)

Sobre a atualidade, as respondentes manifestaram o desejo por mudanças. O verbo ver, que se repetiu muitas vezes pode estar indicando uma maior percepção da problemática do ensino de artes nas séries iniciais. Entretanto, a ênfase nas artes plásticas pareceu persistir.

No ensino tradicional, o ensino e a aprendizagem de arte visavam apenas à transmissão de conteúdos reprodutivistas, de caráter essencialista e universalista. Esse ensino era completamente desvinculado da realidade social e cultural. O ensino da arte hoje não se identifica mais com esses princípios, cuja ênfase residia na auto-expressão e o papel do professor resumia-se à facilitação do contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e com técnicas produtivas. Ensinar e aprender arte hoje se tornou uma atividade complexa, pois pressupõe um intenso diálogo do professor e dos alunos, conforme mostra a ilustração 2.

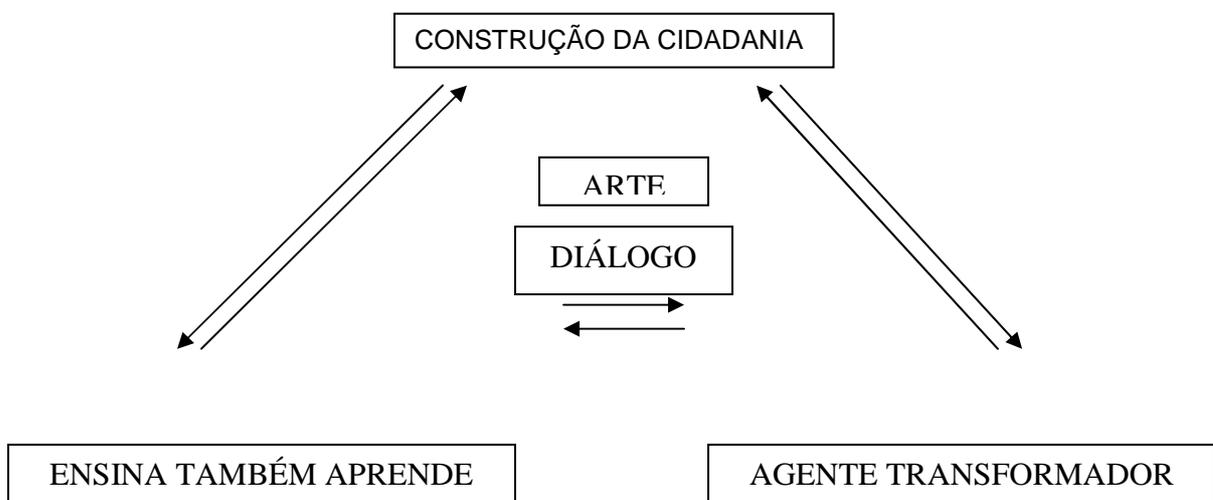


Ilustração 2. Esquema: Visão das professoras no ensino de Arte Hoje

Neste sentido, arte/educadores contemporâneos defendem também a idéia de que o ensino da Arte é um poderoso instrumento para resgatar a auto-estima, fortalece a identidade, ao mesmo tempo em que pode contribuir e propiciar a inclusão social e a educação para a cidadania e reconhecem a arte como agente de transformação da realidade.

Expressões como “interpretar a realidade”, “transformar a realidade”, “leitura do mundo” e “visão crítica da realidade” denotam uma preocupação com a compreensão dos problemas do dia-a-dia e como a arte pode ajudar a desenvolver uma reflexão sobre esses eles. Essas falas contrastam com os depoimentos colhidos sobre o ensino da arte no passado. Essas falas ilustram uma visão também política e crítica desse ensino nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43)

O presente estudo consistiu numa tentativa de investigar como as professoras polivalentes da escola Vila Zilda Natel trabalharam com o ensino da arte nas séries iniciais do ensino fundamental. Partiu-se do pressuposto de que a arte é uma das mais diretas formas de expressão humana, logo, conhecer e aprender arte são fundamentais para o desenvolvimento do homem como ser social consciente de sua relevância como autor de sua própria história e personagem atuante do contexto social onde está inserido.

A arte sempre esteve ligada à vida humana, seja como técnica, como expressão, como atividade ou como conhecimento, sendo fruto e instrumento de identidade social, que a utiliza como forma de perceber a si própria. Portanto, desafios permeiam o percurso do ensino de Arte, que busca consolidar uma identidade pedagógica e fortalecer-se enquanto um conhecimento específico. A arte seria uma disciplina ou uma atividade? Teria conteúdos próprios ou pegaria emprestado o conteúdo de outra disciplina? Tais desafios podem ser considerados como consequência de fatores que dificultam o desenvolvimento do que poderia ser um efetivo ensino de Arte nas escolas, dentre os quais se destacam: a formação de professores, as práticas pedagógicas e os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de arte.

No início da investigação foi necessário justificar e contextualizar o problema de pesquisa, focar em algumas questões e formular objetivos. Foi necessário identificar estudos que pudessem oferecer uma fundamentação teórica.

No delineamento da metodologia, refletimos sobre a escolha dos instrumentos e estratégias de ação mais adequadas à pesquisa. Para tanto, apoiamo-nos em autores que tratam

da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. O estudo de caso foi escolhido porque, segundo André (1995) ele busca o conhecimento do particular, por meio da descrição de dados que visam à compreensão de uma totalidade. O estudo do ensino de arte na escola Vila Zilda Natel, em uma época específica e com professoras das séries iniciais e polivalentes, demandou esse olhar particular, descritivo e interpretativo, com o objetivo de fazer uma leitura contextualizada e ao mesmo tempo aprofundada da problemática desse ensino no passado e no presente.

Recorremos aos documentos produzidos pela escola como o diário de classe e o quadro curricular. Em seguida, aplicou-se um questionário e uma entrevista. O objetivo era acessar o que as professoras pensavam sobre o ensino de artes. Todos os instrumentos permitiram captar com profundidade esse pensar, em especial a entrevista semi-estruturada. Os documentos também ofereceram valiosas informações sobre as práticas pedagógicas das professoras. Até certo ponto, elas responderam aos nossos questionamentos e hipóteses. Entretanto, muitas outras questões nasceram dessa pesquisa. Que conhecimentos pedagógicos são necessários na formação para a docência em arte nas séries iniciais? Seriam esses professores especialistas ou profissionais com uma sólida formação geral? Precisamos de um professor graduado em uma modalidade artística e com formação em uma área específica, ou de um professor que possuísse conhecimentos gerais de todas as linguagens artísticas?

