

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS E O CURRÍCULO NO
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM SANTA MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Simone Marostega

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

ENSINO DE ARTES VISUAIS E O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM SANTA MARIA/RS

por

Simone Marostega

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luiza Ruschel Nunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ENSINO DE ARTES VISUAIS E O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO EM SANTA MARIA/RS**

elaborada por
Simone Marostega

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ana Luiza Ruschel Nunes, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Lucia Gouvêa Pimentel, Dr^a. (UFMG)

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 29 de março de 2006.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais com carinho, por acreditarem em meus sonhos.

Ao Sérgio com amor, pela força e companheirismo.

À Profª Drª Ana Luiza Ruschel Nunes, orientadora dessa pesquisa, pelo conhecimento compartilhado.

À amiga e colega Tânia Sangoi, pela amizade e solidariedade.

À Profª Drª Claudia Ribeiro Bellochio, pelo estímulo e atenção.

À Profª Drª Lucia Gouvêa Pimentel e Profª Drª Helenise Sangoi Antunes, da Comissão Examinadora, pelas contribuições à pesquisa.

Ao Colégio Militar de Santa Maria, pela oportunidade de aperfeiçoamento.

Aos professores de Arte participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade e colaboração.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ENSINO DE ARTES VISUAIS E O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM SANTA MARIA/RS

AUTORA: SIMONE MAROSTEGA
ORIENTADORA: ANA LUIZA RUSCHEL NUNES
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de março de 2006.

Este estudo se insere na linha de pesquisa “Educação e Artes” do PPGE/CE/UFSM. A referente pesquisa buscou contribuir com o debate atual sobre o currículo de Artes Visuais nas escolas de Ensino Médio. Dessa forma, utilizou-se a abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa crítica. A coleta de dados se organizou por meio do questionário, da análise documental, observação, diário de campo e *portfólio*. Os sujeitos da pesquisa foram professoras do ensino de Artes Visuais do Ensino Médio, tendo como espaço de pesquisa escolas estaduais e particulares da cidade de Santa Maria/RS. Balizando-nos pelas teorias curriculares não-críticas, críticas e pós-críticas, constatou-se que existem diferentes concepções e práticas curriculares, interconectando saberes e fazeres artísticos, educacionais e sociais (Appel, 1989; Moreira, 2002; Silva, 1999; Moraes, 1997; Tourinho, 2004). Verificou-se que a maioria das professoras pesquisadas, desenvolvem um ensino de Artes Visuais dentro da concepção curricular crítica, mas reprodutivista, entretanto seus currículos em ação, ainda sustentam práticas de caráter não-crítico, tanto com enfoques tradicionais, progressistas ou tecnicistas. Isto configura uma práxis eclética, onde estas professoras, mesmo com traços não-críticos também se abrem a novas possibilidades. Fato percebido pelos conhecimentos trabalhados, pela forma de seleção, organização e práxis curriculares. Assim infere-se que a História da Arte mundial e brasileira, moderna destaca-se entre os conhecimentos mais abordados nos Planos de Estudo, seguido dos elementos estruturais e intelectuais da composição; onde o fazer aparece, na maioria das práticas, de uma forma apenas complementar ao estudo teórico. Os Planos de Estudo, por parte da maioria das professoras, são elaborados pelas mesmas, os quais segundo nossas observações contemplam primeiramente interesses da escola/professores e em raros casos dos pais/comunidade. Estes são organizados por trimestre nas escolas estaduais e por bimestre nas escolas particulares, onde metade destas trabalham com dois períodos semanais de aproximadamente noventa minutos. Das Escolas investigadas, metade possui um espaço para as aulas de Artes, destas, poucas tem um local apropriado, organizado para o ensino de Artes Visuais, sendo que as escolas restantes não tem ou utilizam locais multiuso e/ou improvisados. Estas constatações nos instigaram a pontuar possibilidades para o currículo em Artes Visuais no nível Médio na perspectiva pós-crítica, e ao mesmo tempo perceber que algumas poucas sementes já estão lançadas, seja na pequena flexibilidade dos currículos, dos conhecimentos, das ações educativas. Segundo nossa percepção, o que falta é dar visibilidade ao currículo pós-crítico, é revelá-lo ao ensino da Arte; pois este se mescla a vida de educandos e educadores que vivem a Pós-modernidade. Desse modo acreditamos que as políticas públicas propositivas aliadas à formação continuada, congregando condições de trabalho (tempo, espaço, material) e valorização do profissional do ensino de Artes Visuais, poderá romper com as grades curriculares que aprisionam, seccionam conhecimentos e pessoas, possibilitando superá-las, ampliando então, o currículo de Artes Visuais, tornando-o um mapa conectável, heterogêneo, múltiplo, desterritorializado. Um mapa norteador, onde a cada professor navegante caberá escolher a sua rota, o seu percurso, podendo ser modificado, repensado, reorientado; sem início e fim demarcados, mas com um destino: o aprendizado, a experiência o conhecimento em arte.

Palavras-chave: Artes Visuais - Currículo - Ensino Médio

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-Graduation Program on Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

CRAFT VISUAL TEACH AND THE PATH IN INTERMEDIATE INSTRUCTION: A STUDY IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: SIMONE MAROSTEGA
ADVISER: ANA LUIZA RUSCHEL NUNES
Santa Maria, March 29, 2006

This application put it in live of research "Craft an Education". produce by PPGE/CE/UFSM. The research has contribute with debate above the teach of the visual craft in the secondary schools. Thus, we used some ways like pather, qualitative, descriptive and critical interpretative. The research by raws, we used trough of the questions, notes, documental analysis, scope and demonstratives. The skills people the went agent teachers that instruction the discipline Visual Craft by secondary instruction, in the public schools an private schools our city Santa Maria/RS. We guide by pather theories acritical, critical an post critical, there are conceptions different behind educational instructions, interaction, know-how and artistic work, social and educational (Appel, 1989; Moreira, 2002; Silva, 1999; Moraes, 1997; Tourinho, 2004). We observed that a great group interview teachers, they develop a pattern in the Visual Craft, with conception critical path, but only copy reproductive, however the models at now, they continue a practical without context critical, with attention to traditional pattern progressive and technicalities. They show a eclectic praxis, these teachers, with evidences acritical, they get several possibilities. In fact that we perceive many works they are notes, the manner organization and discipline alternative. Thus we deduce the history global craft and brazilian, actual, appear behind the knowledge, more interesting on the planes of courses, in the most teachers, are to do they selves, we observation a hempt, only one profit to school teachers and in unusual cases, parents/comunit. The plans are to arrange for trimestrial in public schools and bimestrial and private schools, some those schools they work with two periods in the week: only one ninety minutes. In the investigate we did, half to have a local in these schools to practical craft classes, a few school to have classes in condition to teach Visual Craft and the others schools haven't or use classes inadequate for this activity. importance facts to stimulate us to punctuate a curriculum in the Visual Craft on the secondary level, a prospect post critical, and the some time to perceive some seeds will be entered a manner that in a few flexibility from curriculum, to knowledge an educational acting. According to our sense perception, it's necessary give the visibility this curriculum post critical, and show it to teach of Craft. A life mixture a that knowledge each students and teachers, present in this moment post-modern. This believe that only like politics of govern and public with purpose ally continued in or adequate formation, together, with conditions to work (time, space, material) and mean the professional valorize, and the teaching Visual Craft, must finished with curriculum grates that keep enclosed, cutting knowledge and people amplifying than. Visual Craft curriculum staying only one a was connected, heterogeneous, multiplied, non patriotic. A map with a direction, and each teacher will be to choice your turning it, your way, when want will be modify, in your mind, to reorganize, without begin and the end, demarcating but only a destine: the knowledge, the experience in the art.

Key words: Visual Craft - Curriculum - Secondary Teach.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Exposição artística - Professora 8 - Escola G	138
Fotografia 2 - Produção artística - Professora 8 - Escola G	138
Fotografia 3 – Produção artística – Professora 14 – Escola M	143
Fotografia 4 – Produção artística – Professora 7 – Escola G	144
Fotografia 5 – Produção artística – Professora 7 – Escola G	144
Fotografia 6 – Aula – Professora 5 – Escola E	148
Fotografia 7 – Produção artística - Professora 5 – Escola E	148
Fotografia 8 – Aula – Professora 8 – Escola G	148
Fotografia 9 – Produção artística - Professora 8 – Escola G	148
Fotografia 10 – Produção artística / materiais - Professora 5 – Escola E	151
Fotografia 11 – Produção artística / materiais - Professora 10 – Escola I	151
Fotografia 12 – Produção artística / espaço - Professora 5 – Escola E	152
Fotografia 13 – Produção artística / espaço - Professora 5 – Escola E	152
Fotografia 14 – Produção artística – Professora 6 – Escola F	153
Fotografia 15 – Produção artística – Professora 6 – Escola F	153
Fotografia 16 – Produção artística / recurso didático – Professora 3 – Escola C	157
Fotografia 17 – Produção artística / recurso didático – Professora 3 – Escola C	157

Fotografia 18 – Produção artística - Professora 5 – Escola E	159
Fotografia 19– Produção artística / datas comemorativas - Professora 2 – Escola B	164
Fotografia 20 – Produção artística - Professora 2 – Escola B	164
Fotografia 21 – Produção artística / datas comemorativas - Professora 13 – Escola L	164
Fotografia 22 – Produção artística / datas comemorativas - Professora 13 – Escola L	164
Fotografia 23 – Produção artística / releitura – Professora 8 – Escola G	166
Fotografia 24 – Exposição artística - Professora 8 – Escola G	166
Fotografia 25 – Produção artística – Professora 10 – Escola I	175
Fotografia 26 – Produção artística / datas comemorativas - Professora 14 – Escola M	175
Fotografia 27 – Aula / recurso didático – Professora 2 – Escola B	178
Fotografia 28 – Produção artística / releitura – Professora 2 – Escola B	178
Fotografia 29 – Produção artística – Professora 13 – Escola L	179
Fotografia 30 – Produção artística – Professora 13 – Escola L	179
Fotografia 31 – Produção artística / datas comemorativas - Professora 5 – Escola E	182
Fotografia 32 – Produção artística – Professora 13 – Escola L	184
Fotografia 33 – Produção artística – Professora 2 – Escola B	187
Fotografia 34 – Produção artística – Professora 4 – Escola D	189
Fotografia 35 – Produção artística – Professora 11 – Escola J	190
Fotografia 36 – Aula / materiais - Professora 11 – Escola J	192
Fotografia 37 – Produção artística / materiais - Professora 1 – Escola A	192
Fotografia 38 – Produção artística / espaço - Professora 10 – Escola I	193

Fotografia 39 – Exposição artística – Professora 2 – Escola B	195
Fotografia 40 – Exposição artística – Professora 7 – Escola G	195
Fotografia 41 – Exposição artística – Professora 8 – Escola G	195
Fotografia 42– Exposição artística – Professora 12 – Escola K	196
Fotografia 43 – Exposição artística – Professora 14 – Escola M	196
Fotografia 44 – Aula / espaço - Professora 12 – Escola K	197
Fotografia 45 – Produção artística / trabalho interdisciplinar - Professora 12 – Escola K	199
Fotografia 46 – Aula / recurso didático – Professora 1 – Escola A	201
Fotografia 47 – Produção artística – Professora 13 – Escola L	209
Fotografia 48 – Exposição artística – Professora 2 – Escola B	213
Fotografia 49 – Produção artística / datas comemorativas – Professora 14 – Escola M	214
Fotografia 50 – Aula – Professora 1 – Escola A	220
Fotografia 51 – Aula - Professora 1 – Escola A	220
Fotografia 52 – Produção artística – Professora 1 – Escola A	224
Fotografia 53 – Produção artística – Professora 1 – Escola A	224
Fotografia 54 – Produção artística / materiais - Professora 1 – Escola A	234
Fotografia 55 – Produção artística / materiais - Professora 1 – Escola A	234
Fotografia 56 – Produção artística / materiais - Professora 1 – Escola A	234
Fotografia 57 – Produção artística / materiais - Professora 4 – Escola D	234
Fotografia 58 – Produção artística / espaço - Professora 9 – Escola H	235
Fotografia 59 – Produção artística / espaço - Professora 9 – Escola H	235
Fotografia 60 – Produção artística / espaço - Professora 12 – Escola K	235
Fotografia 61 – Produção artística / espaço - Professora 11 – Escola J	236
Fotografia 62 – Produção artística / espaço - Professora 11 – Escola J	236

Fotografia 63 – Produção artística / espaço - Professora 13 – Escola L	236
Fotografia 64 – Produção artística / espaço - Professora 13 – Escola L	236
Fotografia 65 - Projeto interdisciplinar - Arte e Biologia - Professora 1 - Escola A	239
Fotografia 66 - Projeto interdisciplinar - Arte e Biologia - Professora 1 - Escola A	239

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGA/RS – Associação Gaúcha de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul

ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas

CE – Centro de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DBAE – *Discipline Based Art Education* (DBAE)

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FAEB – Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil

GEPEA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Artes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCE – *Movimento Cooperazione Educativa de Itália*

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NSE – Nova Sociologia da Educação

OBCs - Organizações de Base Comunitária

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior

SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Questionário.....	260
Anexo B – Escolas de Ensino Médio da zona urbana de Santa Maria.....	268
Anexo C – Escolas de Ensino Médio pesquisadas	270

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REMEMORANDO O CURRÍCULO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS	5
1.1 - Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Brasil Colônia	8
1.2 - Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Brasil Império	17
1.3 - Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Brasil República	25
2 TEORIAS CURRICULARES	59
2.1 - Teorias Curriculares Não-Críticas e o Ensino de Artes Visuais	61
2.1.1 - Currículo Clássico/Humanista	61
2.1.2 - Currículo Progressista	64
2.1.3 - Currículo Tecnista	68
2.2 - Teorias Curriculares Críticas e o Ensino de Artes Visuais	72
2.2.1 - Influências Neomarxistas	75
2.2.2 - Movimentos Críticos	81
2.2.3 - Currículo Oculto	84
2.2.4 - Currículo de Artes Visuais na Concepção Crítica	86

2.3 - Teorias Curriculares Pós-Críticas e o Ensino de Artes Visuais.....	90
2.3.1 - O Currículo e as Influências do “Pós”	90
2.3.2 - Compreendendo e Visualizando um Currículo Pós-Crítico	93
2.3.3 Currículo Pós-Crítico - Formação de Professores e Possibilidades Metodológicas	101
2.3.4 - Currículo de Artes Visuais na Concepção Pós-Crítica	107
2.3.5 - Visualidade e Ensino Médio	115
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	121
3.1 - Objetivos	121
3.2 - Categorias	121
3.3 – Questões de Pesquisa	122
3.4 – Abordagem Metodológica	122
3.5 – Contexto e Espaço da Pesquisa	123
3.6 – Sujeitos da Pesquisa	123
3.7 – Instrumentos e Percurso da Coleta de Dados	124
4 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO: A REALIDADE DO CURRÍCULO E DA PRÁXIS CURRICULAR EM ARTES VISUAIS NO NÍVEL MÉDIO	129
4.1 – Currículo e Práxis Curriculares em Artes Visuais na Perspectiva Não-Crítica	129
4.2 - Currículo e Práxis Curriculares em Artes Visuais na Perspectiva Crítica	161
4.3 - Currículo e Práxis Curriculares em Artes Visuais na perspectiva Pós-Crítica	206

CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	252
ANEXOS	259

INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional teve início a partir da minha trajetória pessoal, no meu meio familiar. Algumas tias, tanto do lado paterno como do materno, optaram pela formação secundária - o curso "Normal". Umas seguiram a profissão professora, outras seguiram outros caminhos. Mas, de qualquer forma, participei deste meio "lecionador".

Nasci no ano de 1969, em Tuparendi, no Rio Grande do Sul, mas cresci numa cidade próxima, de colonização predominantemente de descendência alemã e italiana, com perfil econômico agrícola, chamada Santa Rosa.

Aos seis anos iniciei minha vida escolar em uma escola estadual, na qual duas tias paternas lecionavam. Após o término da quarta série mudei de escola, pois esta era da pré-escola a quarta série (Anos Iniciais).

Na nova escola, agora particular, permaneci da quinta a oitava série. Então novamente tive que mudar, pois nesta não havia a formação secundária Magistério. Nessa época (1984), o curso de "2º grau" formação Magistério/Normal, era muito procurado e desejado por boa parte das meninas, principalmente por aquelas que tinham familiares professores.

No curso Magistério começou a se definir a minha área de atuação, mesmo sabendo que esta foi sendo construída durante minha vida pessoal e escolar. No magistério tive oportunidade de experimentar um pouco das áreas específicas, seja pelas disciplinas didáticas, seja pelo estágio supervisionado. Então, ao finalizar, após três anos e meio, já havia decidido fazer Educação Artística como curso superior.

No ano de 1987, prestei o concurso vestibular na Universidade Federal de

Santa Maria. Na época, uma prima paterna já cursava o bacharelado em Desenho e Plástica na instituição. Optei pela licenciatura, pois pretendia lecionar na educação básica.

A escolha pela Licenciatura em Educação Artística como área de atuação, também teve uma influência familiar, onde nessa retrospectiva, trago a memória um tio avô que trabalhava com cerâmica, outro com ourivesaria, uma tia com a qual comecei um curso de pintura, pela prima que cursava Desenho e Plástica, influências que certamente contribuíram para minha escolha profissional e, sem dúvida, alimentaram minha identificação com as cores, com as imagens, com a arte.

Na época o Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena tinha caráter polivalente nos primeiros dois anos, quando o acadêmico vivenciava quatro áreas: Teatro, Música, Desenho Técnico e Artes Plásticas. Após optava por uma das habilitações, por mais dois anos. Optei por Artes Plásticas, concluindo minha graduação no ano de 1992.

A partir de então, diferentes experiências se passaram: séries iniciais em escolas particulares, concursos, cursos etc. Em 1995, decidi fazer Pós-graduação - Especialização em Psicopedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição – Santa Maria/RS (hoje denominada Centro Universitário Franciscano), visando meu aperfeiçoamento, dentro de uma área mais próxima, ligada à educação.

Porém, minha primeira vivência em escola no ensino de Artes Visuais, como professora, foi no ano de 1996, em uma escola particular de Ensino Médio. Nesse mesmo ano fui aprovada, em concurso público federal, como professora de Educação Artística no Colégio Militar de Santa Maria, onde, até então, leciono na educação básica (Ensino Fundamental e Médio).

Cursos, seminários, eventos em Educação e Artes fizeram parte da minha rotina, pois pretendia continuar meu aperfeiçoamento, do qual o curso de Mestrado fazia parte. Então, no ano de 2003, decidi retomar meus estudos com maior profundidade, visando o Mestrado em Educação. No ano de 2004, fui aprovada no curso de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, na temática de Artes Visuais, Currículo e Práticas Educativas na Educação Básica. A partir do momento do ingresso no curso, as leituras e as orientações foram confirmando o

meu desejo de pesquisar sobre o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, constituindo assim a dissertação que apresento: “Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Ensino Médio: um estudo em Santa Maria/RS”.

A referente pesquisa buscou constatar, via análise curricular, como está sendo conduzido o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio. Em virtude de nossa prática, através da atuação no ensino de Arte no Ensino Médio, sentimos a necessidade de algumas reflexões.

Através de leituras e análise dos acontecimentos dos últimos tempos, percebemos que o Ensino Médio tornou-se foco das atenções. Esta observação deve-se a alguns fatores, tais como: a obrigatoriedade do Ensino Médio para todos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96); o crescente número de escolas técnicas profissionalizantes; ensino pós-médio e a afirmação de escolas de cunho propedêutico, que são verdadeiros cursos preparatórios para processos seletivos ao Ensino Superior (programas de avaliação seriada e vestibular). Nesse contexto, áreas consideradas menos nobres nos currículos escolares, como a Filosofia e as Artes, começam a ser discutidas e implementadas nos exames vestibulares. É evidente que isso recoloca o sentido de ensinar e aprender dessas áreas. Não defendemos que esse é o caminho desejado pelas mesmas para que seja valorizada a Arte na escola, mas não podemos deixar de lembrar que são fatos concretos que precisam ser questionados.

Estamos vivendo na chamada era do conhecimento, da informação, da velocidade. Vivemos num tempo de hibridização, em um mundo onde novas identidades culturais e sociais se afirmam, cruzando fronteiras, transgredindo proibições. As atuais transformações econômicas, culturais, políticas e sociais, impõem reflexões sobre a natureza do conhecimento e do currículo. Então, o que nossas escolas estão oferecendo?

Em que medida a escola está sensível a tais mudanças e de que forma as incorpora às suas práticas (de organização, de gestão, de construção do currículo, do material didático, de atividades de sala de aula, de definição dos conteúdos disciplinares e de alternativas metodológicas)? Os professores estão preparados para mediar a diversidade do mundo contemporâneo, de rápidas transformações e infinitas informações? O ensino de Arte está contribuindo para a formação de

cidadãos críticos, inventivos e participativos, produtores ou fruidores conscientes da arte e da cultura do seu tempo?

Responsabilidade que dá uma dimensão maior ao professor de Arte, que trabalha com as Artes Visuais. Pois, além do conjunto de conhecimentos supervalorizados na sociedade atual, em relação ao mundo do trabalho e à prática social, vivemos num mundo de visualidades, onde cada vez mais se faz necessária a presença do professor-mediador. Diante de imagens tão efêmeras e ao mesmo tempo tão consolidadoras, de idéias, de pensamentos, de comportamentos, estão os alunos que as assimilam, os alunos que se formam e que se informam por meio delas.

Concordamos com Tourinho (2004) ao afirmar que, apesar de ser um campo fundamental e decisivo para se pensar a educação escolar, a teorização sobre currículo na área de Educação Visual é praticamente ausente. A partir dessas considerações é que a nossa investigação se desenvolveu, propondo rever, questionar e problematizar o atual ensino de Artes Visuais no Ensino Médio e suas práticas curriculares. Este é um convite ao debate, à reflexão, para uma postura transformadora por parte de todos os autores e atores do processo educacional.

Assim, pontuamos no Capítulo I uma (re) visão das políticas educacionais, do currículo do Ensino de Artes Visuais no nível Médio no período do Brasil Colônia, Império e República. O Capítulo II traz uma abordagem das teorias curriculares não-críticas, críticas e pós-críticas vinculadas ao currículo do ensino de Artes Visuais. Faz parte do Capítulo III o delineamento metodológico da pesquisa. E consta no IV e último capítulo a análise dos dados coletados, a partir das categorias currículo e práxis curriculares em Artes Visuais nas perspectivas não-crítica, crítica e pós-crítica. Por fim, tece-se algumas considerações e possibilidades de visualização de um currículo de Artes Visuais para o Ensino Médio, na escola contemporânea.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REMEMORANDO O CURRÍCULO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

(...) A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível (CAMBI, 1999, p.35).

Os educadores de todas as épocas sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento da palavra especializada designasse as atividades que hoje conhecemos como currículo.

No século XX, desenvolve-se a pedagogia experimental, nascem disciplinas novas como a Psicopedagogia e a Sociologia da Educação, estrutura-se uma riquíssima investigação científica sobre a criança (Freud, Piaget, Vygotski e outros) ou sobre a aprendizagem, redesenhando desse modo todo o saber educativo de conhecimentos científicos e de práticas cognitivas de tipo científico-experimental.

No que diz respeito à pedagogia experimental, ela se expande na Europa e nos Estados Unidos. São produzidos estudos sobre o ensino e a didática ou sobre aspectos psicológicos da educação; pesquisas sobre escrita, leitura e ortografia; estudos quantitativos da instrução no campo da avaliação escolar (a criação dos testes para medir a capacidade intelectual da criança, testes de inteligência) e em torno dos currículos, que criticam a rigidez dos programas em uso, mostrando sua insuficiência e favorecendo a construção mais orgânica e racional dos currículos. Estudos sobre o currículo (teorias curriculares) também vieram incrementar as pesquisas empenhadas na análise do trabalho escolar.

De acordo com Cambi (1999), as teorias do currículo se desenvolveram (sobretudo na área anglo-saxônica) em sintonia com uma situação escolar que

concedia ampla autonomia e liberdade de programação às várias escolas, nas quais a reflexão pedagógica devia dar orientações e conselhos sobre como proceder e por que proceder segundo um determinado modelo de organização cultural. Após as reflexões de Dewey, em 1902, em *A criança e o currículo* e de Franklin Bobbitt, sobre *Como fazer um currículo*, em 1924, refletiu-se sobre o currículo para o ensino, mas fixando-se critérios para fazer um currículo, como fez Ralph W. Tyler, em 1949, em *Princípios basilares do currículo e da instrução* (que insistia sobre as finalidades e sobre as experiências que devem ser realizadas). Toda uma série de autores ingleses e americanos elaborou critérios metacurriculares para construir currículos, como aqueles relativos aos âmbitos dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos ou aqueles sobre a programação (educativa e didática) e sobre a avaliação (contínua e final), chegando às pesquisas de Joseph J. Schwab sobre *A estrutura do conhecimento e o currículo* (1964), de raiz estruturalista. Estas, dedicavam-se a organizar os conhecimentos segundo critérios de ordem, de leis, de articulação em disciplinas, que deveriam agir como fatores de especialização e de unificação dos saberes, ao mesmo tempo, mas também segundo critérios de distinção entre o teórico, o prático e o produtivo.

O currículo tornou-se foco de discussão a partir da década de 60, época de grandes transformações (movimentos sociais e culturais). Não por coincidência, foi também a partir dessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações, que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1971).

Paulo Freire (1967; 1970) desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teorização sobre o currículo. A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”, onde ele ataca o caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo tradicional.

Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconceptualização” (contra a concepção técnica) do currículo.

Conforme Silva (1999), modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. O início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento que vê o currículo em termos estruturais e relacionais, onde este está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas.

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada na análise da dinâmica de classe, da qual as chamadas “teorias da reprodução” constituem um bom exemplo. Tornou-se logo evidente que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas em outras relações, ampliando seu foco de discurso, numa concepção pós-crítica.

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas, que hoje se articulam, não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Elas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, mas o mapa do poder deve ser ampliado, para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Para Cambi (1999), a instituição-escola, nos países industrializados e socialmente mais avançados, caracterizou-se e caracteriza-se por um importante papel social e por uma organização cada vez mais aberta, cada vez mais capaz de colocar-se em sintonia com uma sociedade em transformação, através da prática das “reformas”, colocadas pelas pressões políticas, por parte de classes, de grupos ou de partidos. A escola é submetida a uma dupla instância: por um lado, difunde a cultura desinteressada, que contribui na formação do sujeito e, por outro, cria perfis profissionais. Ressalta-se também que, com as novas tecnologias educativas, vem se delineando uma centralidade sempre maior atribuída às máquinas nos processos de ensino-aprendizagem - televisão, computadores e Internet. Com a indústria cultural, todo o universo educativo e o modo de aprender-ensinar foi também transformado.

Todos esses aspectos fizeram (e fazem) com que a discussão sobre os currículos torne-se um foco importante, ativando pesquisas bastante significativas para uma renovação da consciência docente e da práxis didática.

Conhecer a constituição do campo educacional é poder reconhecer o currículo como um artefato¹, já que o mesmo é uma construção social num contexto e a partir de interesses desse contexto. Conhecer a história, as políticas que se constituíram, bem como as teorizações sobre o currículo, possibilita-nos repensar categorias e conceitos que orientam o pensamento educacional.

A leitura da História do Brasil e, por conseguinte, da História da Educação Brasileira, passam pela história da sua organização econômico-social e político-cultural. Faz-se necessário um entendimento da sociedade que se constituiu a partir da sua colonização, bem como dos fatores externos e internos que interagiram na sua formação, para uma melhor compreensão da nossa escola e do ensino de Artes Visuais, que se estruturou por meio dela.

1.1 - Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Brasil Colônia

A educação no Brasil é resultado de um processo histórico que tem sua origem na colonização portuguesa. Esta iniciou-se a partir de 1530, com expedições exploratórias, extração do pau-brasil, sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar.

O latifúndio, a escravatura e a monocultura foram as características da estrutura econômica colonial, dependente de seus colonizadores, fazendo com que a educação desse período, de acordo com Aranha (1996), não fosse a meta prioritária, já que não havia necessidade de formação especial para o desempenho de funções agrárias. Apesar disso, as metrópoles européias enviavam religiosos para o trabalho pedagógico e também missionário.

A ordem religiosa, Companhia de Jesus, ficara incumbida pela Coroa portuguesa e pelo Papado de integrar as novas terras e os seus nativos “selvagens” ao mundo cristão e civilizado, a serviço da fé e do império. Conforme Xavier (1994),

¹ Artefato – qualquer objeto feito pelo homem (SACCONI, 1996). Para Goodson (1997, p. 17) “o currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”.

a Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534, dentro do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante. Seu principal objetivo era deter o avanço protestante em duas frentes: através da educação das novas gerações e por meio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

Assim, visando interesses político-econômicos, D. João III optou pela Companhia de Jesus, para que assumissem os encargos educacionais na Metrópole e nas Colônias. Chegaram às nossas terras, em 1549, junto com o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza, os primeiros padres jesuítas (Xavier, 1994), com uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: instalar o currículo, visando catequizar e instruir os nativos, assim como a população que aqui se estabeleceu. Nesta direção, observa-se que a expansão da fé católica foi a razão explícita da conquista das novas terras pelos portugueses. E a religião foi um instrumento eficaz dessa submissão.

Como responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante pouco mais de dois séculos (1549-1769), os padres jesuítas contribuíram decisivamente no processo de colonização do Brasil. Em poucos anos, dominaram o território com missões, escolas e colégios. Esses colégios passaram a ser, de acordo com a Companhia, os formadores das elites e das lideranças da sociedade colonial, através de um currículo que tinha um saber universal (era o universalismo da língua latina, da filosofia e da literatura cristã tradicional), ou seja, da cultura clássico-medieval.

Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, exercendo grande influência em todas as camadas da população. Ao lado da catequese, organizaram aldeias, escolas de ler, escrever e contar, nas quais também transmitiam o idioma e os costumes de Portugal, organizando-se assim, de forma mais definitiva e culturalmente marcante, a ação educacional dos jesuítas no Brasil colonial.

Em tempos de D. João III e sob a orientação do Pe. Nóbrega, foram fundadas as seguintes escolas, oficialmente denominadas Reais Colégios: Porto Seguro, em 1549; Bahia, em 1551; Olinda, em 1551; São Paulo de Piratininga, 1554 (CESCA, 1994).

Segundo Xavier (1994) conforme a *Ratio studiorum*² (plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus), além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: o curso de Letras e o de Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, destinado principalmente à formação de sacerdotes. O curso de Letras Humanas abrangia em seu currículo estudos de Gramática Latina, Humanidades e Retórica. Após o curso de Letras Humanas, os estudantes freqüentavam as classes de Filosofia. Esta compreendia um currículo contendo estudos de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Concluídos os cursos de Letras Humanas e de Filosofia e Ciências, os jovens que não se orientassem para a carreira eclesiástica e que pretendessem continuar seus estudos, deviam fazê-lo na Europa.

Este método de ensino elaborado pelos jesuítas - *Ratio studiorum* - marcou a educação da sociedade colonial, tanto a comunidade burguesa como a indígena. Vestígios desse sistema ainda hoje se fazem presentes na administração dos colégios, nas práticas educacionais e curriculares, bem como nos métodos de ensino.

Para Aranha (1996), o monopólio jesuítico na educação mantém uma escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo Renascimento. O ensino no século XVII não apresenta grandes diferenças em relação ao século anterior: rejeita as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes, visando apenas a formação humanística, centrada no latim, nos clássicos e na religião, com ênfase no grau médio.

No decorrer do século XVIII, cresce a animosidade contra a Companhia de Jesus. O governo temia o seu poder econômico e político, exercido maciçamente sobre todas as camadas sociais, ao modelar-lhes a consciência e o comportamento.

Os jesuítas dominaram o campo educacional brasileiro até 1759, quando foram expulsos do Brasil pelo poder central, configurado pelo Marquês de Pombal (I Ministro de D. José I), que retirou o poder que fora dado a instituição religiosa, assumindo e organizando o ensino como problema do Estado. Foi um reflexo das

² Os jesuítas tinham por missão converter os hereges; para orientar sua prática, foi escrito o *Ratio atque Institutio Studiorum*, aprovado em 1599, que continha os planos, programas e métodos da educação católica (CAMBI, 1999).

idéias do iluminismo e da reforma educacional portuguesa, que abriu o ensino para a filosofia e as ciências modernas, procurando conduzir Portugal em direção ao progresso (CESCA, 1994).

Conforme Barbosa (1978, p. 22):

Em Portugal, o Marquês de Pombal (responsável pela perseguição dos jesuítas) planejou e fez executar uma reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica.

A Reforma Pombalina atingiu Portugal e suas colônias no setor econômico, administrativo e educacional. Porém, enquanto em Portugal tal reforma fazia parte de um projeto de reconstrução cultural que acabou resultando na criação de um sistema público de ensino, com um currículo mais moderno e popular, aqui no Brasil ocasionou simplesmente a eliminação do sistema que havia. Ainda no setor educacional, o Marquês de Pombal determinou que as escolas deveriam promover estudos curriculares que possibilitassem explorar os recursos da Colônia e dar mais lucro para Portugal. Para realizar esse objetivo, padres das ordens religiosas dos carmelitas, franciscanos e beneditinos passaram a atuar nas escolas. A Coroa completou o quadro com a contratação de professores leigos e instituiu um imposto - o subsídio literário - para a abertura de novas escolas, a ser aplicado no ensino de modo geral.

A expulsão dos jesuítas foi, até certo ponto, um retrocesso para a educação brasileira, em virtude da quebra da estrutura educacional/curricular montada pelos padres da Companhia de Jesus e de sua substituição não imediata por outra organização escolar. A reconstrução só se iniciaria uma década mais tarde pelo próprio Pombal.

O Marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino, provocando uma desestruturação de todo o sistema educacional brasileiro. Várias medidas desconexas e fragmentadas antecedem as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito somente a partir de 1772, quando é implantado o ensino público oficial. A coroa nomeia professores e estabelece planos de estudo e inspeção. O curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, é modificado para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. De acordo com Xavier (1994), quanto à situação

do ensino na Colônia, foi encontrada uma solução paliativa, através das chamadas Aulas Régias; eram aulas avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, denominado subsídio literário. Essas aulas deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios.

É elaborado um mapa com indicação das cidades, delineando um currículo que pontuasse tipos de aula e número de professores necessários, tendo sido criadas dezessete aulas de ler e escrever, distribuídas entre Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Pará e Maranhão.

No espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição jesuítica, são oferecidas, no currículo, aulas de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais. Porém, são inúmeras as dificuldades: os colégios estão dispersos, não há mais a formação de mestres nem um currículo uniforme, sendo que a fiscalização das aulas régias só adquire certa regularidade a partir de 1799.

Conforme Barbosa (1978, p. 23,) “o Seminário Episcopal de Olinda (1800), que iria substituir o Colégio Real dos Jesuítas, incluía Desenho no currículo (...)”. Sendo assim, podemos dizer que o ensino de Arte e o currículo de Artes Visuais no Brasil Colônia é resultado dessa estrutura, que se constituiu a partir da chegada dos jesuítas e da coroa portuguesa.

A vinda das ordens religiosas jesuítica, beneditina e franciscana também trouxe ao Brasil vestígios de sua cultura, o Barroco. Este estilo artístico teve sua origem na Itália (XVI-XVII), onde se definiu histórica e estilisticamente, irradiando-se para os demais países europeus e para suas colônias. O Barroco estava ligado à Companhia de Jesus nos países que se mantiveram fiéis ao catolicismo (SANTOS, 2000).

Após a Reforma Protestante, a Igreja Católica tomou severas medidas para reconquistar seus fiéis. A necessidade de comover fez com que as obras do período tivessem um caráter de espetáculo, porém de maneira mais fácil, a fim de atingir todas as camadas do povo e, deste modo, intensificar a piedade e devoção dos fiéis. Toda obra deste período (arquitetura, pintura e escultura) tinha como objetivo, sobretudo, produzir um efeito que envolvesse o público, através de formas e temas religiosos.

No Brasil, segundo Biasoli (1999), o estilo barroco foi transplantado, em parte, pelos portugueses. A tradição decorativa portuguesa barroca destacou-se, aqui, principalmente na arquitetura das igrejas e na escultura em madeira, pedra, mármore e bronze. Era ensinada em ateliês criados junto aos conventos, realizada por artistas de origem popular, mestiços em sua maioria, considerados simples artesãos pelas camadas superiores (classe dominante), fazendo com que o trabalho manual fosse para escravos e índios e o saber universal para a formação da elite intelectual, evidenciando assim a concepção da arte como trabalho manual e a caracterização da arte como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma.

De acordo com Nunes (2004, p. 86):

A cultura, assim, foi restrita à classe dominante e, portanto, tinha uma formação espiritual e intelectual (artes liberais). O processo de formação do homem criativo ficou dividido entre as artes liberais e as artes servis. (...) Como diz São Tomás de Aquino, as artes manuais são servis, as artes liberais são superiores e dão ordem a um material racional sem se sujeitar ao corpo, menos nobre que a alma.

O ensino da Arte apresentava-se, antes de tudo, com sentido pedagógico, religioso e ideológico. Nesse contexto, podemos dizer que a primeira manifestação do ensino formal de Arte no Brasil foi através dos jesuítas, com o objetivo de estabelecer um currículo com os padrões de comportamento determinados pela Igreja Católica, seja por meio do teatro, da música, da dança e, posteriormente, através dos ateliês (arquitetura, pintura, escultura). Adultos e crianças, indígenas ou não, representavam, dançavam, criavam, e, aos poucos, aprendiam bons costumes e a religião cristã. Entretanto, a presença da arte na vida do povo indígena não pode ser esquecida: utilizada como expressão de valores e crenças, a arte era a expressão de seu modo de ser e de viver. Considerada tradicional³, a educação dos jesuítas visava formar as elites burguesas e serviu para impor a visão europeia de mundo nas colônias.

Com a Reforma de Pombal (de cunho “científico”) propiciou-se uma nova estrutura curricular para o ensino da Arte, mais especificamente para o ensino do

³ Tradicional: A formação intelectual oferecida pelos jesuítas foi marcada por uma intensa rigidez na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade (RIBEIRO, 2003).

desenho e para a criação das “aulas públicas” de geometria. Em 1771 (São Paulo) e 1799 (Pernambuco), são criadas as cadeiras de Geometria, que tiveram pouca repercussão, em virtude do apelo e das formas coercitivas⁴ utilizadas para obrigar a participação do público nessas aulas (BARBOSA, 1978).

A fundação do Seminário Episcopal de Olinda, em 1800, pelo bispo Dom Azeredo Coutinho (que se formara na Universidade de Coimbra - reformada e com orientação iluminista), foi outro fato importante ocorrido neste período, resultado da política de Pombal. Ao fundar o seminário, entregou-o à direção dos padres oratorianos, também voltados para o século das Luzes. Segundo Cesca (1994, p. 29) “o Seminário de Olinda preparava sacerdotes não só para o saber, mas também para o fazer, para o trabalho (...)”. O Seminário de Olinda incluiu o ensino de desenho no currículo, assim como uma aula régia de desenho e figura em 1800. As aulas régias se constituíram no primeiro tipo de ensino público, eram classes esparsas e avulsas dadas por professores pagos pelo Governo e não obedeciam a nenhum plano estabelecido. Assim, é introduzido no Brasil o desenho de modelo vivo, onde a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pela nova tendência, o neoclássico⁵.

Em 1808, o Rei de Portugal transferiu o governo para o Brasil, ocasionando mudanças significativas no cenário nacional: ocorreram algumas transformações culturais com a implantação da Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810), e o Museu Real (1818). D. João VI também criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para preparar médicos para cuidar da saúde da Corte; Faculdades de Direito, para preparar a elite política local; Escola Militar, para defender o país de invasores e uma Academia de Belas-Artes. Portanto, o ensino das Humanidades começou no Brasil pela Arte (BARBOSA, 1998).

A mesma autora menciona que a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua estrutura em nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação brasileira, evoluída desde o início do

⁴ Coerção – cerceamento de liberdade; repressão (SACCONI, 1996). Conforme Barbosa (1978, p. 24) “(...) edital que ordena que todos os estudantes e pessoas conhecidamente curiosas entrassem na aula que se havia de abrir para o ensino de Geometria, com a pena de sentar praça de soldado pago para os que não cumprissem com essa determinação”.

⁵ Estilo que prosperou nas últimas décadas do século XVIII e nas primeiras do século XIX na Europa; retomando os princípios da arte da Antigüidade greco-romana.

século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de ter organizado nosso ensino primário e secundário.

A sistematização do ensino da Arte no Brasil foi determinada por dois momentos históricos: o primeiro é o que se refere à vinda da corte de D. João VI e o outro advém da queda de Napoleão, que leva bonapartistas convictos a deixar o país, entre eles artistas famosos da época (BIASOLI, 1999). Chega ao Brasil, em 1816, a Missão Artística Francesa, trazendo um estilo europeu (Neoclassicismo ou Academicismo) que serve satisfatoriamente às necessidades da classe dominante brasileira, marcando seus ensinamentos e suas atividades na Corte, incrementando a vida cultural da Colônia pois, até então, o Brasil não tinha uma escola de Arte. Assim em 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820.

De acordo com Barbosa (1998), para criar a Academia, D. João VI contratou artistas que ensinavam no Instituto da França e eram a vanguarda da época. Os artistas deste Instituto, criado e desenvolvido por Napoleão Bonaparte, depois de sua queda, passaram a sofrer perseguições, aceitando assim vir para o Brasil. O ex-diretor da Seção de Belas-Artes do Ministério do Interior de Napoleão, Joachim Lebreton, organizou o grupo. Eram todos neoclássicos convictos e interferiram ostensivamente na mudança de paradigma estético no Brasil. Mas quando aqui chegaram, encontraram um Barroco florescente, importado de Portugal.

Os artistas franceses instituíram um estilo (Neoclássico - XIX) de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco, instalando-se, segundo Barbosa (1998), um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao Neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social. O novo estilo expressava os interesses, a mentalidade e os hábitos da classe dominante manufatureira e mercantilista que assume a direção da sociedade européia, com a Revolução Francesa e o império de Napoleão. A denominação de academicismo representa a retomada dos princípios estéticos das formas do classicismo greco-romano, transformados em métodos e processos didáticos para serem adotados nas academias de Artes oficiais da Europa como também aqui no Brasil, reflexo da mentalidade racional e científica da época.

O esforço do reinado centralizou-se no desenvolvimento de profissões técnicas e científicas. D. João VI instituiu cursos de Desenho Técnico em Vila Rica, na Bahia (1817) e no Rio de Janeiro (1818), que não tiveram grande sucesso, devido à tradição do sistema de ensino colonial (literário e retórico), que trazia uma certa aversão ao trabalho manual (serviço secundário) e à ausência de indústrias, o que contribuía para a desvalorização das profissões e dos estudos ligados às atividades de tipo manual ou técnico (BIASOLI, 1999).

Assim a escola, que pretendia estabelecer as bases de uma política economicamente mais pragmática (D. João VI), transformou-se apenas no veículo de um interesse de outra natureza, restando à Arte (BARBOSA, 1978) o caminho estreito de símbolo de distinção e refinamento, aberto pelo próprio D. João VI, que transpôs para o Brasil o hábito das cortes europeias de incluir as Artes na Educação dos príncipes.

Então há, com isso, um processo de interrupção no desenvolvimento da arte barroca, que já era uma arte brasileira e popular. E o centro de atração para todos os jovens brasileiros que sentiam vocação para a arte era a Academia de Belas Artes. Assim, a classe dirigente impõe o estilo neoclássico, oficializando-o como a base curricular do ensino de Belas-Artes, o que acarreta o distanciamento entre arte acadêmica e arte popular, aumentando as dificuldades da Academia, criada pela Missão Francesa, que encontra seus poucos alunos na aristocracia. Conforme Biasoli (1999), o barroco brasileiro, até então ensinado em oficinas de artesãos (aprendizado através do trabalho), foi substituído pelo neoclassicismo (exercícios formais), ensinado nas academias, e a concepção popular de arte foi substituída por uma concepção mais elitizada.

A partir dessa época, consolida-se uma história do ensino da Arte com ênfase no desenho, pautado por uma concepção de ensino autoritário, centrada na valorização do produto e na figura do professor. O aluno deveria ter boa coordenação motora, hábito de limpeza e ordem nos trabalhos, com o objetivo da preparação para a vida profissional (desenho técnico - produção utilitária), vindo ao encontro da política educacional da época (D. João VI), voltada em primeiro lugar para as necessidades do Estado, onde o ensino tinha objetivo de caráter imediato, marcadamente profissionalizante (MARTINS, 1998).

A passagem do Brasil-Colônia ao Brasil independente caracterizou-se, não só

pelas convulsões políticas internas, mas por todo um clima de idéias e avanços. A nova geração de intelectuais e artistas procurou, nesse período, os caminhos e temáticas mais atualizados para a época, sendo que as manifestações artísticas foram enfocadas a partir do momento histórico-cultural vivido no País (FUSARI, 1992). Influenciada pela Missão Francesa, a arte brasileira seguiu os esquemas neoclássicos, adaptando-os aos assuntos nacionais.

1.2 - Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Brasil Império

Com a instalação da corte portuguesa no Brasil em 1808, além das adaptações administrativas necessárias, houve o incremento das atividades culturais. Quando a família real chegou ao Brasil existiam apenas insuficientes aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, para atender as necessidades do momento.

Segundo Penna (2003, p. 18):

A chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, constitui o marco para a institucionalização do ensino secundário. É com a criação dos primeiros Liceus em Pernambuco (1826) e na Bahia (1836), ao lado da criação do Colégio Pedro II (1837), que tem início efetivamente o ensino secundário no país, dentro de uma tradição clássica, tributária do modelo humanista e enciclopédico herdado dos jesuítas, visando habilitar para o curso superior.

No século XIX, ainda não há propriamente o que poderia ser chamada de uma pedagogia brasileira. No entanto, alguns intelectuais, influenciados pelas idéias européias, tentam imprimir novos rumos à educação, ora apresentando projetos de leis, ora criando escolas. Fundado o Império do Brasil, em 1822, foram encaminhadas medidas institucionais que não tinham o caráter de uma reforma, mas de criação de um sistema de ensino.

Conforme Xavier (1994, p. 72):

Até meados da década de 30 do século XIX, a formação secundária, salvo a que ocorria nos seminários e nos colégios religiosos, era ministrada através de aulas avulsas, tal como se implantara desde a expulsão dos jesuítas. A partir de então, apareceram os primeiros currículos seriados nas províncias,

logo uniformizados pelo modelo que viria a se constituir com a criação do Colégio D. Pedro II (1837/1838), no Rio de Janeiro.

O Ato Adicional de 1834, emenda à Constituição de 1824, vedava explicitamente às assembleias provinciais deliberar sobre questões “de interesse geral da nação”. Com base nesse veto, entendia-se que o governo central deveria concentrar seus esforços no suprimento dos cursos superiores, enquanto as províncias se encarregariam da instalação e manutenção dos cursos secundários e elementares, confirmando claramente a hierarquia de prioridades educacionais nacionais. No entanto, parecia à época justificar-se pela tendência, em voga nas políticas educacionais dos países europeus mais desenvolvidos, de descentralizar a administração dos níveis de ensino primário e secundário, para adequá-los melhor às circunstâncias locais (XAVIER, 1994).

Após a Independência e o dispositivo constitucional de 1824, que concedia o direito de ensinar a particulares, religiosos ou leigos, verificou-se uma expansão significativa da presença da iniciativa privada no ensino secundário. Os novos colégios que a legislação imperial incentivara, a exemplo dos colégios coloniais, também supriam de instrução elementar as elites, que buscavam o secundário, rumo ao superior.

Mesmo com a evolução para currículos seriados⁶ e com a criação de um modelo oficial para o ensino secundário provincial e particular, não foi ainda nesse período que esse ensino se tornou obrigatório para o ingresso no superior. Esse disputado acesso era controlado pelos chamados exames preparatórios, que aferiam o domínio dos conhecimentos considerados básicos para cada curso. Eram dispensados desses exames apenas os que tivessem cursado a escola secundária padrão, o D. Pedro II.