Ao considerar o objetivo central da pesquisa a análise dos dados corroborou com a nossa preocupação inicial sobre a formação dos professores polivalentes no ensino de arte e com os conteúdos trabalhados em sala de aula. As repostas ao questionário e às entrevistas revelaram que os cursos de formação docente não abordaram as artes. Ou seja, a maioria dos sujeitos não teve embasamento teórico sustentável que as ajudasse a ensinar arte aos seus alunos. Para tanto, embora tentassem desenvolver algumas atividades artísticas, em sua maioria essas atividades aconteciam integradas a outras áreas de conhecimento. Nesse

contexto, foi notável a percepção de que muitas das limitações comumente encontradas neste espaço escolar faziam referência à falta de articulação entre teoria e prática. Também foi possível perceber a forte conexão que as professoras construíram entre arte e lazer. Esta conexão se explica pelo fato do ensino de arte não estar incluso no horário escolar. Seu status era inferior quando comparado com o das outras disciplinas, tais como Português, Matemática e Ciências. As professoras com frequência afirmaram que costumavam trabalhar com algum tipo de atividade artística para descontrair os alunos. Foi possível constatar que, co-existia com a imagem de descontração, a idéia de que a arte ajudava na alfabetização.

Portanto, percebemos que existe a necessidade de uma formação inicial de professores que os prepare para atuar nos anos iniciais da educação básica incorporando no currículo conteúdos próprios de artes, para que a arte não seja vista apenas como uma atividade complementar a outras disciplinas. Para minimizar essas deficiências, propomos que as professoras polivalentes dialoguem com os professores graduados em artes e que trabalham nas escolas. Esse diálogo pode ocorrer em workshops, cursos ou mesmo em encontros organizados entre eles.

No decorrer da pesquisa procuramos dar voz às professoras entrevistadas, tanto para conhecê-las melhor quanto para valorizar seus conhecimentos e suas experiências. Procuramos também respeitar os depoimentos das professoras e, ao dialogar com elas e com os autores citados, sugerimos que as práticas pedagógicas de arte passassem a ocupar espaços de reflexão, análise e discussão na escola. Toda essa experiência me fez refletir sobre a minha própria prática docente.

Ao iniciar a pesquisa ficou claro que a preocupação maior dessas professoras envolvia o quê, como ensinar arte. A minha preocupação também tem sido essa. Entretanto, aos poucos, em contato com a fundamentação teórica da pesquisa e principalmente com a Proposta Triangular da Arte, desenvolvida por Ana Mãe Barbosa, foi possível perceber como

é difícil, entretanto, possível desenvolver esse ensino no contexto escolar. Talvez as ações de produzir, apreciar e contextualizar possam ajudar nesse sentido. Elas orientam as práticas pedagógicas, pois definem o que pode ser feito e como pode ser feito. Além da ação mais comum de produzir arte, essa proposta nos lembra que uma educação integral deve propiciar momentos de fruição e de contextualização também. Isso permitiria ampliar as ações pedagógicas das professoras das séries iniciais, para que elas não fiquem limitadas a apenas uma delas, a produção.

Sobre a atualidade, as respondentes manifestaram o desejo por mudanças. O verbo “ver”, que se repetiu muitas vezes, pode estar indicando uma maior percepção da problemática do ensino de artes nas séries iniciais. Entretanto, a ênfase nas artes plásticas nesse ensino pareceu persistir em detrimento das outras linguagens artísticas como a música, o teatro e a dança.

Assim, entendemos que as respostas obtidas nesta pesquisa não se esgotam, dizem respeito a determinados sujeitos e tempos históricos. É importante ressaltar que a problemática no campo específico do ensino de arte residia e reside ainda hoje na formação recebida pelas professoras nos cursos de Pedagogia.

Outro dado interessante foi perceber que a criatividade foi muitas vezes associada ao não planejamento das aulas. Planejar significava matar a espontaneidade. Essa confusão reinou por muito tempo. Na formação continuada de professores, poder-se-ia trabalhar com esses conceitos diferenciando a criação espontânea de um fazer sem preparo e planejamento.

Ana Mãe Barbosa, em seu livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* (2002) aponta que “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte”. Assim sendo, o profissional deve propor processos de ensino-aprendizagem que proporcionem o conhecer das obras e suas contextualizações, trazendo benefícios aos

educandos, pois dessa forma, ocasionarão a sensibilidade, a ampliação de conceito e a criatividade.

Destaque-se que em arte não existe a experiência pronta e acabada a ser transmitida aos alunos. Existe um campo do saber que é próprio da área de conhecimento arte, mas seu ensino/aprendizagem depende em grande parte da vivência, o que é ao mesmo tempo, um desafio. Se a formação inicial do professor nem sempre é a ideal, sabe-se que é de extrema importância que ele possa estar permanentemente buscando meios e auxílios para que sua prática esteja sempre melhorando.

Concomitante à coleta e análise dos dados, cada vez mais sentimos a necessidade de aprofundar a investigação nas práticas das professoras participantes da pesquisa. Talvez por isso a pesquisa tenha contribuído tanto para a minha formação e meu desenvolvimento profissional, pois os estudos dos temas abordados e, sobretudo as questões referentes à prática, conteúdos e arte, possibilitaram a re-construção de novos conhecimentos, até então pouco estudados em minha formação acadêmica.

Findo o trabalho, vemos pertinência deste tema no momento educacional atual e nas possibilidades de mediação das linguagens artísticas no processo ensino-aprendizagem na educação, contribuindo no ensinar e aprender das professoras polivalentes.

O professor constrói aulas e, em cumplicidade com alunos e colegas de docência, amplia seu conhecimento. Portanto o conhecimento torna-se uma construção pessoal e também coletiva. Assim sendo, é imprescindível motivar, acompanhar e criar um espaço que possibilite a integração do professor polivalente com o professor especialista. Pensar e concretizar uma formação continuada dessas professoras por meio de cursos, oficinas, grupos de estudos, encontros bimestrais com professores especialistas torna-se relevante não apenas para argumentação da área da arte, mas para o desenvolvimento de uma educação mais

significativa, menos fragmentada e mais completa, visando à superação das dificuldades dessas professoras no cotidiano escolar.

Fica-nos o olhar curioso, à vontade em aprender e saber mais, fazer e buscar mais. Por esse motivo pretendemos continuar pesquisando sobre o ensino da arte a partir de temas que possam nos levar a questões mais amplas como ética, responsabilidade, cidadania e diversidade cultural. O mestrado plantou a semente de futuras investigações.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP. 1990.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da arte**. Editora Cortez. 2007.
- _____. **Arte educação no Brasil: das origens no modernismo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea**. SP:Cortez, 2005
- BARBOSA, A. M. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão**, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1983.
- BARBOSA, Ana Mae & SALES, Heloísa Margarido (org.). **O ensino da arte e sua História**. São Paulo, MAC/USP, 1990.
- _____. **História da Arte-educação**. A experiência de Brasília. I simpósio internacional de história da Arte-Educação – ECA-USP. São Paulo. Max Limonad, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre arte**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Arte**.