De acordo com Xavier (1994, p. 77):

A partir de 1879, passaram a ser reconhecidos os exames realizados nos liceus que seguiam o mesmo programa de estudos do Colégio D. Pedro II. Essa ampliação da vinculação dos exames preparatórios ao curso secundário representava, em nosso sistema de ensino, a consolidação da associação, ou mesmo da identificação entre ensino secundário e curso preparatório ou propedêutico.

⁶ Currículos com graduação do ensino/aprendizagem, determinados pela série, “classes de idade” (CAMBI, 1999).

O mesmo autor diz que, à imagem do D. Pedro II, instalaram-se os liceus provinciais e os colégios leigos e religiosos. Os seus currículos, com duração média aproximada de sete anos, variavam na ênfase dada às humanidades ou às ciências, dentro do conjunto de informações eruditas e verbalistas, que mais tarde se convencionaria chamar de “cultura geral”.

Neste contexto histórico surgem várias modalidades de ensino, chegando ao que hoje denominamos nível Médio; dentre elas as primeiras Escolas Normais, fundadas no Período da Regência (1831-1840) e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. Até a década de 1860 perfaziam um total de seis escolas em todo o país, localizadas nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. As primeiras escolas normais foram criadas em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846).

Segundo Xavier (1994), o funcionamento e a expansão do próprio ensino secundário no país, fosse ele público ou privado, estavam na dependência dessas Escolas Normais, já que inexistiam cursos superiores destinados ou adequados à formação de professores. Apenas no Período Republicano, esse curso se profissionalizaria de fato.

Assim, com o intuito de traçar normas para o ensino primário e secundário, é realizada em 1879 a (última e mais importante reforma educacional do Período Imperial) reforma Leôncio de Carvalho. De acordo com Xavier (1994), além de estabelecer normas para o ensino primário e secundário do Município da Corte, dispunha sobre o ensino superior em todo o país. Nessa lei, Leôncio de Carvalho defende a liberdade de ensino, de freqüência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrícula de escravos. Estimula ainda a organização de colégios com propostas curriculares divergentes, como, por exemplo, os de tendência positivista, que, valorizando as ciências, possam superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial. Defendia, sob essa bandeira, a liberação da iniciativa privada no âmbito do ensino superior e a supressão dos entraves que ela encontrava na esfera em que já se havia consagrado – a do ensino secundário (as escolas particulares, secundárias e superiores, eram, de fato, cerceadas pela submissão compulsória aos modelos curriculares oficiais).

A Escola Normal Oficial, da capital do Império, acabou sendo criada na última década do período (1881). Quanto ao seu conteúdo, esse ensino normal, de nível secundário e com duração de dois a três anos, constituía-se um curso de Humanidades de “segunda classe”, não ministrando um conteúdo que o vinculasse efetivamente ao magistério das disciplinas da escola elementar e, menos ainda, ao exercício da atividade docente. Assim, tal como o ensino secundário regular, o normal apresentava uma orientação literária e formativa. Isso se expressava num programa de disciplinas abstratas e descritivas, destituído de qualquer formação instrumental ou prática para o magistério.

Conforme Aranha (1996, p. 155), “o ensino era formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular”. Desse modo, em meados do regime republicano, seria reivindicada com prioridade a criação de um Instituto Superior de Educação (que logo se concretizaria na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). A partir de então, mesmo mantendo a ênfase na formação geral, as Escolas Normais definiriam um conteúdo específico de preparação técnico-pedagógica.

Da mesma forma, tal como as Escolas Normais, também organiza-se o ensino técnico, no período inicial, de maneira bastante incipiente. O governo se desinteressa pela educação popular e também pela formação técnica e volta-se para as profissões liberais destinadas à minoria privilegiada. Sobre esse desinteresse, Aranha (1996) argumenta que a nossa tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade concreta vivida, não valorizava os encaminhamentos que levariam à solução de problemas práticos e econômicos. Aliava-se a isso a mentalidade escravocrata, que desprezava o trabalho feito com as mãos, tendo-o como humilhante e inferior.

No final do Período Imperial, verifica-se um processo migratório no interior das províncias, das zonas rurais, para as supostamente promissoras zonas urbanas. Por isso é que as cidades, além de comerciantes, empresários e trabalhadores livres, abrigavam uma população de desocupados, que crescia desvinculada das atividades econômicas novas ou tradicionais. Segundo Xavier (1994), o impasse gerado pela limitação das oportunidades ocupacionais nos centros urbanos, ao invés

de desencorajar, estimulou políticos e literatos a colocarem na ordem do dia as discussões sobre a necessidade do ensino técnico-profissional.

Todas as discussões e propostas encaminhadas indicavam essa prioridade, na justificativa da urgência de providência quanto a essa espécie de instrução que, até meados do Período Republicano, seria implantada apenas em nível de escolaridade primária.

Destacaram-se, entre os projetos realizados, alguns poucos empreendimentos de vulto e relevância, como o Liceu de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro (1856), o de São Paulo (1874), com o específico objetivo de incentivar a educação popular para aplicação da arte às indústrias.

Conforme Xavier (1994), na promoção dessa modalidade de instrução, a iniciativa particular predominava sobre a governamental. Esta última só ganhou impulso, já no Período Republicano, como os Decretos de 1909, que criaram as escolas de aprendizes e artífices e o ensino de Agronomia, ambos em nível secundário.

O poder de reação mantém o privilégio de classe, valorizando o ensino superior em detrimento dos demais níveis, sobretudo o elementar e o técnico, reflexo de contradições sociais e políticas de um país cuja economia consolida o modelo agrário-comercial e faz as primeiras tentativas de industrialização.

Nas últimas décadas do século XIX ocorrem diversos fatos importantes na história do Brasil: um surto industrial, o fortalecimento da burguesia urbano-industrial, a política imigratória, a abolição da escravatura e, por fim, a queda da monarquia e a proclamação da República. No campo das idéias, o então dominante pensamento católico começa a enfrentar a oposição da ideologia liberal leiga (que exerceu influência na libertação dos escravos e na proclamação da República) e do positivismo, que intensifica a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências.

Ideais e idéias, também compartilhadas por outro exemplo notável, Rui Barbosa, que, a pretexto de avaliar o projeto de reforma educacional que resultou na Lei de 1879, elaborou os seus célebres *Pareceres*. Em dois documentos, trazidos a público em 1882 e 1883, expunha suas teses e propostas educacionais. Para Xavier (1994, p. 99) “através de suas sugestões, Rui Barbosa propagava, entre nós, os

princípios pedagógicos modernos, baseados na experiência e na ação, que em poucas décadas encontrariam a sua versão nacional no movimento escolanovista”, o qual teria marcante influência no ensino de Arte no período da República.

Ao falarmos sobre o ensino de Arte, currículo de Artes Visuais, vale lembrar, mais uma vez, que o início do século XIX no Brasil é marcado pela chegada da família real portuguesa. A partir de então, o Brasil recebe forte influência da cultura européia, que começa a assimilar e a imitar. Essa tendência europeizante da cultura da colônia se afirma mais ainda com a chegada da Missão Artística Francesa, oito anos depois da família real.

Em meados do século XIX, o Império Brasileiro conheceu certa prosperidade econômica, proporcionada pelo café, e certa estabilidade política, depois que Dom Pedro II assumiu o governo. Além disso, o próprio imperador procurou dar ao País um desenvolvimento cultural mais sólido, incentivando as Letras, as Ciências e as Artes. Estas ganharam um impulso de tendência nitidamente conservadora, que refletia modelos clássicos europeus.

Os artistas da Missão Francesa organizaram, em agosto de 1816, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, que teve seu nome alterado muitas vezes, até ser transformada, em 1826, na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. A pintura realizada pelos artistas que frequentaram a Academia de Belas-Artes seguiu os padrões estéticos neoclássicos (SANTOS, 2000). Estes acadêmicos, influenciados por essa concepção estética, que afirma ser a arte uma imitação dos modelos clássicos, passaram a seguir rígidos princípios para o desenho, para o uso das cores e para a escolha dos temas que, de preferência, deveriam ser os assuntos mitológicos, religiosos e históricos.

De acordo com Biasoli (1999, p. 55):

o barroco brasileiro, até então ensinado em oficinas de artesãos, é substituído pelo neoclassicismo, ensinado nas academias, e a concepção popular de arte é substituída por uma concepção mais elitizada.

O estilo neoclássico, vigente na França, trouxe as regras e o formalismo acadêmico, sem levar em consideração o Barroco brasileiro, o qual retratava o modo de vida da população. A prática do ensino acusou uma formação elitista; a arte

oficial do Império, transmitida aos artistas coloniais, revelou um ensino de geometria para a burguesia e, em contraposição, o ensino do ofício para a classe trabalhadora (NUNES, 1990).

Araújo Porto Alegre procurou estabelecer a ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa, quando ocupou a diretoria da Academia Imperial de Belas-Artes (1855). Pretendia sua Reforma da Academia conjugar, no mesmo estabelecimento escolar, duas classes de alunos, o artesão e o artista. Entretanto, não foram feitas modificações quanto à natureza dos métodos. O desenho figurado, por exemplo, na primeira série, continuou a ser cópia de estampas, método introduzido pela pedagogia neoclássica (BARBOSA, 1978).

Continuava vigente o formalismo, a cópia, o treino para aperfeiçoar o desenho. As classes populares obtiveram a chance de aperfeiçoar a sua arte a serviço da indústria através da criação, em 1856, do Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva.

Desde os inícios do século XIX, era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelado. Segundo Barbosa (1978), o ensino da Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino de Desenho.

Um dos primeiros textos sobre a necessidade de se exigir o ensino do Desenho nas escolas secundárias foi escrito por André Rebouças, em novembro de 1878. André Rebouças publicou, em “O Novo Mundo” (jornal publicado em Nova York por um brasileiro, José Carlos Rodrigues), o artigo “Generalização do Ensino do Desenho”.

A categorização do Desenho no texto de Rebouças (desenho linear ou geométrico e desenho figurado) permaneceu também no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século XX, tendo-se acrescentado a este conteúdo o desenho de ornato ou arte decorativa, pela influência marcante da Escola de Belas-Artes e Ofícios (BARBOSA, 1978). No século XX, a ênfase no Desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão no currículo da escola primária e secundária, os quais se orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica.

A evolução econômica do país estaria estreitamente ligada à capacitação profissional dos seus cidadãos. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial e a educação técnica e artesanal do povo era uma das condições básicas para este desenvolvimento.

As idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883, nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário, objetivavam, com o ensino do Desenho, abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional. Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Na sua concepção pedagógica, o Desenho tinha um lugar de enorme destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário.

Suas idéias pedagógicas tiveram grande influência nos inícios do século XX. De acordo com Barbosa (1978), através dos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882), Rui Barbosa referia-se ao ensino do Desenho, sua popularização e sua adaptação aos fins da indústria, como sendo o fator de prosperidade do trabalho, em países da Europa e também Estados Unidos. Para ele, a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular e sua introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico, já demonstrara enorme sucesso.

Por isso, é o modelo americano de ensino da Arte que pretendia-se implantar no Brasil, na escola secundária. Estabelecia que o Desenho devia obrigatoriamente ser ensinado em todos os anos do currículo secundário.

Conforme Barbosa (1978, p. 51):

(...) adotaram uma política educacional específica e bem planejada para o Desenho que comprova-se no artigo 79 do Capítulo I Título, que trata do regulamento do Imperial Liceu Pedro II, modelo que deveria ser seguido por todo o ensino secundário no Brasil.

Ana Mae Barbosa (1978) explicita questões pontuais sobre a “exaltação” ao desenho, quando Abílio César Pereira Borges publicou o primeiro manual de Desenho Geométrico para as escolas primárias. Sua última edição (a 41ª, que data de 1959), pretendia que a distribuição metódica e gradual das matérias permitisse que o livro, embora especialmente dedicado ao ensino primário, servisse também

“às escolas normais aos liceus e colégios (escolas secundárias)”. A intenção de transplantar o modelo americano de ensino de Arte estendeu-se também aos princípios metodológicos.

O conteúdo e os métodos propostos são uma transcrição dos princípios de Walter Smith, citado por Barbosa (1978), onde as figuras devem ser traçadas pelos alunos em suas ardósias a mão livre, o modelo se desenvolve diante dos olhos dos discípulos, o professor chama a atenção dos seus ouvintes para os pontos mais interessantes, com idéias mais simples e marchando progressivamente em direção às mais complicadas. O estudo era iniciado pelas linhas reta, vertical, horizontal, oblíqua, inclinada, paralela e, a seguir, vinham os ângulos, triângulos, retângulos, numa gradação conteudística, acompanhada de definições geométricas, exercícios de ditado e de memorização de figuras; Depois do estudo da linha curva e dos sólidos geométricos eram apresentados alguns objetos simples “de formas geométricas”. Por fim o manual apresentava elementos arquitetônicos (portadas, arcos, colunas), todos seguindo a tradição neoclássica que, através do continuísmo da Academia de Belas-Artes, comandava as formas artísticas nacionais.

No Parecer sobre Ensino Secundário, foi Walter Smith o guia essencial de suas recomendações teórico-práticas. Mas Rui Barbosa também apontava a natureza como veículo de educação dos sentimentos, destacando a importância do Desenho para um ensino nesta concepção. Conforme Barbosa (1978), junto a uma metodologia da arte profissionalizante conservou-se o método de observação da natureza, dada sua identidade com a ordem moral.

A repercussão cultural de Rui Barbosa foi enorme no Brasil. As idéias de Walter Smith sobre Educação Artística, que ele subscrevera no Parecer sobre Ensino Secundário, passaram a ser defendidas como sustentáculo do progresso, durante quase 20 anos depois de terem sido escritas (BARBOSA, 1978).

1.3 - Ensino de Artes Visuais e o Currículo no Brasil República

Com a queda da monarquia, em 1889, começa a República e, pela Constituição de 1891, é instaurado um governo representativo, federal e presidencial. O período da chamada Primeira República (1889-1930), constituiu as

décadas mais pródigas em reformas do ensino que o regime republicano produziria. A farta e polêmica legislação educacional do período, além de dispor sobre o ensino superior em todo o país, regulamentava os ensinos secundário e primário no Distrito Federal.

Segundo Penna (2003), o ensino elitista e propedêutico permanece com a passagem para a República, mesmo diante das várias propostas que tentam retirar-lhe esse caráter humanista e preparatório. Neste sentido, ao longo de toda a Primeira República, foram empreendidas sucessivas reformas que trataram do Ensino Médio, sem, entretanto, alcançarem abrangência nacional, sobretudo pela pequena extensão da rede de ensino de então, num momento em que eram baixíssimos os níveis de escolarização no país, com elevado índice de analfabetismo. Estas reformas, de um modo geral, trataram apenas topicamente de aspectos da organização do ensino secundário. Destacam-se, entre elas: a Reforma Benjamim Constant (1890), a Reforma Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925).

Escolhido como ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant empreende a reforma educacional de 1890.

De acordo com Xavier (1994, p. 106):

O ensino secundário foi reformado por Benjamin Constant, primeiro ministro da pasta da Instrução, Correios e Telégrafos (1890-1892). Isso se deu através de mudança curricular operada no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar Ginásio Nacional, denominação até 1911.

A Reforma Benjamim Constant (1890), de influência positivista, propunha o secundário como preparação para a vida, encarregado de “fornecer a cultura média geral do país”.

O ensino primário foi dividido em dois graus por Benjamin Constant, para crianças entre 7 e 13 anos e entre 13 e 15 anos. Esta medida tornava mais complexo o currículo elementar e se fazia acompanhar pelo dispositivo que exigia o diploma do curso Normal para o seu magistério.

Esse nível de ensino só voltou a ser contemplado na Reforma Rocha Vaz (1925), com uma medida que poderia ter sido fundamental para a sua difusão, caso a lei fosse o obstáculo para isso.

A reforma na escola secundária padrão introduziu o estudo das Ciências, incluindo noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política, ao lado das disciplinas tradicionalmente ensinadas. Conciliavam-se, assim, segundo tendência que já se manifestara no Império, o humanismo das Letras com um enciclopedismo inspirado no Iluminismo e, agora, no Positivismo.

A Constituição republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribui à União a incumbência da educação superior e secundária, reservando aos estados o ensino fundamental e profissional. O secundário, privilégio das elites, permanece acadêmico e propedêutico, voltado para a preparação ao curso superior e humanístico, apesar dos esforços dos positivistas para reverter este quadro. Persiste, portanto, o sistema dual de ensino. Conforme Xavier (1994, p. 111), “a modernização do ensino nacional se fez, assim, pela introdução das Ciências Positivas num currículo secundário seriado e, mais que nunca, propedêutico”.

As idéias liberais que agitavam o mundo nos séculos XVIII e XIX, trazendo reflexão sobre educação, chegavam até nós tardiamente e geralmente transplantadas, sem a devida reflexão a respeito de nossas condições sociais, políticas e econômicas. Para Aranha (1996), o mesmo aconteceu com o ideário positivista (Augusto Comte - fundador), presente na França desde o século XIX, cujas idéias valorizam as ciências, consideradas formas por excelência do conhecimento humano, capazes de superar os mitos e a metafísica.

O Código Epiácio Pessoa (1901) veio complementar o processo de desoficialização do ensino. Equiparava, por via de uma inspeção rigorosa dos currículos, as escolas privadas e as oficiais, secundárias e superiores. Concretizava-se, finalmente, a bandeira da “liberdade de ensinar”, levantada no Segundo Reinado.

Segundo Xavier (1994), de 1911 a 1915, a reforma designada Lei Rivadávia Correa determinou a autonomia didática e administrativa, desaparecendo a interferência fiscalizadora do governo e a uniformidade dos programas. Foi na Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911) que as concessões às reivindicações positivistas

atingiram o seu clímax. E isso levou contraditoriamente a problemática educacional a retroceder à situação de impasse do final do Império. Voltando ao sistema de exames de admissão nas próprias faculdades, essa nova lei retirava a função propedêutica do ensino secundário, que a legislação precedente havia reforçado, tornando-o novamente dispensável na prática.

A Reforma Carlos Maximiliano (1915) recuperou e novamente consolidou as tradicionais tendências elitistas do ensino nacional.

De acordo com Xavier (1994, p.111):

Essa reforma, talvez a menos lembrada, foi certamente a mais importante do período. Reoficializou o ensino, mantendo a equiparação em limites estreitos, controlados por rigorosa inspeção. Além disso, e o foi decisivo, resolveu de uma vez por todas as questões relativas à necessidade de expansão controlada do acesso aos privilégios da escolaridade. Dificultou sensivelmente o ingresso no nível superior, com a criação do exame vestibular nas próprias faculdades e o estabelecimento da obrigatoriedade do diploma de conclusão do curso secundário para a sua realização.

Essa Reforma tinha como objetivo firmar este nível de ensino como preparação para os cursos superiores.

Após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), com a industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia urbana e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação. O conflito das forças emergentes produz muitos movimentos políticos e culturais, os quais se refletem na educação. O período dos anos 20 apresenta como característica o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”⁷, trazendo debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro (ARANHA, 1996).

Nesse contexto, educadores da escola nova introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Os intelectuais escolanovistas pretendiam remodelar o ensino brasileiro, mas suas considerações dependem da produção estrangeira, faltando uma análise mais profunda de nossa realidade.

⁷ O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos (NAGLE, 1974, p. 101).

A última reforma do período, a Rocha Vaz (1925), deu-se já no momento de transição da sociedade brasileira para o modelo urbano-industrial. No exato momento em que as instituições republicanas estavam em jogo e as oposições nasciam no próprio seio das camadas superiores, essa reforma do ensino liquidava definitivamente a autonomia administrativa e didática. Conforme Penna (2003), a Reforma Rocha Vaz (1925) propõe o secundário como preparo para a vida, de cunho formativo e cultural.

Esta Reforma fixou os currículos das escolas superiores e aperfeiçoou o exame vestibular, implantando o sistema de aprovação classificatória para um número delimitado de vagas. E, respondendo ao período de turbulência que se iniciava, marcado por uma crise política que resultaria na Revolução de 30, essa mesma lei estabeleceu o controle ideológico do Estado sobre o sistema de ensino.

Exigida no vestibular, a Instrução Moral e Cívica passava a integrar, pela primeira vez no país, os currículos das escolas primárias e secundárias. Para Xavier (1994), essa reforma, que foi a mais conservadora de toda a República Velha, autorizava acordos financeiros da União com os estados para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

Dentre os adeptos da escola nova, que na década de 20 tinham empreendido reformas de ensino, destaca-se Francisco Campos, que, ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, recém-criado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, imprime uma tendência renovadora nos diversos decretos de 1931 e 1932 (ARANHA, 1996). Segundo a mesma autora (1996, p. 200) “pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visa à organização nacional: as reformas anteriores tinham sido estaduais”. Os decretos que efetivam a Reforma Francisco de Campos (1931-1932), além dos que dispõem sobre o regime universitário, tratam da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial.

O novo estatuto das universidades brasileiras propõe a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, “incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras”. Esta última, evidentemente, se volta para a premente necessidade de formação do magistério secundário.

O ensino secundário passa a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior. Com isso, pretendia-se evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, descuidando-se da formação geral do aluno. Todas as escolas se equiparam ao Colégio Pedro II, até então considerado modelo, e são estabelecidas normas de admissão de professores e formas de inspeção do ensino ministrado.

No ensino profissionalizante, é regulamentada a atividade de contador e o curso comercial merece mais atenção do que o industrial, este sim, de premente necessidade na conjuntura econômica que se delineava. Conforme Aranha (1996), a falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidencia a rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, torna o ensino altamente seletivo e elitizante.

O campo de formação do magistério evolui com a reorganização de algumas escolas secundárias existentes e também através da complementação pedagógica no Instituto de Educação, na recém-fundada Faculdade de Filosofia de São Paulo. Assim, em 1937, diplomam-se no Brasil os primeiros professores licenciados para o ensino secundário, dando início a uma nova era do ensino secundário, pois até então os quadros docentes eram constituídos de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério.

Em pleno processo de industrialização do país persiste a escola acadêmica, onde os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanham o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. As escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias em busca de ascensão social (cursos de formação), desprezando as profissionalizantes.

No ensino profissional, diante das necessidades da expansão industrial, a solução nacional para o problema foi a criação, definida pela Lei Orgânica, de dois tipos de ensino profissional. Um deles, mantido pelo sistema oficial e o outro, paralelo, pelas empresas.

De acordo com Aranha (1996, p. 202):

Na vigência do Estado Novo (1937-1945), durante a ditadura de Vargas, o ministro Gustavo Capanema empreende outras reformas do ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino. Destacando-se algumas dessas regulamentações: Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O curso secundário é novamente reestruturado, passando a ser constituído do ginásio de quatro anos e colegial de três anos, este dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico.

A lei do ensino secundário, em seu artigo 1º, especifica que as finalidades desse ensino são de “formar a personalidade integral dos adolescentes”, “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”, “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” e, ainda, segundo o artigo 25, “formar as individualidades condutoras”. A esse respeito, Romanelli (1978), referindo-se a lei, diz que o ensino secundário deveria proporcionar cultura geral e humanística, alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista, proporcionar condições para o ingresso no curso superior e possibilitar a formação de lideranças. Acentua-se assim, a tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.

A legislação acabou criando condições para fazer opção pelas escolas que classificam socialmente, sendo que as camadas populares passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional num sistema dual de ensino.

A educação, nesse período, sofre transformações, em decorrência das necessidades da configuração social e econômica. Persistem o dualismo escolar e o descuido com o ensino fundamental. Mas também é ampliada a oferta de escolarização. Segundo Aranha (1996), de 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobra e o de secundárias quase quadruplica; do mesmo modo as escolas técnicas se multiplicam, (ainda que essa expansão não seja homogênea).

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), começa a Segunda República, também chamada República Populista, que se estende desde a deposição de Getúlio em 1945 até o golpe militar de 1964.

No período do pós-guerra, cristaliza-se a supremacia econômica dos EUA, cujos interesses imperialistas se chocam com nosso modelo nacionalista. Não tarda, então, a invasão econômica e cultural americana (ARANHA, 1996).

O crescimento decorrente da entrada do capital estrangeiro tem várias faces. Se, por um lado, amplia e diversifica o parque industrial, por outro, o imperialismo norte-americano se faz sentir nos rumos econômicos e também políticos do país. Crescem as disparidades regionais, os centros urbanos começam a inchar, aumenta a inflação e as distorções da concentração de renda agravam a pobreza.

Apesar de, no período de 1930-61, ter-se dado a primeira etapa do desenvolvimento industrial na sociedade brasileira, o prestígio do Ensino Médio ginasial e colegial de tipo acadêmico não chegou a ser abalado. E isso aconteceu porque, mesmo sabendo-se que nesse crescimento do Ensino Médio, o ensino industrial e o comercial foram os que, proporcionalmente, mais cresceram.

Conforme Penna (2003), na década de 1950 começa a se estabelecer uma contradição entre o modelo político e o modelo econômico então vigentes. Permanece o estímulo à ideologia política nacionalista, que agora contrasta com a industrialização do país, caracterizada por uma progressiva desnacionalização da economia e pelo ingresso maciço do capital estrangeiro. No plano educacional, destaca-se a longa tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61)⁸, iniciada em 1948 (que se estende até 1961, quando é promulgada). Até 1961, a legislação do ensino permanece praticamente a mesma do Estado Novo, tendo sofrido apenas um ajuste referente à equiparação entre os cursos secundários e técnicos, em 1953.

A consolidação da equivalência não supera a dualidade estrutural, na medida em que permanecem existindo dois ramos distintos de ensino para diferentes clientelas, atendendo às necessidades estabelecidas pela divisão social do trabalho.

⁸ Conforme Pimentel (1999), foi a partir da LDB n. 4024/1961 que as discussões e os estudos sobre currículo se desenvolveram com maior rapidez. Vozes se levantaram contra a dependência cultural e o subdesenvolvimento, contra a cópia de modelos estrangeiros na educação, surgindo uma tendência pedagógica crítica, centrada, inicialmente, nas idéias e na prática de Paulo Freire.

A dualidade estrutural, portanto, vai configurar-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no país.

No início da década de 60, a discussão sobre a educação popular toma corpo com diversos movimentos importantes.

Para Xavier (1994, p. 221):

A proposta de conteúdo comum obrigatório (universalização do ensino) para todo o país, uma legislação que institucionalizasse os anseios de uma organização escolar fundada em diretrizes e bases para a educação nacional, reflete avanços normativos que vinham sendo buscados desde os anos 20 e que vão ser introduzidos na lei n° 4.024/61 e, posteriormente, na lei n° 5.692/71.

A Lei de Diretrizes e Bases n° 4.024/61⁹ (é a primeira lei que trata de todos os níveis de ensino em âmbito nacional) apresenta um avanço para o currículo no ensino secundário, que, segundo Aranha (1996), torna-se menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas, como também a padronização é atenuada, permitindo a pluralidade de currículos em termos federais. O ensino técnico continua a não merecer atenção especial, quer seja o setor industrial, comercial e muito menos os agrícolas. Como o número de escolas existentes no País era insuficiente, a procura de mão-de-obra especializada excedia de muito o número de operários e técnicos diplomados.

A partir de 1964, a ruptura política instaurada pelos setores economicamente dominantes impôs o reordenamento do Estado brasileiro, com a implantação do regime autoritário, visando assegurar a consolidação do modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional. Como consequência deste processo de reorganização da sociedade política e civil, a nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Tais mudanças tinham por objetivo ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como instrumento para dinamizar a própria ordem sócio-econômica. A educação, neste contexto, torna-se cada vez mais assunto de interesse econômico,

⁹ O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases n° 4024/61 diz: "os sistemas de ensino poderão estender sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequado ao sexo e à idade". Esta Lei possibilitou a coexistência da iniciação artística (trabalhos manuais) e do desenho (desenho decorativo) no currículo escolar (NUNES, 1990, p.41).

na medida em que buscava a eficiência da tarefa educativa, através dos princípios de racionalização e de produtividade, tendo em vista as exigências do modelo de desenvolvimento que então se consolidava. É nesta direção que se operam as mudanças legais que sustentavam a organização da educação no País.

Um fórum educacional (A Educação que nos Convém), organizado em 1968, tinha como essa a idéia principal, associada à dependência entre Educação e mercado de trabalho, racionalização do sistema educacional, ensino pago, profissionalização do Ensino Médio e reciclagem para atender à flexibilidade da mão-de-obra. Essas recomendações, de acordo com Xavier (1994), iriam influenciar a elaboração, tanto da Lei nº 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) quanto da Lei nº 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus).

No campo da Educação, considerava-se a necessidade de atualização do conhecimento científico e técnico ministrado nos diferentes níveis de ensino. Então a Lei nº 5.692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, acabou por expressar as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista com acento privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante.

As reformas do ensino superior (Lei nº 5.540/68)¹⁰ e a do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) foram promulgadas num contexto crescente de acumulação capitalista e de privatização do ensino. Segundo Xavier (1994), tanto o processo escolar brasileiro quanto as reformas e o ideário pedagógico desse período, passavam por um processo de “tecnização” e de “expansão controlada”. O lema dominante era: “reformular para desmobilizar”, preparando o jovem para o desenvolvimento do país.

Então, sob esta perspectiva, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano¹¹. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico. Um dos objetivos

¹⁰ A Lei 5.540/68 traz em no seu artigo 30 a necessidade de que os professores tivessem a formação superior. “A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas,(...) far-se-á em nível superior”. Mas conforme Nunes (1990), apenas com o Parecer CFE 1.284/73 de 07/08/73, foi fixado o currículo mínimo do Curso de Educação Artística para licenciatura curta e plena.

¹¹ (...) na teoria do Capital Humano, que ressalta seu caráter econômico. A Educação, assim, é concebida como “uma indústria de prestação de serviços”. Sob esse enfoque, o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção (XAVIER, 1994, p. 219).

teóricos dessa linha seria, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos.

A tendência tecnicista em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista.

Para Aranha (1996), os pressupostos teóricos da tendência tecnicista em educação podem ser encontrados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista. Aplicadas à educação, voltam-se para o comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. Coerente com esse princípio, o ensino tecnicista busca a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades.

A educação tecnicista se encontra imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência. A adaptação do ensino à concepção taylorista¹², típica da mentalidade empresarial tecnocrática, exige, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

A reforma do ensino fundamental e médio se realiza no governo Médici. Artigo 1º da Lei nº 5.692/71:

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.

Essa lei reestrutura o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Com isso, aglutina o antigo primário com o ginásial, suprimindo os exames de admissão, responsáveis pela seletividade. Outra mudança é a criação da escola única profissionalizante, uma tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica. Para aqueles que não conseguem concluir os estudos

¹² (...) o taylorismo, igualmente inspirado pelo positivismo, foi uma maneira encontrada pelas indústrias do começo de século (XX) de tornar mais ágil a produção em série. O processo taylorista separa a concepção da execução do trabalho, criando o setor de planejamento e submetendo o operário ao parcelamento das tarefas (ARANHA, 1996, p. 213).

regulares, é reestruturado o curso supletivo.

As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico, obedecem aos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade quer garantir a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade espera-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno esteja capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário.

De acordo com Aranha (1996, p. 215):

(...) diversos pareceres regulamentam o currículo, que consta de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional. Esta última deve ser programada conforme a região, oferecendo sugestões de habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). Para se ter uma idéia, só para o 2º grau havia uma lista de 130 habilitações. Além disso, como matérias obrigatórias, foram incluídas Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (esta, obrigatória para o estabelecimento e optativa para o aluno).

Com as alterações curriculares, algumas disciplinas desaparecem, como a Filosofia no 2º grau, ou são aglutinadas, como a História e a Geografia, que passam a constituir os Estudos Sociais, no 1º grau. Também é desativada a antiga Escola Normal, destinada à formação de professores para o ensino fundamental. Com a nova denominação “Habilitação Magistério”, perde sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função.

Conforme Aranha (1996), a escola única (superação da seletividade com a eliminação do dualismo escolar - o secundário e o técnico) e a profissionalização de nível médio para todos (superação do ensino secundário propedêutico) são aparentes vantagens da Lei nº 5.692/71. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continua voltado para a formação geral e preparação do vestibular.

Paralela à reforma nº 5.692/71, outras medidas foram tomadas, visando suprir compensatoriamente as defasagens de aprendizagem e/ou adequá-las às necessidades econômicas requeridas naquele contexto. Segundo Xavier (1994), entre essas medidas vamos encontrar os cursos supletivos, os cursos rápidos de aprendizagem de um ofício ou de reciclagem junto ao Senai, Senac, Sesi, os

Telecursos Segundo Grau, o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) e as TVs Educativas.

Na década de 70, destaca-se a produção teórica dos crítico-reprodutivistas, que desfazem as ilusões da escola como veículo da democratização. Voltado para a educação popular, outro grupo de filósofos e pedagogos tem revisto nossa educação apoiados na teoria da escola progressista. São os representantes da pedagogia crítico-social dos conteúdos, também chamada pedagogia histórico-crítica. Dentre os principais representantes da tendência estão Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo que, atentos à ação educacional concreta, analisam a realidade brasileira.

O ideário neoliberal, que vinha se impondo, adquire mais força, fazendo com que, a partir de 1978, os movimentos populares surgidos de diversos segmentos da sociedade civil cada vez mais passem a exigir a abertura política e o retorno ao estado de legalidade.

Para Aranha (1996, p. 219):

a tarefa da pedagogia histórico-crítica se insere na tentativa de reverter o quadro de desorganização que torna uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, de seletividade.

Assim, começam a ser discutidos os determinantes sociais, isto é, a maneira pela qual a estrutura sócio-econômica condiciona a educação. A proposta histórico-crítica, coerente com a concepção dialética, argumenta que, se a produção social do saber é histórica, significa que o saber existente é suscetível de mudança. Para transformar essa herança, no entanto, é preciso começar pelo acesso a ela.

De acordo com esta autora (1996), outras contribuições pedagógicas se fazem presentes no período. No campo da prática, sobretudo nas escolas particulares, destaca-se a implantação das teorias construtivistas. Também no plano da educação, por volta de 1980, já era amplamente reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB, e a Lei nº 7.044/82 dispensa as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase para a formação geral.

Conforme Penna (2003), ao longo da década de 1980 vão sendo progressivamente gestadas as transformações de ordem econômica, política e social

que se consolidam nos anos de 1990. A reestruturação da base técnica da produção (como conseqüência do emprego de novas tecnologias e dos novos processos de organização do trabalho, aliados à crescente dinâmica de integração econômica proporcionada pela globalização dos mercados e do sistema produtivo) coloca em questão o velho modelo taylorista-fordista. Neste quadro, as novas formas de gestão do trabalho elegem como valores fundamentais a produtividade, a competitividade e a qualidade. São essas novas determinações que, segundo a autora, mudam radicalmente o eixo da educação média e profissional.

Em 1985, passamos ao primeiro governo civil depois da ditadura. À revelia dos movimentos populares, com destaque para a campanha das diretas-já, manteve-se a eleição indireta para a presidência da República (Nova República). Sendo que em 1988 é promulgada nova Constituição, depois de inúmeras dificuldades na fase de elaboração.

A questão da escola pública acirrou discussões no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1987/1988. Muitos foram os confrontos e pressões, inclusive da escola particular, desejosa de manter o acesso às verbas públicas garantidas pela Constituição anterior. As linhas mestras dessa Lei Magna vão estabelecer a nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

De acordo com Penna (2003, p. 24):

Esse cenário, de fato, já começa a ser construído com a promulgação da Constituição de 1988, que estabelece, em seu Artigo 210, uma base comum nacional para o ensino fundamental. Posteriormente, tal dispositivo será ampliado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a abranger também o Ensino Médio (Lei n° 9.394/96, Artigo 26). Ressalte-se, todavia, que esta nova LDB mantém a obrigatoriedade da escolarização gratuita apenas para os oito anos do ensino fundamental, tal como já estabelecido pela Lei 5.692/71 para o antigo 1° grau. Reitera-se, portanto, para o Ensino Médio, o caráter de educação pós-obrigatória, como aponta o Parecer n° 15/98, que acompanha as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Apresentando-se como justificativa, sobretudo, as mudanças econômicas e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, tem início o processo de reforma do Ensino Médio no Brasil.

Em março de 1990, na Conferência de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que estabelece as diretrizes para os planos decenais de educação. Depois disso, no Brasil, são organizados debates em todo o país sob a coordenação do MEC, realizando-se em maio de 1993 a Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília. Dela saiu o Plano Decenal, com diretrizes para o período de 1993-2003.

No final de 1995, o Ministério da Educação encontra-se empenhado na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por enquanto na versão preliminar. Ao analisar os problemas da educação fundamental no Brasil, paulatinamente agravados pela repetência sucessiva, formação precária, evasão, os grupos de estudo se propõem a rever o projeto educacional do país, concentrando-se na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em 20 de dezembro de 1996, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), é reestruturado o sistema educacional brasileiro, apresentando ao Ensino Médio as seguintes diretrizes, conforme PCNEM (1999, p. 46), seção IV do Ensino Médio:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º. O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º. Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Segundo Penna (2003), o longo período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1988 a 1996) e as sucessivas versões apresentadas ao Congresso Nacional acabaram por distorcer o sentido anteriormente dado ao Ensino Médio na proposta originalmente apresentada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, em particular, a concepção de politecnicidade, que atribuía ao Ensino Médio um duplo caráter, de formação geral e de profissionalização. É precisamente a fragilização desta proposta que permite que o governo apresente, em 1997, o Decreto nº 2.208, que estabelece a desvinculação do ensino técnico-profissionalizante em relação ao Ensino Médio.

Conforme PCNEM (1999, p. 46), a LDB (Lei nº 9.394/96), sobre a Educação Profissional refere-se no capítulo III:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Desta forma, reaparece mais uma vez a dicotomia, a partir da definição de formas de organização e currículos específicos para cada uma dessas modalidades. A formação técnica e profissional passa a ser independente e complementar à educação geral, não constituindo mais parte integrante desta, podendo ser cursada de forma concomitante ou sucessiva. Conforme Penna (2003), com essa reestruturação, a educação profissional passa a se organizar em três níveis distintos: o nível básico (que não pressupõe escolarização prévia), o nível técnico (que requer o Ensino Médio) e o tecnológico (cursos superiores de curta duração). Assim, embora as diretrizes curriculares argumentem pela superação da dualidade (percurso histórico do Ensino Médio) ao incluir entre as suas finalidades uma preparação básica para o trabalho, reedita-se, na prática da escolarização pós-obrigatória, a velha dicotomia entre o ensino propedêutico de formação geral e o ensino técnico de natureza profissionalizante, que passa a ter caráter de terminalidade, em razão de sua não equivalência com o Ensino Médio regular, reafirmando a lógica excludente, que encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas, não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas.

Como pudemos ver, a educação no Brasil República produz e sofre muitas transformações, em decorrência das necessidades da configuração social político-econômica que se delineia a partir do final do século XIX, influenciando o ensino de Arte e, por conseguinte, o currículo de Artes Visuais.

O primeiro surto industrial brasileiro, verificado entre 1885 e 1895, reforçou o ideal da educação para o progresso da Nação. A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela República (1889). No início do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial, tivemos um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária.

A metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou o ensino da Arte em nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos do século. Porém, outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificização da arte. Ambos tiveram suas raízes no século XIX. De acordo com

Barbosa (1978, p. 32), “(...) acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da Arte na escola primária, secundária e superior”.

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, no início do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade. Não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos currículos primários e secundários, como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883, nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário, e no ideário positivista extensamente divulgado no País, principalmente a partir da segunda metade do século XIX.

Proclamada a República, os positivistas, estimulando o avanço reformista, pretenderam consolidar o novo regime pelo qual em parte eram responsáveis, através da tentativa de uma mudança radical nas instituições.

Segundo Barbosa (1978, p. 67):

A leitura atenta do projeto dos positivistas esclarece-nos acerca dos objetivos que enfatizavam para a introdução do ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias, e que concluímos ser principalmente a regeneração do povo através de um instrumento que lhes educasse a mente. O aperfeiçoamento intelectual era considerado a condição precípua para o progresso social e político, assim como a crise moral era considerada por eles como reflexo da crise intelectual.

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio, desde que ensinada através do método positivo e que subordinasse a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma.

Como ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, coube a Benjamim Constant elaborar a primeira reforma educacional republicana denominada Reforma Benjamim Constant, aprovada em 22.11.1890 pelo Decreto-Lei n. 1075, que atingiu todas as instituições de ensino. Foi na reorganização da Escola Normal do Distrito Federal e do Colégio Pedro II (que passou a se chamar Ginásio Nacional e transformou-se no modelo para todo o ensino secundário no Brasil) que as idéias positivistas alcançaram maior grau de influência. Contudo, a reforma do positivista Benjamim Constant, que influenciou decisivamente a evolução

do ensino secundário durante a Primeira República, não deu à Arte a importância reclamada por Augusto Comte (para Comte, o principal objetivo do ensino da Arte na infância era a preparação para a formação científica. Representava, portanto, um disciplinamento não formal da mente através de uma metodologia baseada na estética) e centrou o currículo desde cedo no ensino das ciências. O Desenho e as Aritméticas estavam associados e representavam etapas preparatórias do ensino de Geometria, o Desenho aparecia presente no currículo apenas pelas suas possíveis contribuições ao estudo da ciência (BARBOSA, 1978).

O excessivo intelectualismo e antiindividualismo foi o fator determinante dos meios de ensino artístico e denominador comum entre as práticas artísticas influenciadas pelo positivismo e neoclassicismo. O conteúdo da Geometria Prática se vinculava ao estudo dos conceitos de linhas, figuras e sólidos geométricos e ao traçado preciso com o uso de instrumento. A ênfase era maior no conceito que no traçado. O traçado era encarado como demonstração do saber teórico. Destes métodos, a cópia de estampas (já combatido naquele tempo) recebe nova carga de combatividade, mas nos primeiros 20 anos do século XX ainda não teria sido completamente banida das escolas primárias.

O currículo do Ginásio Nacional (modelo para os estabelecimentos de ensino secundário), mesmo particulares, respeitava a classificação positivista das ciências dando, portanto, ênfase especial à Geometria. Curiosamente, o Desenho, matéria obrigatória do currículo, não era desenho geométrico, como se poderia esperar de um currículo que, baseando-se nas idéias de Comte, a partir da adolescência deixaria de lado os aspectos estetizantes, mas desenho de ornatos - o que representava, na época, uma direta influência da metodologia dominante na Escola de Belas-Artes.

No ensino secundário, o estudo dos ornatos feito mediante o desenho de observação de modelos de gesso era o dominante. Já na Escola Normal, o estudo do Desenho compreendia estudo geral do traço a mão livre, ornamentação vegetal e animal, desenho colorido, ditado de memória e de invenção ou composição caligráfica (letra gótica e de fantasia).

Não eram exigidos exames para as cadeiras de Desenho, Música e Ginástica, porque se dirigiam mais ao desenvolvimento da inteligência e do corpo do aluno do que ao propósito de ensinar-lhe algum conteúdo. Conforme Barbosa (1978), o

currículo de Benjamim Constant pretendia ser um currículo formativo e não apenas uma preparação para a escola superior.

O Desenho geométrico não constava dos programas de Desenho, porque fazia parte dos programas de Geometria, considerado trabalho gráfico correspondente às noções aprendidas. No currículo de Benjamim Constant para o curso secundário, os conteúdos da Geometria eram os mais extensos e seu estudo, de um aprofundamento excessivo (no 3º ano, os alunos de 14 a 15 anos tinham que dominar Geometria descritiva – teoria das sombras e perspectiva com trabalhos gráficos correspondentes; Geometria geral e seu complexo algébrico; cálculo diferencial e integral, limitado ao estudo da mecânica geral propriamente dita). A Reforma de Benjamim Constant atribui uma importância fundamental à Geometria e alto grau de conteudização na escola secundária.

Com a morte de Benjamim Constant, sua Reforma viria a sofrer várias modificações configuradas no Código Fernando Lobo, que vigorou de 1892 a 1899, embora mantivesse os princípios básicos do positivismo. Segundo esta nova lei, o currículo passou a se orientar em direção à preparação do aluno para a escola superior, limitando-se os objetivos formativos ao simples desenvolvimento do raciocínio e tendo havido uma larga percentagem de diminuição nos conteúdos da Geometria.

Segundo Barbosa (1978, p. 74):

(...) à medida que o currículo vai se tornando menos carregado de noções de Geometria, vão-se geometrizando os programas do Desenho, assumindo o Desenho geométrico aquela função propedêutica de desenvolver a inteligência atribuída à geometria pelos positivistas. Talvez este processo representasse, além disso, uma submissão ao preconceito contra a Arte como criação, ou ainda, para usar a linguagem da época, a Arte como Beleza, num currículo que não tinha objetivos formativos gerais, mas cuja finalidade era apenas preparar para a escola superior.

A geometria era matéria de exame para entrar nas faculdades e, portanto, à medida que se geometrizava o conteúdo do Desenho, maior importância se atribuía a ele. Passou a ser exigida prova prática de desenho.

Os positivistas, dominados pelo sentido de ordem expresso no lema (ordem e progresso) imprimiram ao ensino da Arte um excessivo rigorismo, baseado na idéia do princípio de ordenação das formas e na idéia de que o individual, enquanto

elemento de expressão e composição, passa a ser insignificante para o próprio indivíduo.

Ainda de acordo com Barbosa (1978), do ponto de vista do ensino da Arte, o liberalismo de Rui Barbosa orientou-se em direção a uma metodologia romântica e o positivismo em direção a uma metodologia realista, especialmente no campo do ensino superior, embora este realismo estivesse envolvido por uma atmosfera mística resultante de um romantismo generalizado. No ensino secundário e primário, o estabelecimento de uma pragmática articuladora das duas correntes foi tentada, principalmente no período de 1901 a 1910, com a reforma educacional: Código Epiácio Pessoa, que substituiu o Código Fernando Lobo e deu especial atenção ao ensino secundário.

O Código Epiácio Pessoa (no que diz respeito aos objetivos e métodos do ensino do Desenho) propôs uma solução eclética, reunindo os princípios positivistas e liberalistas. Determinou como objetivo principal o desenvolvimento das idéias e do raciocínio: o modelo propedêutico positivista. Entretanto, do ponto de vista metodológico, propôs a articulação das variáveis determinadas por Rui Barbosa, literalmente transcritas de seus Pareceres sobre a Reforma do Ensino, e as propostas dominantes no período anterior, lideradas pelas práticas da Escola Nacional de Belas-Artes, isto é, o estudo dos ornatos.

Dizia a nova lei:

O curso, começando por simples combinações lineares, deverá passar, mediante a mais rigorosa gradação, à cópia expressiva, a mão livre, do desenho executado pelo professor, à execução do desenho ditado, de desenhos de memória e de invenção ao desenho de modelos naturais ou em relevo; todo o ensino, tendo por fim educar no aluno o lance de vista rápido e seguro e desenvolver nele o sentimento das formas e proporções, deverá ter por base a morfologia geométrica; as formas naturais que se tiverem de desenhar, hão de ser primeiramente reduzidas às geométricas em que se basearam (BARBOSA, 1978).

Para não menosprezar a Geometria, tão cara aos positivistas, simplificando-a excessivamente, aderiram, pouco a pouco, às propostas metodológicas liberais de introduzir nos programas de Desenho noções básicas de Geometria. Assim o primeiro ano deveria compreender desenho a mão livre com aplicação especial ao ornato geométrico plano; o segundo ano estudos de sólidos geométricos

acompanhados dos princípios práticos de execução das sombras e ornatos em relevo; no terceiro ano, desenho linear geométrico, elementos de perspectiva prática a vista; no quarto ano, elementos de desenho geométrico ou da representação real dos corpos. De acordo com esta lei, deveriam haver provas gráficas de desenho no final de cada ano.