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUFFA, Ester. **História e filosofia das instituições escolares** in Araújo e Gatti Junior (orgs.)

Novos Temas em História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Autores Associados;

Uberlândia, MG: Edufu, 2002 – (Coleção memória da educação) pp. 25-38

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLI, J. **O que é arte.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

DAMASCENO, Paulo; MOTA, Monica de Barros. **Pérola ao Sol.** Edição PMG – DEC (Departamento Educação e Cultura). Guarujá, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1991.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** In Revista Brasileira de História da Educação n.1 jan/jun.2001 p 9-43

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade. Os processos de construção da informação**. Brasil: Thompson, 2005.

ROBINSON, Ken. *Out of our minds: learning to be creative*. Editora: Capstone, 2 edição (08 de março de 2011) Idioma: Inglês . ISBN-10: 1907312471

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Maria Helena Périco da. **Quais os espaços imaginativos presentes nas aulas de artes?** Dissertação de Mestrado. Criciúma, outubro de 2009.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes, 2002.

Zabalza, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed., 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

**LEI Nº. 5.692/71 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA
EDUCAÇÃO NACIONAL**



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº. 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - Revogada pela Lei nº. 9.394, de 20.12.1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I
Do Ensino de 1º e 2º graus**

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

.....

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada à validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7º Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos.

ANEXO 2

DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA VILA ZILDA NATEL



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Geral Parlamentar
Departamento de Documentação e Informação

Decreto Nº 14.925, de 9 de abril de 1980 - Cria unidades escolares

PAULO SALIM MALUF, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições, com fundamento no artigo 89 da Lei nº. 9717, de 30 de janeiro de 1967 e considerando o disposto no Decreto nº 2957, de 4 de dezembro de 1973.

Decreta:

Artigo 1º - Ficam criadas, nos municípios adiante mencionados, as seguintes Unidades Escolares:

I - DRE do Litoral

a) município de Guarujá

1 - EEPG da Vila Zilda Natel

b) município de Itanhaém

1 - EEPG (Agrupada) do Balneário Gaivota

II - DRE de Sorocaba

a) município de Areiópolis

1 - EEPG de Areiópolis, com a denominação de EEPG "José Lourenço Blanco"

b) município de Guapiara

1 - EEPG (Agrupada) da Mineradora Pagliato

c) município de Ibiúna

1 - EEPG (Agrupada) do Bairro Lajeado

d) município de Itapetininga

1 - EEPG do Distrito de Alambari, com a denominação de EEPG "Prof. Eduardo Soares"

.....
Artigo 3º - O Secretário da Educação fica autorizado a admitir ou designar, conforme o caso, o pessoal técnico e administrativo mínimo necessário ao funcionamento das unidades criadas, nos termos e critérios estabelecidos pelo Decreto nº. 7.709, de 18 de março de 1976.

Artigo 4º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a partir de 30 de janeiro de 1980.

Palácio dos Bandeirantes, 9 de abril de 1980.

PAULO SALIM MALUF

Luiz Ferreira Martins, Secretário da Educação

Calim Eid, Secretário de Estado-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 9 de abril de 1980.

Maria Angélica Galiuzzi, Diretora da Divisão de Atos Oficiais

ANEXO 3**DECRETO DE DENOMINAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL MILTON BORGES
YPIRANGA**

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Geral Parlamentar
Departamento de Documentação e Informação

**Lei Nº. 7.314, de 3 de junho de 1991
(Projeto de lei nº. 424/90, do deputado Vicente Botta)**

Dá denominação a estabelecimento de ensino situado em Guarujá

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Passa a denominar - se "Milton Borges Ypiranga" a Escola Estadual de 1º Grau da Vila Zilda Natel, em Guarujá.

Artigo 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 3 de junho de 1991.

LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO

Fernando Gomes de Moraes

Secretário da Educação

Cláudio Ferraz de Alvarenga

Secretário do Governo

Publicada na Assessoria Técnico - Legislativa, aos 3 de junho de 1991.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1-
MINUTA DO PROJETO DE PESQUISA**

**UNISANTOS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Célia Maria Siqueira Gomes
ORIENTADORA: Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva

TÍTULO: LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS DE PROFESSORAS POLIVALENTES.

OBJETIVO GERAL:

Analisar o currículo e as práticas de professoras que desenvolveram o ensino de Arte nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental, na Escola Vila Zilda Natel, Guarujá.(1980-1990)

JUSTIFICATIVA:

A escolha do tema nasceu ao retomar um olhar para a prática pedagógica de Arte, no Ensino Fundamental em sala de aula, a articulação da arte no contexto histórico escolar e por ser um tema constante nas discussões entre profissionais da área que evidenciam a preocupação com a relevância da organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados na sala de aula. Neste sentido, buscou-se refletir os caminhos do Ensino da arte de ontem, inseridos na realidade física da instituição.

METODOLOGIA:

Será de cunho qualitativo, por se tratar de uma pesquisa que busca na história a centralidade para investigar o currículo e as práticas pedagógicas de Arte na Escola Vila Zilda Natel, valorizando principalmente as fontes orais, subsidiando com documentos escritos existentes nos arquivos da escola. Os documentos para análise da pesquisa serão: Atas, Decreto da criação da escola, livro-ponto, diários de classe, Plano de escola, além de entrevistas semi-estruturadas com nove professoras, pessoas atuantes no período de 1980 a 1990 na referida escola.

APÊNDICE 2

AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA ESCOLA



Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Santos (SP),..... de.....de 2010.

Ilmo (a) Senhor (a).....

Função.....

Nome da Instituição.....

Com os nossos cordiais cumprimentos, vimos solicitar vossa autorização para que o (a) Acadêmico (a)..... possa realizar o levantamento dos dados, para fins de elaboração da dissertação, no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Antecipadamente, agradecemos por vossa atenção nos colocando à disposição.

.....
Professor (a) Coordenador (a).

.....
Professor (a) Orientador (a)

APÊNDICE 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu,.....
declaro estar devidamente esclarecido(a) e concordo em participar da Pesquisa: A Pesquisa está sendo realizada por Célia Maria Siqueira Gomes mestrando(a) em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), sob orientação da Profa. Dra. Arianne Franco Lopes da Silva. Serei entrevistado(a) pela pesquisadora e concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário.

Santos,..... de de 2010.

APÊNDICE 4
QUESTIONÁRIO

UNISANTOS
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA 2: “Instituições Educacionais, Gestão e Cultura Escolar”

Mestranda – Célia Maria Siqueira Gomes

ORIENTADORA: - Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva

PERFIL DAS PROFESSORAS

DATA:/...../.....