Um ponto de contato entre as correntes liberais e positivistas acerca da natureza do desenho permitiu o ecletismo deste programa. O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais. Para os positivistas, era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção.

Conforme Barbosa (1978), no início do século XX um sistema dual estava nitidamente implantado no campo da educação brasileira: a escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais (e posteriormente industriais) constituíam um dos sistemas; e a escola secundária de tipo acadêmico, propedêutica ao ensino superior, o segundo sistema.

No campo da educação popular profissional e técnica, a adoção das propostas liberais para o ensino do Desenho, tanto do ponto de vista dos objetivos como das metodologias, foi pacífica e liderada em grande parte pelos Liceus de Artes e Ofícios. As 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo Governo Federal, em 1909, receberam uma evidente influência dos Liceus de Artes e Ofícios na sua organização, principalmente quanto à convicção de ser o desenho o alicerce do ensino industrial. Contudo, mantendo um currículo variado, os Liceus de Artes e Ofícios abrigavam o desenho geométrico, o desenho de figura, o desenho de máquinas, o desenho de arquitetura civil, o desenho de arquitetura naval e o desenho de ornatos.

Também no curso secundário (que representava a outra face de nosso sistema educacional, oposta à escola primária e profissional pela natureza de seus objetivos e pela clientela a qual atendia), estabeleceram-se duas diferentes correntes na metodologia do ensino de Desenho.

O ensino do Desenho neste grau, após a breve simbiose entre as correntes positivista e liberal que o orientou durante a vigência do Código Epiácio Pessoa, afastar-se-ia da área de influência liberal para acentuar a influência positivista matematizante e a influência culturalista, que tentou basear-se em apressadas interpretações evolucionistas da arte.

Em 1911, teve lugar nova Reforma educacional, designada como Lei Rivadávia Correa (Decreto n. 8.659, de 5 de abril). Com a aprovação desta lei, desapareceu a interferência fiscalizadora do governo e a uniformidade dos programas. Estes eram organizados pelos professores e sua aprovação ficava entregue à competência exclusiva das congregações de cada instituto de ensino.

Somente para o primeiro ano foi determinado na lei o conteúdo do ensino do Desenho: “o Desenho na primeira série compreenderá desenho a mão livre com aplicação especial do ornato geométrico plano” (título II, letra J), o que não representa nenhuma inovação em relação ao Código Epiácio Pessoa.

O Desenho deveria constar no currículo das 4 primeiras séries, das seis que compunham o curso secundário. Havia provas gráficas de Desenho para promoção e exame final.

Para Barbosa (1978, p. 87):

Sem escolas destinadas à formação uniforme do professor secundário, quase todos autodidatas, recrutados nos quadros das profissões liberais, como no Império, o ensino secundário não resistiu à carga de responsabilidade que a desoficialização lhe jogou sobre os ombros. Não tínhamos educadores que pudessem tirar proveito da autonomia e liberdade didática que a lei estabelecia. Como vimos, até então eram os políticos os orientadores de nossa vida educacional.

Em relação ao ensino do Desenho, esta autonomia e liberdade não produziu nenhuma variabilidade nem flexibilidade metodológica. Pelo contrário, rompidas as boas relações entre as correntes positivistas e liberais instauradas no programa do Desenho para a escola secundária do Código Epiácio Pessoa, passou a dominar o radicalismo positivista que se dicotomizou. De um lado, tivemos um exagero das correntes matematizantes, orientando os programas da escola secundária em direção ao traçado puro da geometria, com ajuda de instrumentos e exigência de precisão e de outro lado a orientação estetizante.

No ensino secundário, dominou o estudo dos baixos relevos, nos quais predominava a linha reta e também folhas estilizadas, para depois passar a modelos de curvas e linhas caprichosas, destes aos relevos e por último aos altos relevos em que se acham representados figuras e animais (introdução à arte praticada na Escola de Belas-Artes).

Uma justificativa cientificista baseada na interpretação evolucionista da arte (que era difundida naquele tempo), presidia estes programas. Conforme Barbosa (1978), acreditava-se que, pela cópia dos ornatos se poderia desenvolver a capacidade imaginativa dos alunos, pois aqueles representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas. E seria no curso secundário, aquele que preparava para o curso superior, que se deveria começar a fomentar o desenvolvimento da imaginação. Modesto Brocos, citado por Barbosa (1978, p. 89) diz: “precisamos adotar definitivamente este método, desenvolvendo o estudo das artes ornamentais e exercitando com elas as faculdades imaginativas dos alunos antes de passarem eles aos cursos superiores”. Devido ao sistema dual implantado na educação brasileira, somente o ensino secundário haveria de constituir a grande via para a educação das classes mais altas do país, ou dos que a elas pretendessem ascender. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional ficavam como becos sem saída para onde iriam os alunos que não pudessem freqüentar o secundário preparatório ao superior.

O ensino do Desenho através dos ornatos também era defendido por aqueles que entendiam que a função do curso secundário era dar uma formação cultural geral. Somente depois de adquiridas sólidas informações artísticas, deveria ser o aluno introduzido no domínio do fazer copiando os elementos estudados.

A autonomia didática da Lei Rivadávia Correa propiciou uma radicalização agressiva entre as correntes liberais circunscritas às escolas profissionais primárias e normais e as de origem evolucionista e positivista atuantes na escola secundária, e, mesmo no que se refere a estas últimas, verificou-se um conflito irreconciliável entre a linha matematizante e a linha estetizante ligada à Escola Nacional de Belas-Artes (BARBOSA, 1978).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, que vigorou até 1925 (Decreto nº 11.530, de 8 de março de 1915), tentou pôr em ordem a situação caótica da educação brasileira, que fora acentuada nos 4 anos de vigência da Lei Rivadávia

Correa. Restabeleceu a responsabilidade do Estado e a ação fiscalizadora legítima do governo federal sobre o ensino secundário e superior.

Segundo a autora (1978), a Reforma Carlos Maximiliano não determinou os conteúdos do Desenho no ginásio. Entretanto, anulou a importância da nota dos exames de Desenho, estatuidando: “a nota obtida em exame de desenho visa estimular os estudantes, não influi para a passagem dos alunos para o ano imediato; basta-lhes para a promoção exibir atestado de frequência subscrito pelo professor.” Num sistema onde passar de ano, passar nos exames finais do ginásio e passar no vestibular para a escola superior se constituía a meta a ser duramente atingida, as aulas de Desenho começaram a ser menosprezadas por serem aulas que não reprovavam. Contudo, entre as matérias do curso ginásial indispensáveis à inscrição para exame vestibular estava a Geometria, ensinada apenas no terceiro e quarto anos.

O processo se acelerou no sentido de aproximar cada vez mais à Geometria o estudo do Desenho, exigido nos quatro primeiros anos do secundário, numa tentativa de se fazer valer pela natureza dos conteúdos ensinados, os quais reforçavam as possibilidades de o aluno passar no exame de Geometria no final do curso. Estes exames exigiam prova não de Desenho, mas de Geometria prática.

No período entre as reformas Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a reforma Rocha Vaz (1925), aconteceram dois fatores/eventos que iriam influenciar o ensino da Arte direta ou indiretamente no Brasil. O primeiro refere-se à criação da Escola Bauhaus¹³, na Alemanha, em 1919, que buscava aliar a preocupação estética (“belas artes”) à funcionalidade do objeto (“artes decorativas”). Neste contexto, o desenho veio responder às necessidades de expressão artística nos objetos cotidianos, (reflexo das condições humanas de existência objetivadas da realidade - concepção do final do século XIX e início do século XX).

Conforme Nunes (2004, 159):

¹³ A Bauhaus, através dos livros de Kandinsky, Klee, Moholy-Nagy e outros, e na sua prática pedagógica, estabeleceu modelos para uma nova arte. Utilizaram a psicologia da Gestalt para apontar uma racionalidade científica de uma linguagem visual e do ensino básico do desenho. Na linguagem visual, cuja síntese é formada por três formas geométricas básicas e três cores primárias (triângulo, amarelo, quadrado vermelho e o círculo azul) observa-se isso. Também na Bauhaus foi decidida uma reforma profunda, sendo que para cada ateliê era designado um mestre da forma, de modo que cada aluno tinha que desenvolver o seu próprio esboço e que tivesse sempre dois mestres: um artístico e outro artesanal. Estabelece-se assim, o modelo de ensino bipolar (GOEBEL, 1999).

A Escola Bauhaus tinha um caráter prático: conhecer e se apropriar dos materiais e suas possibilidades (pedras, madeira, metal, vidro, tintas). Atrilados aos materiais, estavam o ensino de previsões de custo e orçamento da obra, e não se descuidava dos estudos da geometria, desenho, volumes, cores e linhas (...).

O segundo evento diz respeito a nossa Semana de Arte Moderna, em 1922, que, para Pimentel (1999), desperta duas tendências: a valorização do desenho como técnica e a exaltação dos elementos internos formais expressivos.

De acordo com Barbosa (1978), enquanto que o ensino do Desenho em nível secundário continuou até pelo menos 1925, com as rígidas correntes matematizantes (exigências de exatidão e conceituação geométrica), em nível primário esse ensino receberia uma renovação, que partiu dos novos modos de entender a Pedagogia como “a Psicologia em ação”.

Toda a educação, desde o início da República, vinha movimentando-se no sentido da reprovação dos métodos verbalistas, “inibidores da inteligência”, de “decorar” (memorizar) lições. A identidade semântica terminou por se estender à rejeição ao decorativismo no ensino do Desenho, rejeição justificada também pelo caráter repetitivo daquelas decorações geométricas.

Nesta época inicia-se lentamente a valorização da imaginação, através da contribuição da Pedagogia Experimental pelo desenho, ressaltando seus fins educativos.

Entre os anos 20 e 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período. Contribuíram para essas influências os estudos de psicologia cognitiva, psicanálise, gestalt, bem como os movimentos filosóficos que embasaram os princípios da Escola Nova¹⁴. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são

¹⁴ Pelas influências da Escola Nova é criada, por Augusto Rodrigues, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil.

revistas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas das Escolas Experimentais e Vocacionais (em São Paulo), além de outros centros brasileiros, assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de Artes Plásticas mostram-se com espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto-expressão dos alunos (PCN, 2001, p. 24).

Mesmo com a concepção experimental da Escola Nova, na primeira metade do século XX, as disciplinas de Desenho (geométrico, do natural, pedagógico) e Trabalhos Manuais faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias.

Segundo Fusari (1992, p. 25):

Entre os anos 30 e 70 os programas dos cursos de desenho abordam basicamente as seguintes modalidades: desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos); desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudos de letras, barras decorativas, painéis); desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e desenho "pedagógico" nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para "ilustrar" aulas).

Na década de 60¹⁵, houve uma reorientação de pensamento sobre o ensino das Artes em centros norte-americanos e europeus, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo na expressão artística, procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

Conforme PCN (2001, p. 26):

Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios, etc., poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática.

¹⁵ No Brasil, a LDB nº 4.024/61, possibilitou a coexistência da iniciação artística (trabalhos manuais) e do desenho (desenho decorativo) no currículo escolar (NUNES, 1990).

No início da década de 70, autores¹⁶ responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem pelas questões que se apresentam ao aluno no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens em um objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação no campo da arte.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento (FUSARI, 1992).

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com a polivalência, as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares.

A implantação da Educação Artística 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.

¹⁶ Feldman, Munro, Eisner, ancorados em Dewey.

Nos primeiros anos de implantação, os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de curta duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares), que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo biografias específicas. As faculdades e universidades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

Segundo Fusari (1992), com a implantação da Lei 5.692/71, a Educação Artística é tratada de modo indefinido, registrado no Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda o mesmo parecer fala da importância do processo de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz, os professores de Educação Artística deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem, foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX, com ênfase em aspectos parciais da aprendizagem, privilegiando-se, respectivamente, a aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, o plano expressivo e processual dos alunos e a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno. Os professores passam a atuar em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e artistas, objetos artísticos e suas histórias não fazia parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em arte nessa época (PCN, 2001, p.27).

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de Arte¹⁷, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento, denominado Arte-educação, permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de Arte-educadores, entidades públicas e particulares.

Acompanhando o processo de democratização vivido no país, na década de 80, aumentam as participações dos professores em associações e reflexões sobre a área, aliados aos programas de pesquisas de cursos de pós-graduação, o que faz surgir novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a arte deixa de ser apenas uma “atividade” para ser conhecimento da educação básica: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º).

É com esse cenário que se chega ao final dos anos 90, mobilizando diferentes tendências curriculares em arte. Nas décadas de 80 e 90, desenvolveram-se muitas pesquisas, entre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender dos artistas, das crianças e dos jovens. Tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a

¹⁷ FAEB (Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil), ANPAP (Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas), AGA/RS (Associação Gaúcha de Arte-educadores do RS, dentre outras).

serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de Arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano (PCN, 2001, p.28).

É característica desse novo marco curricular a reivindicação de designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

A partir dos princípios da LDB 9.394/96, foram construídas as Diretrizes Curriculares e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), marcos legais que orientam o processo de reforma deste nível de ensino.

Do ponto de vista pedagógico, o Ensino Médio passa a ter como referência um currículo diversificado e flexibilizado. De acordo com as DCNEM, o currículo proposto para este nível de ensino, respeitados os princípios de identidade, diversidade e autonomia, envolve uma base comum nacional, que corresponde a 75% de sua carga horária, e uma parte diversificada, cujos conteúdos e habilidades são definidos a critério dos sistemas de ensino e das escolas, como forma de adequação às necessidades dos alunos e ao meio social (Resolução nº 03/98, Artigo 7º). Dentro da formulação curricular estabelecida pelo MEC e pelo CNE, expressa também nos Parâmetros – PCNEM (1999, p. 29-37), as propostas curriculares a serem desenvolvidas pelas escolas que incluem competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, levando-se em conta os princípios pedagógicos de interdisciplinaridade e contextualização, eixos do currículo do Ensino Médio. Estes dois princípios devem constituir o elo de integração das duas dimensões do currículo: de um lado, o estabelecimento de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, e, de outro, a articulação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho (PENNA, 2003).

A base nacional comum para os currículos do Ensino Médio está organizada em áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A parte diversificada do currículo está a cargo de cada escola e pode ocupar até 25% da carga horária mínima, sendo constituída por um conjunto de atividades diferenciadas, articuladas à base nacional comum e pensadas para atender às diferentes características e necessidades de cada região, escola e grupos de alunos.

A partir da LDB 9.394/96 a Arte é incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), integrando a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Concordamos com Penna (2003), quando aponta como significativa a inclusão do ensino de Arte nesta área, pois dimensiona para uma concepção de arte como linguagem, ultrapassando o enfoque romântico (mito do dom), ao possibilitar a articulação de significados culturais e sociais através de seus processos comunicativos.

Ao longo de toda a proposta para Arte dos PCNEM, é recorrente a ênfase em três linhas de ação: produzir (fazer), apreciar e refletir, sendo que estas têm relação com a Proposta Triangular¹⁸ (Barbosa). As três linhas de ação embasaram a definição de competências¹⁹ a serem desenvolvidas em Arte no Ensino Médio.

De acordo com PCNEM (1999, p. 181), são competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte:

- Representação e comunicação:

* realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais);

* apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.

¹⁸ Proposição de Ana Mae Barbosa para a área de artes plásticas, desenvolvida no final da década de 1980, e sistematizada, difundida e revista nos anos 1990 (PENNA, 2003).

¹⁹ Por competência, entende-se a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para o enfrentamento de situações específicas e determinadas (PERRENOUD, 1999).

- Investigação e compreensão:

* analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas;

* conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.

- Contextualização sócio-cultural:

* analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

Ao referir-se a área específica de Artes Visuais e suas competências, os PCNEM (1999) se articulam a partir das três linhas de ação: produzir, apreciar e refletir (valorizar).

Conforme PCNEM (1999, p. 176):

Competências de produção em artes visuais podem ser adquiridas por adolescentes, jovens e adultos, tais como:

* fazer trabalhos artísticos, como desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, design, artes gráficas (folhetos, cartazes, capas de discos, encartes, logotipos, dentre outros);

* saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, CD-ROM, *home-page*, dentre outros, integrando as artes audiovisuais;

* analisar os sistemas de representação visual, audiovisual e as possibilidades estéticas, bem como de comunicação presentes em seus trabalhos, de seus colegas e de outras pessoas;

* investigar, em suas produções de artes visuais e audiovisuais, inclusive as informatizadas, como são as articulações entre os componentes básicos dessas linguagens – linha, forma, cor, valor, luz, textura, volume, espaço, superfície, movimento, tempo etc.;

* analisar as intrínsecas relações de forma e conteúdo presentes na sua própria produção em linguagem visual e audiovisual, aprofundamento a compreensão e conhecimento de suas estéticas.

Com relação à apreciação de produtos de artes visuais e audiovisuais, os alunos podem adquirir capacidade de saber:

* fruir, estudar e analisar as produções em artes visuais, tanto na produção artística em geral quanto naquelas ligadas ao campo da comunicação visual como o designer, ou ainda naqueles produzidos pelas novas mídias e artes audiovisuais – vídeo, televisão, multimídia, CD-ROM, *home-page* etc – conscientizando-se dos meios visuais e audiovisuais de representação, comunicação e informação;

* investigar as articulações dos elementos e componentes básicos das linguagens visual e audiovisual presentes nas produções artísticas em geral e nas do campo da comunicação visual, das novas mídias e artes audiovisuais.

Saber valorizar manifestações em artes visuais e artes audiovisuais requer dos alunos adquirir competência para:

* perceber homens e mulheres enquanto seres simbólicos e sociais que pensam e se expressam através de signos também visuais, audiovisuais e que se desenvolvem pelo contato sensível consciente com os signos de sua própria produção, da produção de seus colegas, de sua cultura e do confronto com as demais culturas.

Tais proposições vêm ocasionando dúvidas, incertezas, discussões e posicionamentos em relação a questões que vão desde o modo como estão estruturados e organizados os PCNs, seus conteúdos e propostas, quanto à forma com que os mesmos foram elaborados, ou, ainda sobre a necessidade ou não da existência de parâmetros curriculares.

A utilização dos PCNs no planejamento das aulas, menções aos PCNs parece refletir mais uma intenção (discurso) do que uma realidade (prática), mais proposta e menos condições para a sua aplicação. Atitudes que, no entanto, não podemos condenar ou julgar sem analisar o contexto educacional nacional, pois não podemos discutir parâmetros curriculares sem deixar de falar das condições da nossa escola pública.

2 TEORIAS CURRICULARES

(...) Teorias do Currículo, para designar um hoje amplo campo de conhecimentos que se vale ora da sociologia, ora da história, ora da pedagogia, ora da economia, ora da epistemologia, ora da lingüística – e todas elas nas suas mais variadas escolas, tendências ou perspectivas – para descrever, analisar – e, às vezes, intervir sobre – aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e que vem sendo designado, nos últimos quatrocentos ano, de “currículo” (VEIGA-NETO, 1999, p. 94).

Mesmo antes de ser tratado como uma área especializada, o currículo e suas diferentes concepções permearam o ensino escolar e a vida que dele fizeram parte, em diferentes épocas.

O termo currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte (século XX). A industrialização e os movimentos imigratórios intensificaram a massificação da escolarização, havendo um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As idéias desse grupo estão expressas no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Fazendo com que o termo *curriculum*, no sentido que hoje lhe damos, passasse a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal, sob influência da literatura educacional americana, surgindo o termo para assim, designar um campo especializado de estudos.

Segundo Silva (1999), as condições (a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados á educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada

em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização) associadas com a institucionalização da educação de massas foram, talvez, o que permitiu que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado.

As teorias sobre currículo estão relacionadas com o estabelecimento do currículo como um campo de estudos e pesquisas especializado, sendo que este campo está ligado a processos como a formação de especialistas sobre currículo, institucionalização de setores específicos sobre currículo na burocracia educacional, bem como ao surgimento de produções acadêmicas sobre currículo.

Para Sacristán (2000, p. 37), “as teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação”. As teorias sobre o currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade: o que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e em diferentes teorias, em diferentes momentos.

O fundamental para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para ser considerado parte do currículo. As diferentes teorias se diferenciam pela ênfase que dão a esses elementos.

Conforme Silva (1999, p. 15):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. (...) Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (...) É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

Silva (1999) elenca três concepções de currículo que resumem as grandes categorias de teoria, de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam. Teorias tradicionais (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos); Teorias críticas (ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de

produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência); Teorias pós-críticas (identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo).

A partir dessas três categorias e conceitos correspondentes a cada uma é que nossa investigação se apóia, fazendo um paralelo com o ensino de Artes Visuais e suas concepções curriculares.

2.1 - Teorias Curriculares Não-Críticas e o Ensino de Artes Visuais

As teorias não-críticas são teorias científicas e neutras, em contraste às teorias críticas e as teorias pós-críticas, que argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas que está, de alguma forma, implicada em relações de poder. As teorias não-críticas, ao aceitarem mais facilmente os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas, pois existe um conhecimento proposto, dado como o único, o correto (o dominante) e a preocupação é com a melhor forma de transmiti-lo.

2.1.1 - Currículo Clássico/Humanista

O currículo clássico/humanista é fruto das chamadas “artes liberais” que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas (essas obras traziam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano) das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas.

Para Silva (2001, p. 12):

A teoria tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como

informação), tem uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação.

A chamada pedagogia tradicional é reforçada pelas idéias iluministas (século XIX) e percorre todo o século XX, manifestando-se até os nossos dias. A base idealista desta pedagogia fundamenta que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática.

Segundo Fusari (1992), na concepção tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento lógico e abstrato. Na prática, a aplicação de tais idéias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações”, consideradas verdades absolutas.

Por estar centrado nas matérias clássicas, o currículo humanista simplesmente desconsidera a psicologia infantil, contestação que só surgiu com a ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária, que era o foco do currículo clássico/humanista. O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante, sendo que a democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo clássico/humanista, ou, pelo menos, o seu enfraquecimento.

A teoria clássico/humanista (tradicional), a teoria progressista (escola nova) e a teoria tecnicista (tecnocrática) são teorias de educação e currículo denominadas não-críticas. Estas concepções vinculam-se as práticas educativas correspondentes, que, segundo as categorias de Silva (1999), enfatizam prioritariamente aspectos tais como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

A tendência tradicional está presente nas aulas de Arte das escolas brasileiras, desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem, forte influência do Neoclassicismo²⁰.

²⁰ O estilo neoclássico envolvia a imitação e um cuidadoso aprendizado de técnicas e convenções da arte clássica (SANTOS, 2000).

Ao mesmo tempo em que vigorava na Europa essa tendência estética, havia outros movimentos artísticos, como o Impressionismo, e avanços tecnológicos de registro de imagens, como a fotografia. Nessa época, o desenho ocupava um espaço num mundo em industrialização, onde o seu ensino adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais. Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias apresentava-se ainda com uma concepção neoclássica ao enfatizar a linha, o contorno, o traçado e a configuração. Estas particularidades tão “intelectualizadas” do desenho foram transmitidas principalmente pela Academia Imperial do Rio de Janeiro, influenciadas pela da Missão Artística Francesa (1816).

Nas primeiras décadas do século XX continuava, junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, presentes nos programas curriculares de desenho geométrico através da perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados úteis para determinadas profissões e, quando transformados em conteúdos de ensino, dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos, empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral.

Os conteúdos desses programas eram bem discriminados e centrados nas representações convencionais de imagens. Abrangiam ainda noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva.

Na escola tradicional e seu currículo valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais, selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (PCN, 2001).

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico,

Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, evidenciava-se pela busca e predominância de reprodução naturalista e figurativa das formas, preocupação com a utilização normativa de instrumentos e reprodução; ou seja, era considerada mais por sua função do que como uma experiência artística.

De acordo com Fusari (1992), a metodologia da aula de desenho na escola tradicional é desenvolvida através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora. Esse modo de atuar com a arte na escola remonta a João Amós Comenius, que nos apresenta em seu livro *Didática Magna* (1627) os princípios de um “método para ensinar as artes”. Esse autor propõe para o ensino da Arte de sua época a observação e reprodução de modelos, que deveriam ser “completos e perfeitos”; depois, sugere a apresentação de novos exemplos que seriam adaptados aos modelos e, finalmente, a apresentação de obras de “artistas de valor”, para que os alunos os julgassem de acordo com os modelos e regras aplicados. Comenius afirma categoricamente que “estes exercícios devem ser continuados, até que tenham criado o hábito da arte”.

A partir dos anos 50, passam também a fazer parte do currículo escolar, além do Desenho, as matérias Música e Trabalhos Manuais, que mantêm de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino do desenho artístico.

Na pedagogia tradicional, ao ensino e aprendizagem de arte é dada mais ênfase a um fazer técnico de conteúdo reprodutivista, com a preocupação no produto final do trabalho escolar.

2.1.2 - Currículo Progressista

A Pedagogia Nova, também conhecida por movimento da Escola Nova, tem suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, sendo que, no Brasil, seus reflexos começaram a chegar por volta de 1930. A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da educação, com o objetivo de fundamentar o ato pedagógico na ação, onde o modelo progressista, sobretudo aquele “centrado na criança”, contesta o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências do aluno. Conforme Gadotti (2002), John Dewey foi o primeiro a

formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (“learning by doing”) e não pela instrução.

Dewey escreveu, em 1902, *The child and the curriculum*. Neste livro, refletiu sobre a importância de levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

O Escolanovismo contrapõe-se à educação tradicional, dando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática. Ou seja, essa concepção argumenta que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias e menos injustas se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propõe experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos, considerando menos significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos, como ocorre no ensino clássico/humanista (tradicional).

Para Sacristán (2000), o movimento da “Escola Nova” rompeu o monolitismo do currículo, centrado até então em matérias, dando lugar a acepções muito diversificadas, próprias da ruptura, pluralismo e concepções diferentes. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas; o método não é meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo.

Nessa concepção curricular, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos procurando aprofundar idéias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num “aprender fazendo”. A educação Nova é essencialmente processo e não produto, o objetivo da educação se encontraria no próprio processo, um processo de reconstrução e reconstituição da experiência.

Ao ser introduzido no Brasil, entre os anos 30 e 40, o movimento escolanovista vai encontrar o País num momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e início do modelo nacional-desenvolvimentista,

industrializado. É uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas, culturais e em prol da educação pública básica.

Autores como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos e Herbert Read (1943) na Inglaterra, influenciam também as mudanças que vão ocorrer no trabalho de professores de Arte brasileiros, firmando em alguns grupos a tendência escolanovista (FUSARI, 1992).

Destaca-se o princípio de John Dewey, que é o da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Esses trabalhos sintetizam suas preocupações com a importância da educação para a sociedade e para a democracia e enfatizam uma pedagogia mais pragmática e experimental. Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados.

Segundo Fusari (1992, p. 28):

Quanto às tendências e práticas estéticas, os professores de tendência pedagógica mais escolanovista apresentam uma ruptura com as “cópias” de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos da pessoas. Assim, a concepção estética predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de insights, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise).

No Brasil, Augusto Rodrigues iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte (Herbert Read) e criou no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil. A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras, onde era necessária a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto (FUSARI, 1992) .

Conforme a mesma autora (1992, p. 35), “desde os anos 20 alguns professores de Arte já vinham incorporando a idéia da “livre expressão”, entendida como um caminho para se atingir o centro da criação”. Depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido. Os professores da linha da livre expressão argumentavam que o aluno tem dentro de si um mundo que precisa ser posto para fora, entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor.

Nas décadas de 60 e 70, por influência ainda da Psicologia, chegaram às aulas de Arte os exercícios de sensibilização, destinados a desbloquear o aluno e sua fluência criativa. Então as aulas de Arte centralizam-se em objetivos que visam o desenvolvimento da criatividade dos alunos, com base principalmente nos estudos de autores com Read (1966) e Lowenfeld (1977). Da mesma forma como a livre expressão, a busca exagerada da criatividade leva os professores a desvios de toda ordem.

De acordo com Saviani (1983, p. 12):

A pedagogia nova deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia.

Na teoria Nova, a aula de Arte proporcionaria condições metodológicas para que o aluno se expressasse subjetiva e individualmente. O conhecimento significava conhecer-se a si mesmo e o processo era fundamental, enquanto o produto não interessava. Esta teoria de arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, permaneceu ainda presente nos anos 90 na educação escolar brasileira em arte.

2.1.3 - Currículo Tecnocrata

A teoria tecnocrata destaca a abstração e a “inutilidade” das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico (para a vida moderna e para as atividades laborais), afirmando, por exemplo, que o latim e o grego (e suas respectivas literaturas) pouco serviam como preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea.

Sob este enfoque Bobbitt já escreve, em 1918, *The curriculum*, o livro que iria ser considerado o marco do currículo como um campo especializado de estudos. O livro de Bobbitt foi escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas, de acordo com suas diferentes e particulares visões.

Segundo Silva (1999, p. 22):

É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?

O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, sendo que sua inspiração teórica é a administração científica, de Taylor. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Este modelo estava claramente voltado para a economia e sua palavra-chave era a eficiência. Nessa perspectiva, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. Tal como na indústria, é fundamental, na educação, que se estabeleçam padrões.

No modelo de currículo de Bobbitt (1918), os estudantes devem ser processados como um produto fabril, através de um discurso curricular visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, onde a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos que sirvam para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. De acordo com Silva (1999), o modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas.

Com Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da idéia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, seu paradigma centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica, onde os objetivos deveriam ser formulados em termos de comportamento explícito.

Essa orientação comportamentalista iria se radicalizar, nos anos 60, com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, representada, sobretudo, por um livro de Robert Mager, *Análise de objetivos*, (também influente no Brasil na mesma época). Essa tendência pedagógica desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos, sendo introduzida nas escolas brasileiras entre 1960 e 1970.

A tendência tecnicista (re) aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto superior, para atender o mundo tecnológico em expansão. Essa concepção de educação/currículo visava um acréscimo na eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos, conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e de desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico”, responsável por um competente planejamento dos cursos escolares.

Segundo Sacristán (2000, p. 45):

A gestão científica é para a burocracia o que o taylorismo foi para a produção industrial em série, querendo estabelecer os princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins, como elementos-chave da prática, o que fez surgir toda uma tradição de pensar o currículo, (...).

A tarefa do especialista em currículo consistia em fazer o levantamento das habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de mediação que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

No tecnicismo, os elementos curriculares (objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação) apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional e mecânica desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos, que devem corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial.

O conceito central, nessa perspectiva, é o de “desenvolvimento curricular”, que iria dominar a literatura estadunidense e brasileira sobre currículo até os anos 80. Nesta perspectiva, que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.

Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, tanto o progressista (escola nova) como o tecnicista (tecnocrático), contesta o modelo humanista. Conforme Silva (1999) tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização.

Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os progressistas (de base psicológica – escola nova) quanto os tecnocráticos, só iriam ser definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”.

A concepção tecnicista desenvolveu-se desde a segunda metade do século XX (principalmente nos Estados Unidos). Nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970, visando um acréscimo de eficiência da escola, pois o tecnicismo estava relacionado ao preparo de profissionais, para atender a expansão econômica.

No início dos anos 70, concomitante ao enraizamento da pedagogia, do currículo tecnicista no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus. Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. O Parecer nº 540/77 esclarecia que a Educação Artística não era matéria, que respeitaria as tendências e que a livre-expressão deveria ser utilizada; mas nem por isso deixaram de ser exigido os planejamentos com objetivos, conteúdo, método e avaliação.

Segundo Fusari (1992), os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “indústria cultural”, desde o final da década de 70, priorizando atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, enfatizando um saber “construir” artístico e necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos, sem compromissos com o conhecimento de arte.

Na organização do processo ensino-aprendizagem tecnicista, os conteúdos escolares e os métodos de ensino são submetidos aos objetivos comportamentais, estes em sintonia com os interesses da sociedade industrial.

De acordo com Biasoli (1999, p. 75):

O ensino de arte chega ao final da década de 1970 sem ter os mecanismos precisos e necessários de implantação e sustentação, repetindo, em parte, o fenômeno ocorrido em relação a LDB/61: ênfase no aspecto técnico dos instrumentos artísticos e importância à arte apenas quando considerada área de iniciação ao trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau.

Na pedagogia tecnicista, ao ensino e aprendizagem de arte é dada mais

ênfase a um fazer técnico e científico, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber aplicar esse conhecimento no trabalho. O objetivo era que os alunos desenvolvessem a coordenação motora e aprendessem técnicas que, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos, servindo à produção industrial.

Conforme Nunes (1990, p. 10):

Para as teorias não-críticas, o homem não passa de objeto que a qualquer preço deva ajustar-se aos ditames da sociedade, é um ser individual, servil e determinado pela sociedade, excluído de ter uma maior participação nas decisões políticas.

As concepções curriculares da teoria não-crítica não estão preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante, são teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Ao tomar o *status quo* como referência, as teorias não-críticas se concentram nas formas de organização e elaboração do currículo (visão objetivista do conhecimento). Sendo que esse mesmo enfoque se repete na dinâmica das aulas entre o professor que ensina e o aluno que aprende, entre o professor que pensa e o aluno que executa; “pré-ocupando-se” com metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos, avaliação (SILVA, 1999). Concretizando, assim, um revezamento de “importâncias” entre as concepções.

2.2 - Teorias Curriculares Críticas e o Ensino de Artes Visuais

A partir da segunda metade do século XX, a crítica à educação e à escola se acentuou. Nos reportando para a história, percebemos que a década de 60 foi uma década de grandes transformações e de importantes movimentos sociais e culturais, os quais serviram de pano de fundo para diversas teorizações que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, onde os modelos de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo.

Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. As teorias críticas sobre o currículo começaram colocar em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais.

Segundo Gadotti (2002), entre os maiores críticos encontramos o filósofo francês Louis Althusser e os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Claude Baudelot e Roger Establet (as obras desses autores tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro da década de 70). Elas demonstram sobretudo o quanto a educação reproduz a sociedade, por isso eram denominados crítico-reprodutivistas. Esses autores formularam as seguintes teorias (críticas) da educação: Althusser (1970), a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron (1975), a teoria da escola enquanto violência simbólica e Baudelot e Establet (1971), a teoria da escola dualista.

O filósofo francês Louis Althusser (1970) toma como base a crítica marxista da educação, fazendo uma importante ligação entre educação e ideologia, que fundamentaria as posteriores teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade. Conforme Moreira (2002), Althusser argumenta que a sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos; ela se sustenta a partir de mecanismos e instituições encarregadas de garantir o *status quo*. Estes mecanismos estariam a cargo dos aparelhos repressivos (a polícia, o judiciário) e dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família).

A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser (1970), atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. A problemática central da análise marxista da educação e da escola consiste em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção.

Althusser (1970) afirma que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Enfatiza o papel do conteúdo das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista. De acordo com Silva (1999), a escola atua ideologicamente através de seu currículo,

seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas, como Estudos Sociais, História, Geografia; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais ‘técnicas’, como Ciências e Matemática.

A crítica da escola capitalista também é feita pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), que iriam desenvolver uma crítica da educação. Porém esta, embora centrada no conceito de reprodução, difere da análise marxista em vários aspectos. Bourdieu e Passeron (1975) vêem nessa análise que a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, denominada de capital cultural²¹. A ação pedagógica da escola seria precedida pela ação pedagógica primária no aparelho ideológico que é a família. Dadas às diferenças em formação e informação que a criança recebe, conforme sua posição na hierarquia social, ela traz um determinado “capital cultural” para a escola.

Segundo Silva (1999, p. 34):

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais, etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Nessa última forma ele se confunde com o habitus, precisamente o termo utilizado por Bourdieu e Passeron para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas.

Bourdieu e Passeron (1975) propõem que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter (na escola), a mesma experiência das crianças das classes dominantes (na família). A proposta pedagógica consiste numa pedagogia e um currículo onde as crianças das classes dominadas tenham, através da escola, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.

²¹ “(...) O capital será a informação e o conhecimento e não mais a economia de mercado”. (NUNES, 2004, p.144).

Baudelot e Establet (1971) desenvolveram um estudo profundo do sistema escolar francês, destruindo a representação ideológica da escola única. De acordo com Gadotti (2002), esses autores chegaram à conclusão de que existem, na verdade, duas redes escolares: a “secundária-superior” (SS), praticamente reservada aos 25% de filhos da classe dominante, e a “primária-profissional (PP), para os 75% que constituem as classes dominadas”, confirmando que o crescimento das possibilidades de escolarização de todas as classes sociais não mudou a distribuição de probabilidade para alcançar os níveis mais elevados do ensino, de acordo com as diferentes classes sociais.

A escola capitalista contribui para reproduzir e aprofundar a polarização das qualificações. Conforme os mesmos autores (1971), a escola alimenta dois pólos do mercado de trabalho, através de dois fluxos bem distintos. Em uma extremidade, ela forma um pequeno número de quadros intelectuais nas melhores escolas secundárias, desembocando nas universidades. Na outra ponta, a escola orienta a formação de massas trabalhadoras mais ou menos qualificadas. Eis por que a escola não é única, mas dividida em duas redes de ensino, que são estanques, heterogêneas, devido a seu programa de ensino diferenciado, assim como o estrato social de seus alunos.

Os autores citados acima argumentam sobre os temas da divisão, da segregação e do antagonismo que condicionam os resultados finais do aluno, os conteúdos e as práticas escolares, onde os filhos das classes dominantes, em média, têm melhores notas e são os que menos repetem um ano; onde os conteúdos culturais e a linguagem também variam de uma rede para outra, desempenhando um papel importante na divisão e discriminação; demonstrando que a chamada “escola única” não pode ser “única” numa sociedade de classes, pois a cultura transmitida e elaborada não é uma só. Por isso não se pode compreender a escola se não for relacionada com a divisão da sociedade.

2.2.1 - Influências Neomarxistas

Trabalhos anteriores, como os de Althusser e Bourdieu (1970;1975), tinham estabelecido as bases de uma crítica radical à educação liberal, mas não tinham

propriamente tomado como foco de seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar. Nos termos da terminologia introduzida por autores como Bourdieu (1975), há um vínculo entre reprodução cultural e reprodução social, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado.

Para os neomarxistas, essa ligação não é uma ligação de determinação simples e direta. Existe uma preocupação em evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação. Basicamente, para os neomarxistas, não é suficiente apontar um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia; o campo cultural não é um simples reflexo da economia, mas ele tem a sua própria dinâmica.

O início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple (1982), que toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, afirmando que há uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura, há um vínculo entre reprodução cultural e reprodução social. Mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. A questão básica que estrutura a crítica desenvolvida por este autor é a conexão entre a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo.

De acordo com Apple (1982, p. 98):

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o “corpus formal do conhecimento escolar” pode se tornar uma forma de controle social e econômico.

Com esses elementos somados aos dos autores como Bourdieu (1975), Bernstein e Young (1971), Apple (1982) vai colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas. Contrapondo-se às perspectivas tradicionais sobre currículo, ele vê o currículo em termos estruturais e relacionais, o qual está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Afirmando que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, que o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular, pois a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Apple (1989) refere-se à escola como espaço de produção de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de conhecimento técnico. O conhecimento técnico relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção. Para Silva (1999), é esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico, por exemplo. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em relação a outros, vistos como ilegítimos. Trata-se de mais um dos mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social.

Conforme Silva (1999, p. 47) :

Apple procura realizar uma análise que dê igual importância aos dois aspectos do currículo, embora se possa notar uma ênfase ligeiramente maior no seu conteúdo explícito, naquilo que ele chama de "currículo oficial". Ele considera necessário examinar tanto aquilo que ele chama de "regularidades do cotidiano escolar" quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial.

As escolas são aparatos produtivos e reprodutivos do Estado. Podemos conceituar a cultura escolar não somente como um produto, mas também como um espaço relativamente autônomo de experiências vividas e padrões diários de interação de estudantes e professores. Segundo Apple (2002), um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das

relações de poder entre eles. Só então o currículo poderá ser compreendido e transformado.

Outro teórico do pensamento crítico é o inglês Basil Bernstein (1977), destacando-se no contexto da sociologia crítica da educação, que se desenvolveu na Inglaterra a partir dos anos setenta. Conforme Gadotti (2002), Bernstein estudou o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe: a maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social. É a sua teoria da transmissão cultural.

Para Bernstein, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado. O autor (1977) também distingue dois tipos de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção, onde as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados, e o currículo integrado, onde as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, menos marcadas.

Silva (1999) argumenta que a teoria de Bernstein é uma teoria sociológica do currículo, pois ele não está preocupado com o conteúdo propriamente dito do currículo, mas com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, como o currículo está estruturalmente organizado, como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

As noções de poder e de controle de Bernstein são distintas de outras perspectivas críticas sobre o currículo (sobretudo as marxistas); elas estão mais próximas da noção de poder de Foucault (1981). Para Bernstein, o poder não é algo que distorce o currículo ou a pedagogia (a transmissão). Na sua concepção, trata-se simplesmente de diferentes princípios de poder e controle. O poder está ligado à classificação (que diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo - expressão de poder). Por outro lado, o controle diz respeito à forma da transmissão (associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão).

O termo “classificação”, segundo Bernstein (1977), refere-se ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo. Assim um currículo tradicional, organizado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais, seria fortemente classificado, enquanto um currículo interdisciplinar seria fracamente classificado; quanto maior o isolamento, maior a classificação.

Poder e controle estariam nos mecanismos estruturadores das experiências e consciências dos homens, que passam por espaços sociais como a família, a escola e o mundo do trabalho. Os princípios de controle social seriam codificados nos mecanismos estruturadores que moldam as mensagens das escolas e de outras instituições sociais. No caso do currículo, não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas de conhecimento ou de sua ideologia. O código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia.

A teorização de Bernstein mostra que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica, pois uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social.

Entre os autores que, nos Estados Unidos, ajudaram a desenvolver uma teorização crítica sobre currículo, destaca-se, Henry Giroux. Como ocorreu com outros autores dessa fase inicial, também a crítica de Giroux (1981) esteve centrada, nesse momento, numa reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo, então dominantes. Utilizando-se de conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt²², Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo. Na análise de Giroux (1981), as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado dessa ausência do caráter social e

²² Escola de Frankfurt é o nome dado ao grupo de pensadores alemães (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Fromm, Habermas) do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado na década de 1920. Sua produção ficou conhecida como teoria crítica, embasada na teoria marxista e na teoria freudiana. A Escola de Frankfurt concentrou seu interesse na análise da sociedade de massa (COTRIM, 2000).

histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Giroux (1986) não estava satisfeito com a rigidez estrutural e com as conseqüências pessimistas da teoria educacional crítica, como as teorizações de Althusser (crítica da ideologia) e de Bourdieu e Passeron (crítica cultural). No entanto, ele é igualmente crítico, entretanto, daquelas vertentes da crítica educacional que se inspiravam mais na fenomenologia e nos modelos interpretativos de teorização social do que nos diversos estruturalismos. É no conceito de resistência que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo. Ele fala numa “pedagogia da possibilidade”. Afirma que a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle, havendo um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

De acordo com Gadotti (2002), Giroux foi além das teorias da reprodução social e cultural, tomando os conceitos de conflito e resistência como pontos de partida para suas análises. Procurou redefinir a importância do poder da ideologia e da cultura para a compreensão das relações complexas entre escolarização e a sociedade dominante, construindo as bases de uma pedagogia radical neomarxista.

Assim percebe-se, conforme Silva (1999), que Giroux acredita na possibilidade de canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. Ele argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática. A escola e o currículo devem ser locais onde estudantes, professores e professoras, tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social.

2.2.2 - Movimentos Críticos

Surgiram em vários países, entre as décadas de 1960 e 1970, movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas de currículo. Estes ganharam destaque como importantes movimentos de renovação da teorização sobre o currículo. Nos Estados Unidos e Canadá, o movimento de crítica às perspectivas conservadoras sobre currículo tinha origem no próprio campo de estudo da educação - “movimento de reconceptualização”. Já na França e Inglaterra, a teoria educacional crítica tendia a partir de campos não diretamente pedagógicos ou educacionais, como a sociologia crítica (Bourdieu) e a filosofia marxista (Althusser), era a chamada “nova sociologia da educação”.

Com a I Conferência sobre Currículo - Universidade de Rochester, Nova York, 1973 - surge o movimento de reconceptualização, sob a liderança de Willian Pinar. Este movimento exprimia uma insatisfação com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como um atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava com as teorias sociais de origem sobretudo europeia: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (A produção teórica da Escola de Frankfurt dava ênfase a dinâmica cultural, a crítica da razão iluminista e a racionalidade técnica). Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado (SILVA, 1999).

Nos Estados Unidos, dividiu-se a crítica dos modelos tradicionais. De um lado, estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas; essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais, inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui, a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares.

Em ambas perspectivas, tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes; procurava-se lançar mão de estratégias analíticas que permitissem questionar as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia do currículo.

A perspectiva fenomenológica de currículo é, em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. A tradição fenomenológica de análise do currículo é aquela que talvez menos reconheça a estruturação tradicional do currículo em disciplinas ou matérias. Para esta perspectiva, com sua ênfase na experiência, no mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos, pouco sentido fazem as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno de disciplinas. A análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento científico, conceitual, para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido, permitindo conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional.

Segundo Silva (1999, p. 39) “o movimento de reconceptualização, tal como definido por seus próprios iniciadores, pretendia incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas”. No fim, o rótulo da “reconceptualização”, que caracterizou um movimento (hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais), ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

A crítica do currículo na Inglaterra, diferentemente do que ocorria nos Estados Unidos, dava-se a partir da sociologia. Michael Young (1971 apud SILVA, 1999) - líder desse movimento - concentra-se nas formas de organização do currículo; sua questão consiste em analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo.

Se nos Estados Unidos a crítica tinha como referência às perspectivas tradicionais sobre currículo, na Inglaterra a referência era a “antiga” sociologia da educação. Para Moreira (2002), a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e,

portanto, como implicitamente aceitável; o que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da “nova sociologia da educação”, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento.

O programa da Nova Sociologia da Educação (NSE), formulado por Young (1971), tomava como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, destacando o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas. Delineando as bases de uma sociologia do currículo, Young critica a tendência a se tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores, concentrando-se nas formas de organização do currículo, analisando quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização curricular.

Em contraste com a psicologia da aprendizagem, a “nova sociologia da educação” (NSE) não estava preocupada em saber como se aprende. Ao contrário de perspectivas críticas mais propriamente pedagógicas sobre o currículo, a “nova sociologia da educação” tampouco se preocupou em elaborar propostas alternativas de currículo. Seu programa estava centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. De forma mais geral e abstrata, a “nova sociologia da educação” buscava investigar as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. A questão básica da “nova sociologia da educação” era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. É nessa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder.

De acordo com Silva (1999, p. 69):

(...) uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existentes, como, por exemplo, a que divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva

epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na idéia de “construção social”.

A “nova sociologia da educação” teve grande influência até o início da década de oitenta. A partir de então o programa de uma “pura” sociologia do currículo cedeu lugar a perspectivas mais ecléticas, que misturavam análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas. Ela iria se dissolver numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas como feminismo, estudos sobre gênero, raça e etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo.

2.2.3 - Currículo Oculto

Embora não constitua propriamente uma teoria, o conceito de “currículo oculto” esteve presente em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre currículo, onde argumentava-se que a ideologia era expressa mais através de rituais, gestos e práticas corporais do que através de manifestações verbais, ou seja, processos sociais que moldam nossa subjetividade, sem nosso conhecimento consciente. Nas análises críticas, as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista.

Segundo Silva (1999), o conceito foi talvez utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in classrooms*. Nas palavras de Jackson, a utilização do elogio e do poder (na sala de aula) se combinam para formar um currículo oculto. Robert Dreeben, num livro intitulado *On what is learned in school*, ampliaria e desenvolveria essa definição funcionalista de “currículo oculto”. Esses autores funcionalistas já destacavam a determinação estrutural do currículo oculto. Eram as características estruturais da sala de aula e as situações de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que os estudantes se ajustem

da forma mais conveniente às estruturas de funcionamento; ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. O currículo oculto é constituído por todos aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Um dos meios do currículo oculto é constituído pelas relações sociais da escola, as relações entre professores e alunos, administração e alunos, alunos e alunos. A organização do espaço escolar é outro dos componentes estruturais através dos quais as crianças e jovens aprendem certos comportamentos sociais. Para Escolano (1998), nem espaço nem tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, afirma que operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar, entre os mais e os menos capazes, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional.