NOME:.....

e-mail:

Prezado (a) professor (a)

Este questionário está composto de perguntas relacionadas a dados de sua vida pessoal e profissional. As informações que serão disponibilizadas ajudarão a construir o perfil das professoras das séries iniciais da Escola Vila Zilda Natel (1980-1990), da cidade de Guarujá. Dessa forma peço sua colaboração e agradeço seu empenho em respondê-lo.

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome:

Sexo: () M () F

Idade:

Naturalidade:

Tel.

Email.....

2. ESCOLARIZAÇÃO

Magistério Curso Técnico Ensino Superior Curso Complementar

Instituição: Pública Privada

Qual (Quais).....

Cidade:

3. ATIVIDADES PROFISSIONAIS

A) Quanto tempo lecionou na Escola Vila Zilda Natel?.....

B) Rede à qual pertencia essa escola:

Municipal Estadual Privada

C) Séries/classes em que atuou nessa escola:

1ª a 4ª 5ª 6ª 7ª 8ª

1- Na formação inicial você teve experiência com a arte? No caso de afirmativa, descreva como foi essa experiência.

.....

.....

.....

.....

2- Assinale as dificuldades encontradas para trabalhar arte na nas séries iniciais.

- g) Falta de formação em arte
- h) Falta de embasamento teórico
- i) Atividades adequadas à idade das crianças
- j) Falta de espaço
- k) Falta de material
- l) Falta de apoio da direção

3- Como deveria ser o ensino da Arte nas series iniciais? Assinale as alternativas que você considera mais relevantes:

- a) Interdisciplinar ministrado por professoras polivalentes
- b) Em horário especial ministrado por professores graduados em Artes.
- c) Por professores polivalentes e professores de artes no cotidiano da escola.
- d) Abordando varias linguagens da Arte.

- e) Optando por uma linguagem da Arte.
- f) Privilegiando o fazer artístico e o desenvolvimento de habilidades.
- g) Oportunizando a experimentação.
- h) Apresentando modelos e estereótipos.
- I) Contribuindo para o desenvolvimento cultural.

4- Quando as crianças desenhavam, pintavam, cantavam, dançavam e atuavam, em que essas práticas se constituem:

.....

.....

.....

.....

5- (a) Conhecia a Proposta Triangular da arte?

(b) Na prática em Arte, quais dos eixos da Proposta Triangular da Arte eram trabalhados?

Ana Mae Barbosa, arte-educadora, em sua Proposta Triangular, afirma que o aluno deve **apreciar contextualizar e fazer** (três ações), para que tenha um aprendizado significativo na área de arte.

APRECIAR (Análise da obra de arte) desenvolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador. A partir da apreciação, educa-se o senso estético e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade das imagens.

FAZER (fazer artístico) desenvolve a criação expressiva. Os alunos conscientizam-se das suas capacidades de elaborar imagens, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora.

CONTEXTUALIZAR (conhecer) possibilita o entendimento de que a arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte.

**APÊNDICE 5-
RELAÇÃO DE QUADROS**

Quadro 1: Perfil das professoras respondentes

Docente	Gênero		Idade (entre 1980/1990)	Naturalidade	
	Masc.	Fem.		Guarujá	Outra cidade
E1	----	X	40	X	/
E2	----	X	20	X	/
E3	----	X	25	X	/
E4	----	X	35	/	Mogi das Cruzes
E5	----	X	26	X	/
E6	----	X	30	/	Campinas
E7	----	X	20	X	/
E8	----	X	25	X	/
E9	----	X	22	X	/

Quadro 2: Formação acadêmica e profissional das professoras respondentes.

Docentes	Formação Acadêmica	Tempo profissional no magistério na escola Vila Zilda Natel	Série em que atuou/atua no momento	
			Atuou	Atua
E1	Magistério/Pedagogia	12	3ª série	Ed. Especial
E2	Magistério	3	1ª série	Aposentada
E3	Magistério	6	1ª série	Aposentada
E4	Magistério	4	2ª série	8ª ano
E5	Magistério	15	2ª série	Aposentada
E6	Magistério/Pedagogia	8	4ª série	Aposentada
E7	Magistério/Pedagogia	5	1ª série	Aposentada
E8	Magistério	13	2ª série	Aposentada
E9	Magistério	5	2ª série	6ª série

APÊNDICE 6- LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Na sua formação inicial você teve experiência com arte? No caso afirmativo, descreva como foi essa experiência

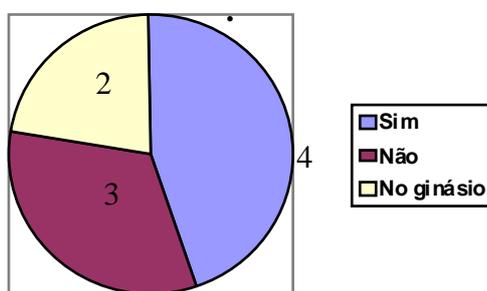


Figura 2: Quais as dificuldades encontradas para trabalhar arte nas séries iniciais?

Respostas	Freq.
a) Falta de formação em arte	05
b) Falta de embasamento teórico	04
c) Atividades adequadas à idade das crianças	05
d) Falta de espaço	03
e) Falta de material	06
f) Falta de apoio da direção	05

Figura 3: Como deveria ser o ensino de arte?

Respostas	Freq.
a) Interdisciplinaridade ministrada por professores polivalentes.	01
b) Em horário especial ministrado por professores especialistas.	05
c) Por professores polivalente e professores especialistas.	02
d) Abordando as várias linguagens da arte.	03
e) Optando por uma linguagem da arte.	02
f) Privilegiando o fazer artístico.	03
g) Apresentando modelos prontos.	03

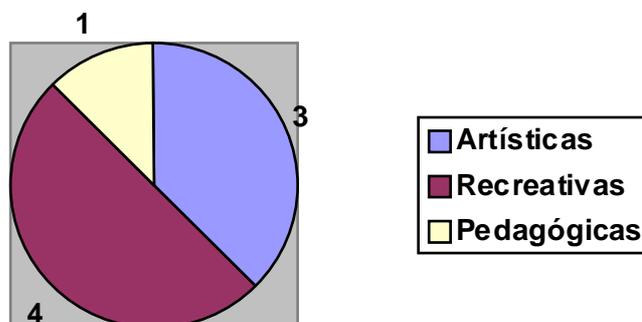
Figura 4: Quando as crianças desenhavam, pintam, cantam, dançam e atuam, em que essas práticas se constituem:

Figura 5- Conhecia a Proposta Triangular da arte?