Conforme Apple (1989, p.83):

Vemos as escolas como um espelho da sociedade, especialmente o currículo oculto das escolas. A "sociedade" precisa de trabalhadores dóceis; as escolas através de suas relações sociais e de seu currículo oculto, garantem de alguma forma a produção dessa docilidade. Trabalhadores obedientes no mercado de trabalho são espelhados no "mercado de idéias" da escola.

O conceito tornou-se, no decorrer do tempo, desgastado, pois numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo (SILVA, 1999, p. 81). Seu conceito continua sendo importante, apesar do predomínio de um pós-estruturalismo que enfatiza mais a visibilidade do texto e o discurso que a invisibilidade das relações sociais.

Numa perspectiva mais ampla e atual, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade, gênero e sexualidade; aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.

O enfoque das teorias críticas nos orienta para um entendimento, para uma compreensão do que o currículo faz, questionando-o como artefato social/educacional.

Segundo Moreira (1999), vivemos num cenário onde desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceites; instala-se uma crise de paradigmas. A crise provoca tensões no campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares; dentre elas, a teoria curricular crítica.

Nesse processo, novas questões e temas foram incorporados àqueles que no início estiveram no centro dos estudos críticos, formando a base da teoria educacional pós-crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes, com importantes modificações nas formas de conceber o conhecimento e a linguagem, trazendo relevantes implicações para a teorização sobre o currículo.

2.2.4 - Currículo de Artes Visuais na Concepção Crítica

As teorias críticas são teorias de educação e currículo denominadas crítico-reprodutivistas. Estas concepções vinculam-se às práticas educativas correspondentes que, segundo as categorias, citadas anteriormente por Silva (1999), enfatizam aspectos tais como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Desde os anos 60 muitos educadores, preocupados com o rumo da educação escolar, passaram a discutir as reais contribuições da escola, sobretudo da escola pública, pensando numa melhoria das práticas sociais, mobilizando assim, novas

propostas pedagógicas em direção a uma educação conscientizadora e democrática.

Surgem, então, novas teorias para explicar a superação do pensamento liberal na busca de um novo projeto pedagógico.

De acordo com Pimentel (1999), a preocupação com o desenvolvimento da autonomia cultural do País fez com que surgisse uma tendência pedagógica crítica. As idéias de Paulo Freire impulsionaram questões educacionais no Brasil, analisadas a partir de uma abordagem mais sociológica. Sua teoria representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação (Pedagogia Libertadora).

Está implícita na análise de Freire uma crítica à escola tradicional. Ele ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo, a concepção “bancária”²³ do currículo tradicional.

Conforme Freire (1987, p. 83):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar.

No fim dos anos 70 surge uma outra proposta preocupada com a educação escolar pública. Num primeiro momento, esse movimento coincide com a retomada dos estudos teóricos críticos, que colaborou para difundir a idéia da escola como reprodutora das desigualdades sociais através das teorias “crítico-reprodutivistas”.

Já no início dos anos 80, percebe-se que era preciso assumir reflexões e discussões que levassem a uma efetiva melhora da escola democrática desejada, sabendo que a educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais,

²³ Na educação bancária, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (FREIRE, 1987, p. 59).

históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente.

A compreensão do papel específico da escola nas mudanças sociais faz com que se construa a concepção histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos. Nessa nova proposta, a escola deve assumir o ensino do conhecimento acumulado, produzido pela humanidade, assumindo a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Isto implica em que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo. Segundo Saviani (1991), serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor, favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Na concepção crítica, a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. Nesse sentido, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Os métodos de ensino não partem de um saber depositado de fora e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno. O professor é o mediador da relação pedagógica, tornando possível uma interação entre a experiência pouco elaborada e conteúdos culturais universais.

Na década de 1980, na área de Artes Visuais, segundo Barbosa (2001), vislumbrou-se uma nova perspectiva proveniente da Inglaterra e dos Estados Unidos, onde foi concebida uma nova visão de seu ensino, por Richard Hamilton (Inglaterra), Manuel Barkan (EUA) e Elliot Eisner (EUA). Essa visão só foi sistematizada, em 1982, quando surgiu, nos EUA, o *Getty Center for Education in the Arts*, com a ajuda de outros pesquisadores-educadores, da referida instituição como Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson. Testada em sete universidades americanas, veio a emergir a *Discipline Based Art Education* (DBAE), tendo a educação artística como fator de desenvolvimento cultural do aluno, na ênfase aos conteúdos escolares do ensino da Arte. Então a partir da sistematização das idéias

da DBAE (EUA), do Critical Studies (Inglaterra) e também das Escuelas al Aire Libre do México, organizou-se a Proposta Triangular (de Ana Mae Barbosa) para ensino/aprendizagem de Artes, inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte.

Para a autora (2001, p.37):

A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.

A Proposta Triangular vem ao encontro da concepção crítica ao articular o fazer, o apreciar e o historicizar; ações, estas, que envolvem o homem e a reflexão da (sua) realidade. Ao referir-se a concepção crítica de arte, Nunes (1990), diz que a mesma deve levar em consideração o homem situado historicamente, levando a pessoa à conscientização, não só da realidade individual como também da realidade sócio-coletiva.

Embora descontínuas e insatisfatórias quanto a especificidades artísticas, podemos registrar algumas tentativas de melhoria do trabalho educativo de Arte em escolas médias brasileiras nas últimas décadas do século XX. Como a exemplo das Artes Visuais, onde a História da Arte ultrapassou as hegemonias do Desenho Geométrico, Desenho Técnico, Geometria Descritiva, Desenho Pedagógico/magistério (PCNEM, 1999); tornando-se até nossos dias o principal, e muitas vezes o único, assunto desenvolvido nos currículos de Ensino Médio.

A partir da década de 1980 e 1990, fizeram-se presentes, em nossas escolas, diferentes tendências curriculares em Arte, além das tentativas e dúvidas em relação à Proposta Triangular. O reconhecimento da arte como conhecimento específico fez também com que muitas pesquisas fossem desenvolvidas trazendo importantes colaborações para o ensinar e aprender Arte, que irão ser repensadas e questionadas pelas concepções pós-críticas.

2.3 - Teorias Curriculares Pós-Críticas e o Ensino de Artes Visuais

2.3.1 - O Currículo e as Influências do “Pós”

Estamos vivendo uma época marcada por várias crises (poder, autoridade, ética, identidade). Essa nova época é descrita por muitos teóricos como a era da pós-modernidade. Poderíamos dizer que é um período conturbado entre o negativo e o positivo da modernidade, de um lado os valores ligados ao eterno, ao imutável, rígido e de outro os valores ligados ao efêmero, transitório, flexível; uma época em que as noções de ciência, tecnologia e razão são associadas não apenas ao progresso social.

De acordo com Trevisan (2004, p. 19):

No ambiente do pensamento pós-moderno, as nossas teorias e práticas são convidadas a se desfazer do peso das grandes promessas oriundas das metanarrativas da modernidade. Além disso, são incitadas a baixar as expectativas exageradas de vôos do conhecimento em direção aos infinitos da utopia, ou aos abismos da consciência, e a assumir uma atitude mais prática, simplificada, flexível e prazerosa. Nesse novo paradigma, há um abandono de condutas rígidas, inflexíveis e auto-afirmativas. Há uma quebra das hierarquias epistemológicas, que colocavam no topo da pirâmide os conhecimentos ditos científicos, provados, e, abaixo deles, todos os outros que ainda não apresentavam evidências concretas de suas afirmações. Nesse contexto, todos os campos do saber são convocados a dialogar com o mundo da vida, com a realidade que os cerca, enfim, com o contexto de onde tudo parte e ao qual tudo deveria retornar.

O chamado movimento pós-modernista (conjunto variado de perspectivas abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos) e a denominada virada lingüística²⁴ vêm questionar as concepções e noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das grandes narrativas e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo).

Para Moreira (2002, p.35):

²⁴ (...) a “virada lingüística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia a compreensão convencional do conhecimento e da linguagem (MOREIRA, 2002).

Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Isso tem que ter conseqüências profundas e importantes, não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo.

O pós-modernismo na educação assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica, questionando, de forma relacionada, as noções de razão, racionalidade, totalidade, universalidade, presentes na perspectiva iluminista, contrapondo-se ao mesmo tempo à linearidade do pensamento moderno (SILVA, 1999).

A escola de hoje ainda é uma instituição moderna, a nossa educação, pedagogia e currículo ainda estão centrados nas idéias modernas, onde o objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano racional e autônomo e em moldar o cidadão da moderna democracia. Nesse contexto o pós-modernismo traz importantes implicações curriculares, onde o problema não é apenas o currículo existente, mas é a própria teoria crítica do currículo que é questionada. O pós-modernismo questiona a emancipação e libertação aclamados pela pedagogia crítica, desmistificando qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação; na perspectiva pós-modernista, o sujeito não é o centro da ação social.

No mundo contemporâneo (em termos políticos, sociais, culturais e epistemológicos) o cenário é de incerteza, dúvida e indeterminação. Nesse contexto, nos parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é fruto da modernidade, linear, seqüencial, estático, disciplinar, segmentado, idealizado e separado entre alta cultura e baixa cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. No centro do currículo está o sujeito racional e autônomo da Modernidade, o sujeito pensado, produzido, dirigido pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Conforme Giroux, (1999, p. 75) “(...) um dos avanços teóricos e políticos mais importantes da pós-modernidade é sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais é preciso repensar as questões de significado, identidade e política”.

O pós-modernismo privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida; o local ao universal, a incerteza e dúvida as afirmações; o subjetivismo ao objetivismo do pensamento moderno.

Essa perspectiva também se faz presente na visão pós-estruturalista, ao se caracterizar na indeterminação e a incerteza em questões de conhecimento, em estudos curriculares. Mas reflete o conhecimento e o currículo como campos de significação, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder, onde é questionada a noção de verdade. Para o pós-estruturalismo, o sujeito é resultado de um processo de produção cultural e social, dos dispositivos²⁵ que o constroem como tal. É o poder que está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo ao recebermos nossa identidade, a partir dos aparatos discursivos e institucionais. Para Silva (1999), uma perspectiva pós-estruturalista não deixaria de questionar a concepção de sujeito autônomo, racional, centrado, unitário na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica; colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento, tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: científico/não-científico, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro.

A partir dessas considerações, a análise pós-colonial vem aliar-se às análises pós-moderna e pós-estruturalista para questionar e analisar as relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural colonial européia, sendo que a ênfase da teorização pós-colonial está nas relações de poder entre nações. São questionadas as conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no processo da história de dominação colonial, chamada “colonização européia”, bem como as atuais relações de dominação entre nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural.

No pensamento de Silva (1999, p. 130), “uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação”. Uma teoria pós-colonial do currículo analisa e questiona de que forma o currículo contemporâneo ainda é

²⁵ “(...) o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas” (FOUCAULT, 1981, p. 246).

moldado pela herança colonial? Como as definições de nacionalidade e “raça” continuam nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade dentro do currículo oficial (as conotações multiculturais presentes nas chamadas “datas comemorativas”: o dia do Índio, da Mulher, do Negro)?

Nas teorias pós-críticas, o poder torna-se descentralizado, ele não tem mais um único centro, como o Estado, (teorias críticas); o poder está dissolvido em toda a sociedade, ele é ampliado ao incluir nos processos de dominação a raça, a etnia, o gênero, a sexualidade. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido entender que é necessário uma reflexão/ação de uma nova identidade, necessitamos de uma identidade contemporânea para uma escola contemporânea, pós-crítica.

2.3.2 - Compreendendo e Visualizando um Currículo Pós-Crítico

Este é um tempo de reciclagens de ideologias, conhecimentos, comunicação. De novas tecnologias, hipertextos, tecnocultura, dispositivos interativos, ambientes telemáticos, luta de classes no silício. Tempo de reconfiguração e abolição de fronteiras entre ciência e ficção, público e privado, material e imaterial, humano e sobre-humano, natural e sobrenatural. De fomento de novas linhas divisórias, repetição de marginalizações ancestrais, mudanças em nossa ecologia física, cognitiva, afetiva, ética. De apogeu do localismo, da descentralização, da pura abstração codificada, da mestiçagem subjetiva. De simulação de mundos, simulacros de imagens, pastiches objetivos, virtualização das realidades, simbiose entre máquina e organismo (CORAZZA, 2004, p.101).

A teorização crítica sobre o currículo concentrou-se inicialmente na análise da dinâmica de classe, no processo de reprodução cultural das desigualdades e das relações hierárquicas na sociedade capitalista. Mas foi sendo percebido, através dos estudos pós-modernistas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, que as relações de poder na educação e no currículo não ficavam apenas restritas à classe social. E que a teoria crítica do currículo teria que levar em conta também as desigualdades educacionais através dos discursos multiculturalistas, das relações de gênero/sexualidade, etnia/raça, numa análise política e sociológica, fatores com influência determinante no currículo pós-crítico.

O multiculturalismo vem enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, questionando os valores e instituições ocidentais, concebidos no

contexto do Iluminismo e consolidados no período chamado moderno. A partir da concepção de que todas as culturas humanas são epistemológica e antropologicamente equivalentes é que são analisados os vínculos entre currículo e multiculturalismo; sendo que este não pode ser separado das relações de poder que obrigaram diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 1999).

Conforme o mesmo autor, nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais dominados (mulheres, negros, homossexuais, por exemplo) iniciaram uma crítica ao chamado cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional, esta expressão da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual.

Diferentes visões de multiculturalismo foram elaboradas: dentre as categorizações apresentadas na literatura, autores como McLaren (1997) têm proposto classificações de abordagens multiculturais que, embora com certas distinções, parecem convergir para o reconhecimento de tendências multiculturais liberais e tendências críticas. O multiculturalismo liberal é uma perspectiva que visa o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. A perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida numa concepção pós-estruturalista e numa concepção materialista. Para a concepção pós-estruturalista a diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida através das relações de poder. Já uma perspectiva mais materialista focaliza os processos institucionais, econômicos, estruturais que produziram processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

Segundo Canen e Moreira (2001, p. 27-28):

No primeiro grupo estão as concepções multiculturais que não problematizam as relações desiguais de poder (...) a idéia é que a sensibilidade à pluralidade cultural abrange o conhecimento e a aceitação da diversidade, (...). Um segundo enfoque corresponde a uma visão mais crítica do multiculturalismo (...) busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador.

O multiculturalismo nos revela que a desigualdade em matéria de educação e currículo vai além das dinâmicas de classe, ela se sustenta em função de outros

aspectos, como de gênero, raça e sexualidade. Além disso, que a igualdade não pode ser obtida somente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A igualdade depende de uma modificação currículo existente, onde sejam refletidas as formas pelas quais a diferença é produzida pelas relações sociais, onde é questionado principalmente o que conta como “conhecimento”. Trazendo à reflexão os processos culturais, estes, que na contemporaneidade apresentam-se como uma via de mão dupla, onde ao mesmo tempo que manifestações culturais de grupos dominados ganham espaço, predominam formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa (homogeneização cultural – questão de poder).

Gênero e Sexualidade

As questões de gênero e sexualidade sempre permearam o diálogo educacional e curricular, produzindo e reproduzindo identidades. Na teoria pós-crítica os vínculos entre conhecimento, identidade de gênero e poder são analisados, problematizando o currículo como um artefato que corporifica e produz relações de gênero e sexualidade.

Inicialmente a análise de gênero, em educação, esteve preocupada com questões de acesso (currículos divididos por gênero, matérias/disciplinas consideradas masculinas, outras femininas). Os estereótipos de gênero eram parte integrante da formação que se dava nas instituições educacionais, onde o currículo refletia e reproduzia estereótipos da sociedade. De acordo com Louro (1999, p. 89), “muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres (...)”, mostrando que, numa sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual, têm sido nomeados como diferentes todos aqueles que não compartilham desses atributos.

Silva (1999), ao trazer em discussão questões de gênero, refere-se a sexualidade também enfatizando a teoria *queer*, que problematiza a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade, enquanto a identidade homossexual é vista como um problema.

O conceito de gênero foi criado para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas. A teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade. Como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida somente pela biologia. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural.

A teoria *queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. Historicamente, o termo *queer* tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”.

A pedagogia *queer* não tem como objetivo apenas incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade, ela questiona os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem o que é correto/incorreto, o que é moral/imoral, o que é normal/anormal. A pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identidades sexuais. Para Britzman (1996), no processo de “normalização” dos sujeitos, na busca de garantir a identidade sexual correta, cabe aos/as homossexuais o silenciamento e a dissimulação.

A partir de múltiplas práticas cotidianas, de gestões e expressões, pelo silêncio, pelo ocultamento, produzem-se no espaço escolar identidades sexuais e de gênero, ao mesmo tempo que constroem-se destinos sociais.

Etnia e Raça

As teorias críticas voltadas para as questões raciais e étnicas também se centraram, inicialmente, no acesso à educação e ao currículo, não questionando o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo oferecido a determinados grupos. A partir dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos culturais, o currículo começou a ser visto como constituidor de ênfases étnico-raciais.

Em geral, o termo “raça” é utilizado para os aspectos físicos (cor da pele...) e o termo “etnia” para características mais culturais (religião, modos de vida, língua...). O termo raça está ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados, é uma construção resultante de um conjunto de relações sociais. A identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder.

Na problemática, tanto do caráter histórico e construído das categorias raciais como da importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial, é que se inserem as teorizações críticas contemporâneas sobre currículo, preocupadas com a identidade étnica e racial.

Segundo Silva (1999, p. 101):

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

Atualmente, estudos examinam livros didáticos, paradidáticos, currículos e normas com referência à discriminação de grupos étnicos e regionais, urbanos ou rurais, bem como a representação homogeneizada e tipificadas das etnias, das atividades, e das regiões, que instituem e consagram desigualdades.

Um currículo pós-crítico trabalha com a questão da diferença como uma questão histórica e política, desconstruindo as narrativas e as identidades nacionais, étnicas e raciais, para não reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. O currículo pós-crítico não apenas aponta a diferença e a diversidade, mas questiona-as.

Diferença e Inclusão

Vivemos uma explosão das diferenças, mesmo com a tendência da sociedade de igualar, aparar as “falhas”, os “desvios”. A homogeneização permeou e permeia a vida cotidiana nas escolas, seja por intermédio do supervisor escolar, dos livros didáticos, seja pelas práticas educativas, situação que nos leva a reflexão de como nos articulamos perante as diferenças, fazendo parte de uma estrutura tão homogênea. A heterogeneidade é arte obrigatória da normalidade. Nenhuma situação pode ser considerada normal sem a diferença (ALMEIDA e SILVA, 2004).

Foucault (1981) descreveu com propriedade os mecanismos, dispositivos e instituições que, na tentativa de eliminar a ambivalência, mais exclusão criaram; onde o horror à diferença trabalha contra o diferente e não contra a própria diferença, onde o horror à diferença acaba funcionando com um regulador social (controlável, útil, produtivo).

A educação inclusiva não significa apenas uma resposta às normas legais sobre a inclusão, por exemplo, de alunos portadores de necessidades especiais. A inclusão corresponde à opção por uma política escolar contextualizada e o suporte para a operacionalização dos princípios que fundamentam a aceitação das diferenças humanas como o sentido da unidade da ação educativa, seja para os diferentes, os anormais, os desprivilegiados; os excluídos.

Veiga-Neto (2001) menciona, como uma das possibilidades para combater a exclusão, a de dar espaço e voz a um número maior de pessoas, acreditando que alunos e professores, ao conviverem com a pluralidade disciplinar/interdisciplinar, poderão aprender a conviver com a diferença. Segundo o mesmo autor (2001, p. 239), “aprender a conviver com o pluralismo disciplinar poderá nos ensinar a conviver com o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões, etc”. A prática de currículos mais integrados pode ser vista como um exercício de diálogo entre as diferenças.

A teoria curricular pós-crítica também aborda outros enfoques que se fazem presentes nas questões cotidianas do meio educacional/escolar, como a virtualidade e a consciência planetária/ecológica (MORIN, 2003) - categorias para se pensar a educação escolar contemporânea.

Virtualidade

Esse tema implica toda a discussão atual sobre a educação e tecnologia. A Informática nos inseriu definitivamente na era da informação, na era da clonagem, da engenharia genética, dos transplantes, dos implantes, da realidade virtual. O novo cenário informático e informacional não vem apenas marcando nosso cotidiano com modificações socioeconômicas e culturais, vem também mudando a maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo.

De acordo com Moraes (1997, p. 123):

Com o aparecimento das mídias eletrônicas, entre elas a informática e a telemática, modificações importantes e significativas estão ocorrendo nas formas de conceber, armazenar e transmitir o saber. As mudanças técnicas provocadas por essas tecnologias requerem e produzem novas formas de representação, dando origem a novos modos de conhecimento.

Como fica a escola diante da pluralidade dos meios tecnológicos e da cultura digital? A função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a conhecer e a pensar criticamente sobre tais aspectos. Mas, para isso, é preciso dominar a linguagem e metodologias. No contexto em que se vive hoje, acentuou-se a importância do papel da tecnologia na educação; com a informatização da sociedade e a obsolescência do conhecimento, foram evidenciadas as novas exigências para a escola e para o professor; o papel da inovação educacional (GADOTTI, 2000). Pois a cultura digital requer conhecimento, tanto do professor como do aluno, para melhor saber explorar essa linguagem, utilizando-a como mais um dos meios ou espaços de aprendizagem. Conforme Lévy (1993), a cultura contemporânea não pode ignorar os meios eletrônicos e informáticos e suas aplicações educativas, pois estes favorecem a uma atitude exploratória e interativa. O conhecimento por simulação e a interconexão é mais operativo e menos absoluto, permitindo uma exploração cada vez mais complexa, aumentando a intuição e a imaginação.

Por isso, uma escola que não absorver o desenvolvimento das diversas e rápidas mudanças tecnológicas ficará a margem. Precisamos de professores que sejam pesquisadores, pois estes são capazes de ajudar a produzir alunos que sejam pesquisadores (KINCHELOE, 1997). Dependemos de uma consciência coletiva e

individual, lembrando que o “novo” não é algo predeterminado ou imposto, ele é reflexo das ações e atuações do homem e da sociedade do seu tempo.

Consciência Planetária/Ecológica

O tema da consciência planetária/ecológica insere-se, definitivamente, no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação para a sobrevivência do planeta”. O desenvolvimento planetário tem como componente educativo a preservação do meio ambiente, que depende de uma consciência ecológica, sendo que esta depende da educação.

Sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantam os grandes projetos de preservação do meio ambiente. A ecopedagogia é tema de debate, parte da ecoformação, pois esta pretende estabelecer um equilíbrio harmônico entre homem/mulher e o meio ambiente (GADOTTI, 2000).

A percepção ecológica coloca questões profundas, ao reforçar as relações existentes entre o indivíduo e a sua realidade, o seu contexto, a sua relação com o mundo da natureza, com a comunidade onde vive e a cultura na qual está inserido. A responsabilidade social é uma das questões, esta no sentido de perceber que o homem é parte de um todo, parte de um grupo, de uma sociedade, de uma nação e de um planeta.

De acordo com Moraes (1997, p. 123):

Responsabilidade na relação com a natureza para que o homem se perceba como parte integrante dela, como filho da natureza que, com respeito e dignidade, dela se nutre e nela se aconselha, contribuindo para sua própria melhoria e para seu bem-estar.

Pensar numa educação para a consciência planetária/ecológica envolve a necessidade de despertar no indivíduo novos valores, voltados para a melhoria da qualidade de vida e para a procura dos equilíbrios humanos, fazendo com que a escola tenha uma posição importante no momento de repensar a sociedade, no que

se refere às formas de organização política, aos sistemas de produção e consumo e posicionamentos e atitudes frente a tais situações, envolvendo reflexão e atitude.