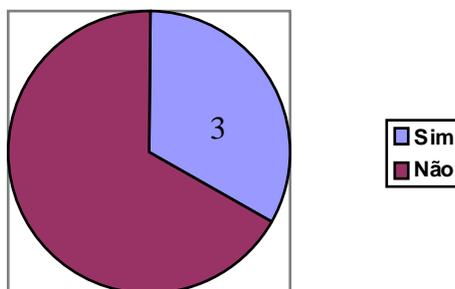
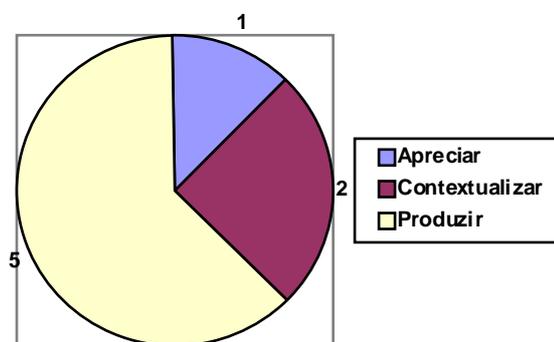


Figura 6 - Na prática em Arte, quais dos eixos da proposta triangular eram trabalhados?



**APÊNDICE 7-
LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: O que é arte

Respostas	Ocorrências
Criatividade	04
Sentimentos - emoções	03
Processo de construção	01
Expressão	01

Tabela 2: Qual a importância da arte nas séries iniciais

Respostas	Ocorrências
Recreação e lazer	01
Leitura de mundo	01
Auxílio na alfabetização	02
Expressão	01
Linguagem	01

Tabela 3: Sua formação inicial foi suficiente para a docência em arte?

Respostas	Ocorrência	
Formação inicial	SIM	01
	NÃO	06
	TALVEZ	02

Tabela 4: Conteúdos de arte

Respostas	Ocorrências
Alfabetização	04
Técnicas com materiais diversos	04
Colagens, recortes e desenhos	03
Lúdico	01

Tabela 5: Planejamento em arte.

Respostas	Ocorrências
Improvisado	04
Planejamento unificado- projetos	03
Individual	01

Tabela 6: Subsídios de arte

Respostas	Ocorrência
Proposta curricular de arte	01
Proposta do ciclo básico	04
Própria experiência	06
Criatividade	02
Capacitações	03

Tabela 7: Distribuição das aulas de arte

Respostas	Ocorrências
Alfabetização	02
Outras disciplinas	05

Tabela 8: Avaliação em arte

Respostas	Ocorrências
Subjetiva	01
Expositiva	01
Cotidiano	01
Português/matемática	01
Pasta (portfólio)	04
Sem avaliação	03

Tabela 9: Linguagens artísticas.

Respostas	Freq.
Formas artísticas	02
Teatro	01
Artes visuais	04
Desenho	02
Música	01
História da arte	01

APÊNDICE 8- LISTA DE ILUSTRAÇÕES

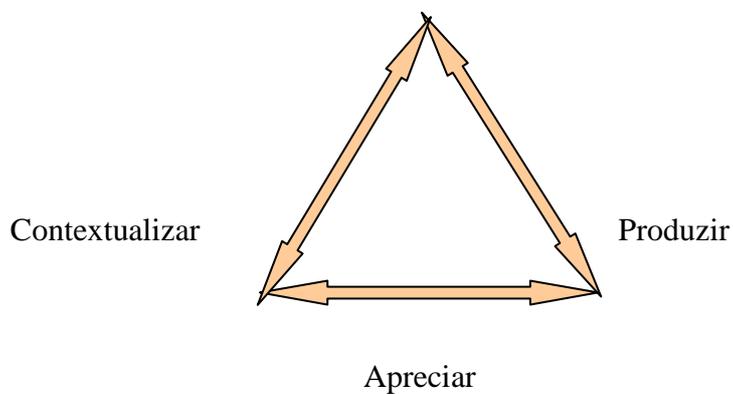


Ilustração 1. Esquema: Proposta Triangular da Arte.

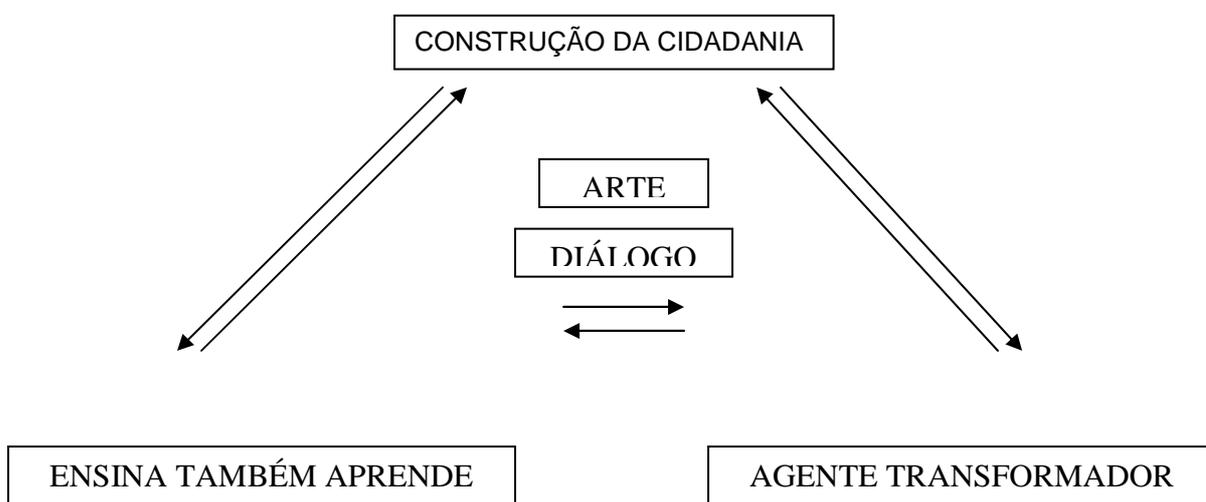


Ilustração 2. Esquema: Visão das professoras no ensino de Arte Hoje

APÊNDICE 9-

QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS

01. Qual é o seu conceito de arte?
02. Como eram organizados os conteúdos específicos de artes (educação artística) nas séries iniciais?
03. Como era o seu planejamento para a sua prática em Arte?
04. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?
05. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula?
06. A sua formação inicial era suficiente para a docência, sobretudo e questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de Arte com as crianças de 1ª à 4ª séries?
07. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte
08. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?
09. Como era realizada a Avaliação em Arte?
10. Como você vê o ensino de arte hoje? Mudaria sua prática?

APÊNDICE 10 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Entrevistada.

Pergunta. O que é Arte?

Entrevistada. Acho que a arte nos ajuda desenvolver atitudes; trabalhava a arte em forma de cultura.

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. Meus alunos sentiam dificuldades na leitura e escrita, não conseguiam interpretar um texto por menor que fosse. Junto com o conteúdo de Arte procurava melhor o processo ensino-aprendizagem.

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada. Para se dar uma boa aula é necessário um planejamento elaborado e fundamentado em teorias que nos oriente sobre o melhor conteúdo a ser trabalhado e como ser trabalhado. Sem este respaldo o professor ficava inseguro. No sistema escolar faltava uma literatura que nos oriente sobre os caminhos a seguir.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. Eu acho que a arte nas séries iniciais vem assim, amenizar um pouco mais a parte dura pela criança, como a matemática, português. É arte tanto musical ou plástica, tem uma parte que eles vêm como recreação, então eles ficavam felizes quando a gente queria ensinar arte, eles gostavam, vejo mais por este lado.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. Artes visuais, com leituras de imagens para descrição e interpretação. Para despertar interesse e promover a acuidade visual. Como gostava desse tipo de atividade conseguia passar melhor o conteúdo para as minhas crianças.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. Além da licenciatura em Pedagogia também cursei Educação Artística. Considero razoável minha base pedagógica, conseguia me relacionar bem com as crianças nessa faixa etária, mas acho que há necessidade de formação específica na área da arte. O campo é muito amplo.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte.

Entrevistada. Por ter cursado também Educação Artística procurava seguir a proposta curricular de Arte, aliando à proposta da Arte no Ciclo Básico. Adequava, pois era de difícil

interpretação. Também participava de capacitações pela Diretoria de Ensino. Tudo muito bonito, só teoria, na prática.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. Sendo professora polivalente, com a preocupação de ministrar todos as disciplinas e cumprir com os conteúdos de Português e Matemática, não havia um horário específico para a arte. Aproveitava na alfabetização, no fazer das letras, números, nos nomes.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. Tinha muitas dúvidas sobre o processo de avaliação em Arte. Dar nota à imaginação e criatividade do aluno é muito complicado. É subjetivo demais.

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje?

Entrevistada. Hoje? Como eu vejo a Arte? Bom, prá falar a verdade, antes eu nem via arte, eu nem percebia a sua importância. Hoje eu a vejo, em todos os lugares,

ENTREVISTA 2

ENTREVISTADA.

Pergunta. Para você o que é Arte?

Entrevistada. Eu acho o conceito muito amplo, subjetivo; a arte se revela em aspectos diferentes, em formas e expressões diversas através da sonoridade, da visualidade, da representação teatral, enfim é a expressão do pensamento humano;

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. Trabalhando com os pequenos (1ª a 4ª séries) não precisava me preocupar tanto com conteúdo. Trabalhava muito a arte na alfabetização. Conteúdo de arte específico não reprovava e não era tão importante. (E4)

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada Improvisava tudo o que podia e ia tentando resultados.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. A Arte possibilita que os alunos das séries iniciais possam realizar uma leitura de mundo em que vivem e através do estudo da sua cultura, conhecer melhor o seu espaço.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. A proposta pedia que se trabalhasse com as múltiplas linguagens. Complicado. Tinha menos dificuldade em teatro e plástica, porque o teatro para mim é a base para se conhecer arte, humaniza.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. Se eu fosse depender da faculdade para dar aula seria um fracasso como professora, muita teoria e pouca prática. Em relação à arte uma realidade super distante daquela que nos defrontamos no dia a dia.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Cada escola realiza o seu trabalho muito independente, pois não havia o especialista em Arte nas séries iniciais, portanto o trabalho era de iniciativa particular do professor polivalente.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. Sempre procurava dialogar com a arte, nas suas mais diversas manifestações e separava as aulas por linguagens artísticas durante a semana. Exemplo: Segunda, desenho; terça, teatro; quarta, música, e assim por diante. A arte tinha um espaço reservado.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. Via a avaliação como cobrança e o acompanhamento do que foi ensinado e aprendido. Acompanhava a aprendizagem dos meus alunos no dia-a-dia

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje?

Entrevistada. O meu olhar mudou muito em relação a arte. Depois que conheci um pouco desse universo a minha maneira de ver, sentir e interpretar a realidade mudou.

ENTREVISTA 3

ENTREVISTADA.

Pergunta. Qual é o seu conceito de arte?

Entrevistada. Arte é basicamente criatividade, todas as dificuldades encontradas no percurso da vida são resolvidas através da imaginação criativa, a arte nos dá o suporte necessário para isso;

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos específicos de artes (educação artística) nas séries iniciais?

Entrevistada. Trabalhava muito com projetos, mas fugia daquilo que estipulávamos trabalhar no planejamento. Acabávamos fazendo painéis, teatrinhos. Procurava diversificar as técnicas, materiais diferentes e dar dinâmica na aula.

Pergunta. Como era o seu planejamento para a sua prática em Arte?

Entrevistada. Planejava atividades que os tais projetos das escolas nos impunham, tipo higiene e saúde, valores, reciclagem, contos de fada, fábulas e vai por aí.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. A Arte para a criança neste período de escolarização é voltada para o desenvolvimento da coordenação motora necessária para o processo de alfabetização das crianças. Portanto auxilia na alfabetização.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula?

Entrevistada. Era necessário trabalhar todas as linguagens, porém a atividade que eu mais desenvolvia na sala de aula era o desenho (mimeografado), o desenho livre, o de observação e memória. Na verdade não conhecia os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos em arte, uma vez que sempre se privilegia o ensino de Português e Matemática.

Pergunta. A sua formação inicial era suficiente para a docência, sobretudo e questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de Arte com as crianças de 1ª à 4ª séries?

Entrevistada. Minha formação na faculdade não correspondeu em nada minhas expectativas, me sentia perdida em alguns momentos. Só sei que eu corria atrás do conhecimento, buscava informação para poder trabalhar com as crianças. Atirava para todos os lados, às vezes acertava, às vezes não. Era difícil saber o que era certo ou errado.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Primeiro acho que a Proposta do CB, foi preparada por professores que não estavam em sala de aula, como técnicos e outros. Muitas coisas da proposta eram

maravilhosas, porém na prática fica abrangente e de difícil adaptação na sala de aula por falta de materiais e subsídios para este trabalho. A proposta tinha que ser preparada por professores de arte do estado, e dar mais cursos e preparar outros professores, com nós, para esta adaptação e compreensão da proposta. A proposta deveria trabalhar mais o humano, menos técnica.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. Com o projeto Ciclo Básico a arte e educação física foram inseridas no currículo das séries iniciais, com duas aulas por semana, porém como na escola não havia especialista, eu separava duas aulas nas sextas-feiras.

Pergunta. Como era realizada a Avaliação em Arte?

Entrevistada. Para mim, a avaliação era um acompanhamento. Guardava os trabalhos dos alunos e percebia a evolução a cada bimestre.

Pergunta. Como você vê o ensino de arte hoje? Mudaria sua prática?

Entrevistada. No início eu não sabia nada. Hoje eu sei. A arte me fez aprender muitas coisas. Trabalhar com muitos materiais. Hoje vejo a arte com outros olhos.

ENTREVISTA 4

ENTREVISTADA

Pergunta. Para você o que é Arte?

Entrevistada. É a produção criativa que pode comunicar uma visão de mundo, contemplar a beleza e fazer reflexão sobre vários aspectos da existência (afetivos, comportamentais, político-sociais, entre outros).

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. Trabalhava a arte na alfabetização. Conteúdo específico de Arte não era tão exigido, disciplina que não reprovava, portanto podia dar qualquer coisa.

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada. Planejar era difícil. Só as datas cívicas já me tomavam todo o tempo, os projetos também. Todo bimestre tinha um tema para explorar.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. Auxilia no processo de construção do conhecimento. Conhecimento este que a escola organiza e sistematiza.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. Considerava todas importantes, porém gostava muito de História da arte, principalmente da fase pré-histórica, onde tudo começou. Por ser mais na forma de textos me sentia mais segura.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. Não tive formação específica para lidar com crianças dessa idade, não conheço os limites dessa faixa etária, preciso pesquisar constantemente. As salas são numerosas. Os professores colegas não colaboravam e diziam que não tinha vocação para a arte; é você sozinha.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Pouca coisa a proposta ajudava, pois era mais voltada para a técnica e alfabetização. A proposta até podia estar consciente do que os alunos têm que aprender arte, mas o professor em sala de aula não sabia como. A proposta poderia ser mais bem explicada e poderia propor uma justiça melhor para o ensino da arte. O ensino da arte na escola ainda é muito discriminado.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. A arte fazia parte de conteúdos como Português, História e Ciências. Sempre tinha ilustrações, ou desenhos para os alunos pintarem, portanto não necessitava de aulas em horários programados.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. Não gostava de avaliar; era obrigada a dar notas ou conceitos que para mim não relatavam a aprendizagem do meu aluno. Ainda mais por não ter reprovação em arte.

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje

Entrevistada. Percebi o quanto aprendi com as aulas de arte. Aprendi com os alunos a vivências a arte, conhecer obras e artistas famosos e a memória e história do povo.

ENTREVISTA 5

ENTREVISTADA

Pergunta. Para você o que é Arte?

Entrevistada. Arte é um processo de construção que cai na cabeça da gente, surge do nada, não é possível querer marcar hora e dia para se produzir bons resultados em Arte. Acho que este é um dos motivos de “não rolar” boas produções em sala de aula. É a demonstração, a materialização de emoções, sentimentos e reflexões.

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. Era contaminada pelo fazer. Procurava trabalhar as diversas técnicas artísticas. Tempo e espaço inadequados para desenvolver a Arte, mas as crianças gostavam muito.

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada. Meu trabalho era muito solitário, não encontrava colegas que demonstrasse afinidade com minha prática. Seguia minha intuição. Nessa área exige-se muita informação.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. A arte como expressão do fazer humano facilita na criatividade e no relacionamento grupal, pois muitas atividades são trabalhadas em grupo.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. Privilegiava o desenho, pois na época achava que todo mundo podia desenhar. Não havia técnica, nem nada. Simplesmente desenho livre. Nunca fui boa em arte.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. Precisava participar das convocações para as capacitações, mas não conseguia aplicar tudo na sala de aula os conteúdos abordados lá. Fugia da realidade.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Como não se exigia tanto a disciplina de arte, não me preocupava com as atividades. Tinham as capacitações, porém não tinha tempo para freqüentar. Como disse anteriormente não pretendia ser professora, mas já que cáí nessa.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. Elaborava um cronograma de atividades. Destinava duas aulas para arte, mas muitas vezes eles ficavam sem, pois a bagunça era demais. Pintar, colar e brincar era uma forma de disciplina.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. Para mim, avaliar é conhecer o que os alunos conseguiram entender do que foi ensinado.

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje?

Entrevistada. A arte pode estar na cultura, pode estar em um rabisco. Antes eu pensava que a arte era só pintura feita por um pintor famoso, mas agora não, acho que entendi o sentido da arte.

ENTREVISTA 6

ENTREVISTADA

Pergunta. Para você o que é Arte?

Entrevistada. Para mim é uma forma de expressar emoções, sentimentos, uma forma de registrar bons acontecimentos da vida, da história.

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. Conteúdos de arte? Difícil. Acabava nos desenhos mimeografados, desenhavam letras e números e ilustravam os textos de Português, História e Geografia.

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada. Não lembro se na época era exigido planejamento. Nas reuniões pedagógicas se falava em arte, mas não com conteúdos específicos. Procurava atividades em livros. Muito complicado.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. Possibilita na construção da linguagem, na representação simbólica da realidade, tem um papel social e forma o sujeito cidadão.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. Era necessário trabalhar todas as linguagens, porém a atividade que eu mais desenvolvia na sala de aula era o desenho (mimeografado), o desenho livre, o de observação e memória. Na verdade não conhecia os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos em arte, uma vez que sempre se privilegia o ensino de Português e Matemática.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. A Arte, então, nem pensar precisava de socorro a todo o momento. A vida dentro da faculdade parecia um paraíso, tudo belo. Você nem sonha com o que vai encontrar em sala de aula. Agora percebo meu desconhecimento, minha desinformação.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Buscava apoio com colegas e documentos publicados pela SEE/CENP, experiências, trabalhos vinculados com a realidade dos alunos. Era preciso criar, improvisar e até mesmo aprender a ensinar arte.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. A arte por não ter conteúdos específicos não era muito valorizada. Por limitações no tempo, espaço e materiais, as aulas de arte se tornavam repetitivas e sem compromisso. Desenvolvia junto com as outras disciplina.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. Avaliava meus alunos por meio de textos (língua portuguesa) pedindo que fizessem o desenho, depois colorindo. Na Matemática usava as figuras geométricas e estas davam formas artísticas com cores e linhas.

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje?

Entrevistada. Vejo a arte como uma contribuição para desenvolver a criatividade, espontaneidade e leitura de mundo. É preciso valorizar todas as linguagens artísticas, pois podem colaborar para a construção da cidadania.

ENTREVISTA 7

ENTREVISTADA

Pergunta. Para você o que é Arte?

Entrevistada. A arte é poder exprimir a emoção, o sentimento, o interior de cada um, através de desenhos, pinturas, músicas; é a expressão do seu interior; é o sentimento.

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. Meus conteúdos eram variados. Trabalhava cores, música, as datas comemorativas, o sentimento. Eles, os alunos, gostavam do fazer, das colagens, do desenho.

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada. Quando se falava em planejar as aulas de arte, dava até um friozinho na barriga [...] Reuníamos em grupo e decidíamos o que dar para os alunos.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. Socialização. Desenvolve diferentes técnicas, trabalha com a emoção, os sentimentos; dá para trabalhar interdisciplinaridade expressão e descontração das aulas sérias.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. Não tinha habilidade específica. Seguia para a pintura, colagem, imagens, histórias, dobraduras, enfim, tentava transmitir alguma coisa em relação à arte. Quando se falava em desenvolver todas as linguagens artísticas, opa, nada ver comigo.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. Minha formação não foi tão ruim, tive bons professores, eu é que não estava mesmo a fim de ser professora acho que a maior concentração de professoras por metro quadrado está em minha família acabei seguindo o mesmo caminho.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Tentava através da minha própria prática, no cotidiano achar coisas interessantes que pudessem me auxiliar na prática de arte; lia muito sobre arte e as linguagens da arte. Tentava aplicar em sala de aula.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. Separava pelo menos uma aula para que as crianças pudessem brincar, recortar, contar histórias, brincar de teatrinho. A música sempre estava presente. Gostavam de cantar.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. Avaliar? Bom, seria você perceber no aluno àquilo que você tentou passar durante as aulas. É conhecer o que ele aprendeu daquele conteúdo. Como não tinha nota, não tinha prova, era só recolher os trabalhos e guardar.

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje?

Entrevistada. Hoje, percebo a arte como uma ferramenta da auto-estima, autoconhecimento, e consigo entender a sua importância num mundo tão agitado. Arte como agente transformador da realidade e da pessoa.

ENTREVISTA 8

ENTREVISTADA

Pergunta. Para você o que é Arte?

Entrevistada. Para mim é o desenvolvimento da criatividade, das habilidades. É a manifestação dos sentimentos, é expressar-se de forma criativa.

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. Procurava trabalhar mais o lúdico, por meio das brincadeiras a criança se solta de uma forma descontraída. Uma forma de terapia, relaxamento, portanto muitas das atividades tinham música.

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada. A arte que eu me lembro, não era obrigatória. Portanto era mais uma recreação, atividades com espontaneidade, desenhos, deixava eles a vontade, dava um tema, pintavam.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. A importância de socialização das crianças, com atividades em grupos, proporcionando a interação entre os alunos.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. Seguia muito mais o lado da música, pois cantava com os meus alunos e produzia instrumentos musicais. Acredito por não ter habilitação específica o ensino de arte ficava muito reduzido.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. A faculdade não me preparou para dar aulas e muito menos de arte. Tive que ser autodidata, estudar muito, correr atrás, me capacitar para desenvolver uma regular aula de arte. O ensino na faculdade era muito fragmentado. Descobri que no dia a dia é que se adquire a prática.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Da minha imaginação. Eu sempre fui uma pessoa muito criativa; eu ia atrás dos materiais, se a escola não tinha eu mesma preparava o material, como apostilas, joguinhos, quebra-cabeça.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. Normalmente, uma vez por semana eu separava a aula para dar arte, mais recreativa desenho com tema, ou se fosse uma data comemorativa, e como tinha essa parte de alfabetização e ia entrando em alguma palavra nova ou conteúdo novo eu às vezes pedia para fazer ilustrações, contava uma história, nesse sentido eles iam pondo aquilo do interior dele

através de desenhos, ou músicas, às vezes a gente cantava e eles inventavam as letras, isto tudo já ia com o português.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. Avaliação era um processo. Um crescimento no que produziu anteriormente e o depois; estimulava meus alunos mostrando os trabalhos realizados aos colegas e finalizava com uma exposição para apresentação aos pais e comunidade.

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje

Entrevistada. Formação humana; Diálogo entre o artista e a obra; uma visão crítica da realidade.

ENTREVISTA 9

ENTREVISTADA

Pergunta. Para você o que é Arte?

Entrevistada. É a produção criativa que pode comunicar uma visão de mundo, contemplar a beleza e trazer reflexão sobre vários aspectos de existência (afetivos, comportamentais, político-sociais, entre outros).

Pergunta. Como eram organizados os conteúdos de Arte?

Entrevistada. O conteúdo de outra disciplina abria espaço para que a educação artística fosse requisitada, assim como é hoje. Dava-se ênfase aos desenhos representativos dos conteúdos estudados, música (cantada sem instrumentos), trabalhos manuais simples, dobraduras, simples dramatizações também estavam presentes.

Pergunta. Como você planejava suas aulas de arte?

Entrevistada. Não lembro se era exigido na época, elaboração do planejamento da disciplina.

Pergunta. Qual a importância do ensino da Arte no currículo das séries iniciais?

Entrevistada. Era pouco relevante, talvez por que houvesse um certo preconceito; artistas não tinham seus talentos reconhecidos. Suponho que a importância que se dá hoje seja reflexo da mudança de concepção da sociedade, que passou a prestigiar a arte. Em consequência disso, a escola passou a cobrar mais dos professores e alunos uma atuação mais profunda.

Pergunta. Quais as linguagens artísticas que você praticava na sala de aula e por quê?

Entrevistada. Artes visuais. Por falta de informação e formação específica. Tinha mais segurança, porque o acesso a este assunto era mais fácil. Com a falta de material seguia mais para o desenho e pintura, com lápis de cor, canetinhas.

Pergunta. Você considerava sua formação inicial suficiente para a docência em arte?

Entrevistada. Não para o ensino da Arte. Muitas matérias pedagógicas.

Pergunta. Subsídios para o professor polivalente lecionar arte

Entrevistada. Aprendi alguma coisa referente à arte durante a minha infância e depois nas capacitações promovidas pela Secretaria do Estado de São Paulo.

Pergunta. Como você distribuía as aulas de arte no seu trabalho pedagógico?

Entrevistada. Com muita flexibilidade, ou seja, às vezes passavam duas ou três semanas sem a aula e em outros momentos ela era muito requisitada. Vejo isso de forma positiva, até porque o professor polivalente, muitas vezes, trabalha educação artística sem perceber. É o caso das dramatizações na aula de Língua Portuguesa ou dança em educação física.

Pergunta. Como você realizava a avaliação em Arte?

Entrevistada. O capricho e a participação na aula eram critérios utilizados para avaliar.

Pergunta. Como você vê o ensino da arte hoje?

Entrevistada. Mais voltado para o que a sociedade requer hoje. O campo se abriu e despertou maior interesse. Muitas coisas continuaria a fazer, mas teria de estudar muito o assunto para incrementar as aulas, com certeza pediria socorro a um professor da disciplina, mais eficaz ainda é como está hoje: O PEB II atuando nas séries iniciais.