Para Meira (2003, p. 48), “o hibridismo, as mestiçagens de saber e a experiência são a tônica da contemporaneidade do sincretismo. A pluralização das visões depende de perspectivas mais tolerantes de conhecimento”, fazendo com que um ser e um fazer multicultural dependam da aceitação da complexidade; esta é condição essencial para uma “alfabetização” pós-moderna, pós-crítica. Compreensão de que tudo e todos estão interconectados, somos parte de um sistema múltiplo, vivo, dinâmico, interativo: natureza – homem – sociedade.

2.3.3 Currículo Pós-Crítico - Formação de Professores e Possibilidades Metodológicas

Vivenciamos um tempo em que nós, educadores e educadoras, mais do que nunca, nos questionamos sobre o nosso ofício, nosso papel, sobre nossa responsabilidade. Como percebemos, as teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo, porém mostrando que o currículo tem significados que vão muito além daqueles que as teorias tradicionais e críticas destacaram. Segundo Silva (1999), as teorias pós-críticas nos ensinaram que o poder está em toda parte e que é multiforme, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder, e, principalmente, que através de relações de poder e controle nos tornamos aquilo que somos.

O homem é um ser complexo, físico, intelectual, social e espiritual. Quando nasce, é uma individualidade em formação, em desenvolvimento. Dentre os fatores que atuam sobre o seu desenvolvimento, está a educação formal, a escola.

Em sua etimologia, a palavra educação significa “condução”, conduzir para fora, ou seja, fazer emergir aquilo que existe no sujeito, o que cada um traz consigo. A escola, como *locus* do saber sistematizado, tem como objetivo propiciar ao homem o desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história, através do ensino, da interação aluno/professor. De acordo com Freire (1996, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Ao longo da história, a escola e suas práticas foram construindo no imaginário de professores, pais e alunos idéias pré-concebidas sobre os papéis de cada sujeito do processo educativo e, tanto a escola como o ensino, ficaram vinculados a algo estático e fragmentado; de um lado os que ensinam e de outro os que aprendem; de um lado o saber sistematizado e de outro o mundo vivido.

A escola e todos que dela fazem parte constituem-se nas ações do cotidiano; a construção do professor é fruto de vários saberes (GAUTHIER, 1998), provenientes de diferentes fontes: seja pela sua história de vida, pela sua experiência como profissional, através do aluno que traz consigo suas vivências; e da própria escola que é uma organização que também aprende (BOLÍVAR, 1997), pois ela é o resultado desses saberes individuais e coletivos. Ela não só produz aprendizagem para os alunos, mas para todos que dela fazem parte, tornando-se assim, um lugar de pensar, aprender e fazer.

Como os sujeitos educativos constroem conhecimento e como se constituem como pessoa passa pela compreensão das instituições escolares, seja pela sua estrutura física, administrativa ou social, pelo desenvolvimento profissional e pelo desenvolvimento organizativo. Conforme Nóvoa (1995, p. 15), “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”. Dentro da cultura organizacional, o currículo, junto com outros elementos, forma as manifestações verbais e conceituais, que integram os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização, além de aspectos relacionados com a linguagem nela utilizada e construídos pelos diferentes grupos sociais, criando uma identidade própria.

Não existe ensino nem processo ensino-aprendizagem sem conteúdos, pois “quem ensina, ensina alguma coisa” e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo, assim como a relação pedagógica professor/aluno e o que é construída através dela está condicionada ao currículo, visto aqui não apenas como os conteúdos programáticos, mas também por todas suas práticas. O currículo e tudo que o envolve (seus comportamentos didáticos, políticos, econômicos, administrativos) constituirão os que dele se nutrem.

A partir dos currículos e suas práticas, aluno e professor estarão elaborando novos conhecimentos e ao mesmo tempo estabelecendo vínculos com suas

experiências, desse modo transformando-as.

Para Tadeu (2004, p. 71):

(...) Não fazer do currículo uma máquina abstrata dirigida à formação de sujeitos. Aos processos de significação, interpretação e de subjetivação. Em vez disso: experimentar. Agenciar, compor, promover encontros que produzam o máximo de potência. Não ensinar. Nem ensinar a pensar. Nem dialogar ou comunicar. Só pensar e só aprender.

Na comunidade primitiva, a educação era confiada à comunidade, em função da vida e para a vida. A educação sistemática surgiu no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral entre a formação e a vida, o ensino e a comunidade. A educação pós-crítica resgata a unidade entre a história e o sujeito, que foi perdida durante as operações modernizadoras, através de conceitos como de significatividade e funcionalidade da aprendizagem.

Zabala (2002), através do enfoque globalizador, propõe organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade social, cultural, artística, cotidiana; onde as disciplinas não sejam as finalidades, mas os meios para compreender a realidade e intervir nela. O enfoque globalizador tenta romper com uma trajetória que transformou as disciplinas nos únicos objetos de estudo, traindo, assim, sua verdadeira essência, a razão pela qual foram criadas.

O conceito de enfoque globalizador é um termo especificamente escolar, em que um dos pontos de partida é uma aproximação com a realidade que pretende ser fundamentalmente metadisciplinar, embora em seu processo didático os instrumentos para construir – desconstruir - reconstruir o conhecimento sejam claramente disciplinares, interdisciplinares e, quando possível, transdisciplinares.

Diversas metodologias são empregadas sob o termo globalização. As primeiras foram impulsionadas por Decroly (1871-1932), com o nome de centros de interesse e por Kilpatrick (1871-1965), com o nome de método de projetos. A seguir e com um maior ou menor grau de diferenciação, foram sendo criados até nossos dias outros métodos que podemos designar pelo nome de globalizados: o sistema de complexos da escola de trabalho soviética, os complexos de interesse de Freinet

(1896-1966), a investigação do meio do MCE (Movimento Cooperazione Educativa de Itália), o currículo experimental de Taba, o trabalho por tópicos, os projetos de trabalho global, etc. As diferenças profundas residem nos objetivos educacionais que pretendem alcançar e na concepção dos processos de aprendizagens que os fundamentam.

Pela importância histórica, pela atualidade e vigência, Zabala (2002) seleciona quatro métodos: *Os centros de interesse* de Decroly, que partem de um núcleo temático motivador para os alunos e que, seguindo o processo de observação, associação e expressão, integram conteúdos de diferentes áreas de conhecimento – a função social do ensino é a de formar cidadãos e cidadãs preparados para conhecer o meio e interagir com ele; *o método de projetos* de Kilpatrick que consiste, basicamente, na elaboração de algum objeto ou de alguma montagem (uma máquina, um audiovisual, uma estufa, uma horta escolar, um jornal, etc.) – sua finalidade é a preparação para a vida de pessoas solidárias que “sabem fazer”; a *investigação do meio* do MCE (Movimento Cooperazione Educativa de Itália) que tenta fazer com que as crianças construam o conhecimento através da seqüência do método científico (problemas, hipóteses, confirmação) - sujeita a ação educativa à formação de cidadãos democráticos e com “espírito científico”; os *projetos de trabalho global*, com o objetivo de conhecer um tema que os alunos escolheram, propõem que é preciso elaborar um dossiê ou uma monografia como resultado de uma investigação pessoal ou de grupo – o objetivo básico é a formação de cidadãos e cidadãs capazes de “aprender a aprender”.

As propostas demonstram a viabilidade do enfoque globalizador, quando adotado na perspectiva de uma disciplina ou de uma área curricular. Não havendo dúvida de que a intervenção adequada será aquela que, tendo claros os objetivos apresentados pelo grupo e os conteúdos de aprendizagem derivados deles, assim como as características dos alunos e as possibilidades reais da sala de aula, utilize as estratégias didáticas desses métodos globalizados e de outros que possibilitem a consecução dos objetivos pretendidos. Conforme Zabala (2002, p. 213), “a alternativa não é uma negação das disciplinas, mas uma posição diferente de seu papel, (...)”.

A organização dos conteúdos pelo enfoque globalizador é uma possibilidade que torna viável, através do(s) professor(es) e seus saberes, do conhecimento e do

aluno e seus saberes, o produzir junto, em parceria, sendo que um dos objetivos dessa proposta é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação aos diferentes conteúdos em torno de problemas que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Para Veiga-Neto (2001, p. 238):

Certamente há muito a fazer e muito a ser feito com o currículo. A questão é que a disciplinaridade aí está e parece ter vindo para ficar, de modo que talvez seja bem mais produtivo pensarmos em alternativas curriculares que não se preocupem tanto em se desfazer completamente da disciplinaridade, mas que coloquem a especialização disciplinar em tensão permanente com a interdisciplinaridade – ou, se preferirmos, com a transdisciplinaridade.

Um currículo que possibilite estes vínculos faz com que o aluno, o professor e a escola cresçam através das interações aluno/professor (individual), aluno/aluno e professor/professor (coletivo) numa relação rizomática²⁶. A organização dos conteúdos pelo enfoque globalizador é espaço de aprendizagem com sentido e significado, e como sabemos, o aluno aprende quando é capaz de construir significados. Nessa perspectiva ensinar significa possibilitar que o aluno construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores.

Esta forma de organização curricular produz resultados positivos pela troca entre professor e aluno, mas principalmente entre aluno e aluno (grupo), onde os objetivos dos participantes estão estreitamente vinculados, os resultados que cada membro do grupo persegue são benéficos para os membros restantes com os quais está interagindo. Essa relação entre alunos contribui, entre outras, para o processo de socialização, aquisição de habilidades, superação do egocentrismo e no rendimento escolar, de maneira que o professor servirá de apoio, fazendo intervenções, de acordo com as dificuldades dos mesmos.

²⁶ Um rizoma é feito de platôs. Chamamos de “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. (...) diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; (...) (DELEUZE E GUATTARI, p.32-33, 1996).

O professor que trabalha com o enfoque globalizador, antes de tudo, tem que ser um pesquisador da sua ação, pois ele trabalha com a incerteza, com a singularidade, com o conflito, tornando-se também um ator e um autor do ensino prático reflexivo (SCHÖN, 2000). Tanto o professor como o aluno se constituem através do saber fazer e do saber saber, é através da experiência e da reflexão sobre esta que os conhecimentos são construídos. Segundo Kincheloe (1997, p.185), “os professores pós-formais, como pesquisadores críticos de ação, produzem conhecimento, isto é, eles refazem suas vidas profissionais, renomeando seus mundos (...)”.

Um currículo pós-crítico exige um professor pós-crítico, pós-formal. O autor citado acima (1997) seleciona algumas características do pensamento do professor pós-formal: orientado para a pesquisa, socialmente contextualizado e consciente do poder, baseado num compromisso em fazer o mundo, dedicado a uma arte da improvisação, dedicado ao cultivo de participação no contexto, ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social críticas, formado por um compromisso com uma educação democrática autodirigida, mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo, comprometido com a ação e preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos.

O professor pós-crítico, pós-formal, trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade. Concordamos com Corazza (2004), quando refere-se a pesquisa pós-crítica dizendo que a mesma é uma pesquisa de “invenção”, não de “comprovação” do que já foi sistematizado, pois a mesma funciona como a própria forma de saber pós-crítico: um saber que não permite saber tudo. A pesquisa pós-crítica elabora saberes que, por mais operativos que sejam, não deixam de ser criações, experimentações.

2.3.4 - Currículo de Artes Visuais na Concepção Pós-Crítica

Compreendendo e Esboçando um Currículo Pós-Crítico

As teorias pós-críticas são teorias de educação e currículo que têm como marco o pós-modernismo. Estas concepções vinculam-se às práticas educativas correspondentes, que, segundo as categorias de Silva (1999) enfatizam prioritariamente aspectos tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, conscientização, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Aranha (1993), referindo-se a estética pós-moderna, diz que se caracteriza pelo ecletismo que permite juntar as coisas mais variadas e até mesmo antagônicas na mesma obra, pelo uso da paródia (discurso paralelo), pelo uso da metalinguagem (citação de outras obras), pela incorporação do cotidiano e da estética dos meios de comunicação de massa, pela efemeridade, ou pequena duração, de muitas das suas obras. Não existe um estilo único, tudo vale dentro do pós-tudo.

Vivemos um momento marcado por mudanças conceituais e metodológicas que têm desafiado as práticas docentes e a compreensão do papel da arte, da estética e da cultura, na escola e na sociedade. Barbosa (2002), reflete, juntamente com outros autores contemporâneos, o ensino e a aprendizagem da arte em nossos dias. Questionamentos e propostas atendem variados contextos educativos da arte hoje, como as relações com a multiculturalidade, a tecnologia, a interdisciplinaridade, alguns dos aspectos abordados na concepção pós-crítica.

- Maior compromisso com a cultura e com a história. Até os inícios dos anos 80, o compromisso da Arte na escola era basicamente com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, a livre-expressão, a Arte-Educação, acrescenta a livre-interpretação da obra de arte como objetivo de ensino. O *slogan* modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da arte, pois só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. E a escola, o ensino formal, que é um dos

meios, um dos espaços de construção do produtor e leitor de imagens, deve proporcionar esse acesso.

A atual situação do ensino de Arte é reflexo da sua trajetória histórica.

Conforme Moreira (2002, p. 07):

(...) o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, sendo portanto passível de mudanças e transformações.

A relação entre o ensino de Arte e o sistema de representação e valores sociais relacionados com a arte se identifica, por exemplo, nos diferentes nomes que foi adotando esta disciplina curricular ao longo de sua história (Arte, Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte). Não são meras mudanças de rótulos, mas respondem a mudanças que refletem os objetivos das mesmas.

Torna-se necessário o conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos da prática da arte e também do seu ensino.

- Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra (Proposta Triangular)²⁷. Para isto, os Arte-educadores baseiam-se na construção do conhecimento em arte, que se dá segundo pesquisadores (Eisner, Wilson) na interseção da experimentação, decodificação e informação.

Através de um trabalho formativo e informativo, o ensino de Arte tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar vivenciando conhecimentos artísticos e estéticos. A esse respeito Fusari (1992, p. 59), refere-se que “a práxis da arte, no processo cultural, apresenta-se sempre reordenada em torno de suas dimensões estéticas e artísticas”. Por meio de práticas de produção, leitura e reflexão sobre as mesmas, através do ensino de Arte, os educandos podem

²⁷ ver RIZZI, Maria Christina de Souza. *Caminhos metodológicos*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

desenvolver saberes que os levam a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos.

- Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte.

A arte, aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de manifestação. Dentre as Artes, as Visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio do ensino da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Segundo Hernández (2000, p. 42):

(...) Quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, a pesquisa evidenciou algo que, por ser óbvio muitos esquecem: que não só potencia uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo.

- O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer arte, mas também pelas leituras e interpretações das obras de arte e do mundo. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizados. De acordo com Aranha (1993, p.368), “a estética pós-moderna caracteriza-se pela desconstrução da forma”. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Habitualmente, o ensino-aprendizagem de Arte volta-se apenas para os

aspectos de uma educação do “fazer artístico”. Mas é importante que o ensino de Arte seja pensado também pelo caminho da educação estética, a qual deverá articular-se com esse “fazer”, partindo do contexto da percepção, do uso, conhecimento, apreciação e crítica artística. A educação estética irá contribuir para a ampliação das habilidades já existentes, estabelecendo no processo educacional a ponte entre o fazer e o pensar. Compreender o contexto, os materiais utilizados, as propostas, as pesquisas de todos “artistas”, é poder conceber a arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre arte.

- A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação de que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de arte e da imagem, ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam, sendo que, em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente.

A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem. Por outro lado, na escola, a leitura da obra de arte prepara o grande público para a recepção da arte e nesse sentido Arte-Educação é também mediação entre a arte e o público. Testemunhamos hoje uma forte tendência de associar o Ensino da Arte com a Cultura Visual. Conforme Buoro (2002), nosso universo interno, tanto quanto a realidade objetiva, é dominado pela imagem. Por meio de imagens construímos nosso pensar, assim como organizamos seus produtos.

Vivemos em um mundo de imagens que estamos permanentemente produzindo, lendo e decodificando. A imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, outdoors, internet, cinema, vídeo, tevê, produzem imagens incessantemente diante de rápidos olhares. Isto nos aponta a necessidade de aprimorar o conhecimento visual, para não nos restringirmos a um saber vago, superficial, determinado pelo senso único.

Para Buoro (2002, p. 34):

(...) Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Espectadores freqüentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significativa. Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão.

Para esta autora, a imagem é um elemento profundamente significativo, nunca e em nada passivo ou simplesmente decorativo, sendo fato comprovado que a maior parte da aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem é inconsciente, não havendo quem passe impune pela mesma. A imagem nos domina porque não exercitamos o pensamento visual para descobrir sistemas de significação através de imagens. De acordo com Silva (1999), o pós-modernismo ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo nas artes. Frente a esses fatos, observamos a grande importância da educação também para o “saber ver”, para o “saber observar”.

- O computador e outras tecnologias contemporâneas no ensino da Arte: nos últimos tempos algumas transformações aconteceram em relação ao conhecimento artístico, à educação e a sociedade, esta caracterizada como sociedade da informação.

Conforme Hernández (2000, p. 28):

(...) Estamos na época da imagem incorpórea, na era das representações fugazes e instantâneas da televisão, dos videogames, do navegar pelo ciberespaço – “espaços” que carecem de materialidade, pois não são objetos. Mas, paradoxos de nosso atual período histórico, constituem as representações que formam a cultura (como universo de representações que orientam normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores) à qual têm acesso os meninos e meninas e os e as adolescentes, quase sempre, “fora” do horário escolar.

As possibilidades das novas mídias e Artes audiovisuais e das descobertas na própria produção artística revolucionam constantemente a arte e exigem uma nova sensibilidade do olhar, pois a velocidade e superficialidade à qual o nosso olhar é exposto no cotidiano pede, de certa forma, o aprendizado e compreensão das

imagens em outro ritmo e profundidade, surgindo assim a necessidade de um ensino/aprendizagem que torne os educandos aptos para entender a arte ou a imagem na condição contemporânea, promovendo uma alfabetização visual e cultural através da produção e leitura da imagem, e por conseguinte, das novas tecnologias.

A sociedade contemporânea, com suas pesquisas e descobertas científicas, tecnológicas, traz inúmeras oportunidades no campo das imagens. Estas, enriquecidas com os novos meios, vêm complementar as experiências do desenho, da pintura, da gravura, escultura, e passam a ser produzidas também através das tecnologias eletrônicas, digitais, etc. O campo das Artes Visuais amplia-se ao incluímos outras manifestações artísticas que possam ser analisadas sob o ângulo da visão. Em vista disto, convivemos hoje com outras manifestações visuais, audiovisuais, que têm especificidades próprias, mas integram o universo da comunicação e das artes.

Segundo Pimentel (2002, p. 118):

Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo.

Dessa forma imagens podem ser elaboradas com materiais tradicionais, com meios eletrônicos/digitais e outras ainda podem se utilizar de ambos, misturando tradição e contemporaneidade.

O importante é saber que o ensino de Arte requer formação e informação específicas, fazendo-se necessário que os professores tenham o conhecimento, a formação do artista-professor, para que além de saber explorar os meios, os programas colocados à disposição dos alunos possam realmente propiciar o aprendizado em arte.

- O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social, etc.

Para definir diversidade cultural, temos que navegar por uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade, interculturalidade. Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Esse é o objetivo do ensino de Arte interessado no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura dos vários grupos que caracterizam a nação e a cultura das outras nações.

A cultura local, a cultura de classes sociais (“baixa” cultura) economicamente desfavorecidas é ignorada pelas instituições educacionais. Constata-se que quase sempre apenas o nível erudito (“alta” cultura) é admitido na escola. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-los, a mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular. Para Mason (2001, p. 100), “as artes são veículos eficazes para a reforma curricular multicultural porque elas envolvem estilos de vida e atitudes e resumem a essência de culturas diferentes”.

O pós-modernismo, a teoria pós-crítica, rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre “alta” e “baixa” cultura. A teoria pós-colonial é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “cânon ocidental” das “grandes” obras literárias e artísticas. Segundo Silva (1999), há nesse questionamento do cânone ocidental um deslocamento da estética para a política. Para a teoria pós-colonial, não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder; a estética corporifica, sempre, alguma forma de poder. A teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social.

- Arte-Educação baseada na comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado bons resultados em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas.

O terceiro setor está crescendo como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e as OBCs (Organizações de Base Comunitária), tornando-se um grande espaço de participação e de experimentação de novas formas de pensar a realidade social e de agir sobre ela.

Conforme Nunes (1997, p. 338):

(...) a arte é reflexo de sujeitos históricos e sociais e resultado de sua própria atividade (trabalho) e não podemos vê-la fechada em si mesma e sim numa relação consciente do homem e a sociedade, do mundo educacional e do mundo social.

Grande ênfase vem sendo dada aos projetos de Arte-Educação que demonstram o mesmo valor apreciativo pela produção erudita e pela produção do povo e que estabelecem um relacionamento entre a cultura da escola e a cultura da comunidade. Criando um contexto rizomático (Deleuze e Guattari, 1996), no qual há heterogeneidade, multiplicidade, ruptura de hierarquização, desterritorialização, onde qualquer conexão é possível, marcando um arranjo por elementos e ordenações distintas.

- Outro aspecto importante da Arte na escola em nossos dias é o fato de se reconhecer que o conhecimento da imagem é de fundamental importância não só para o desenvolvimento da subjetividade mas também para o desenvolvimento profissional. Para Bosi (2000, p. 10), “a arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos”.

Um grande número de trabalhos e profissões está direta ou indiretamente relacionado à arte comercial, à propaganda (*outdoors*, cinema, vídeo, publicações de livros e revistas, produção de capas de fitas e Cds, cenários para a televisão, campos do *design* para a moda e a indústria têxtil, design gráfico, decoração...) e mesmo em qualquer atividade, o fazer e o pensar em arte possibilita novas articulações para diferentes situações. A partir de vivências estético-artísticas os alunos vão adquirindo competências que se estendem para outras produções ao longo de sua vida.

- Interdisciplinaridade. A forma tradicional de organizar os conteúdos é a que denominamos multidisciplinar, em que as disciplinas apresentam-se uma atrás da outra, sem que exista nenhum tipo de conexão entre elas, e em que até a mesma disciplina organiza seus conteúdos internos sob campos aparentemente isolados.

De acordo com Mason (2001, p. 13):

(...) A arte-educação pós-moderna favorece as abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteira de culturas e interdisciplinar para o estudo da arte; ela traz questões internas assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como o único propósito da arte.

Os novos tempos exigem um agir interdisciplinar, fazendo com que o aluno consiga organizar e associar os, e seus conhecimentos. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos. Para Zabala (2002, p.34), a metadisciplinaridade não implicaria nenhuma relação entre as disciplinas: “as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística”.

O ensino de Arte precisa e deve relacionar-se com outras áreas, não ficando somente voltado para as manifestações da arte, mas vinculando-se a história, ao meio ambiente, às diversidades culturais, aos avanços da ciência e da tecnologia, pois tudo está no mundo contemporâneo e nos somos somatório de tudo isso. Pensar o ensino de Arte como rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1996), abrindo, ligando, áreas e conhecimentos, num sistema não hierarquizado, é desterritorializar, é quebrar, é potencializar descobertas de novos modos de olhar, pensar e agir.

2.3.5 - Visualidade e Ensino Médio

Desde os primeiros registros visuais do homem pré-histórico até os últimos avanços tecnológicos, a expressão visual vem se ampliando no domínio das manifestações artísticas.

O ensino de Artes Visuais tem como objetivo, dentre outros, estimular

momentos de produção e de leitura visual formativa e informativa, de favorecer o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização, buscando a construção de competência de produtores e leitores de imagem.

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel do ensino de Artes Visuais na escola, pois o mundo e a arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. Ensinar o conhecimento visual através da arte é tornar os educandos conscientes da produção humana e é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todos os tipos de imagem.

Considerando essas proposições, percebemos nosso compromisso com o conhecimento do processo e história de visualidades contemporâneas e com a prática de diferentes modos de “fazer” e “ver”, pois os nossos educandos necessitam de uma consciência visual mais aguçada, para poderem compreender e selecionar o mundo visual que os cerca.

Segundo Richter (2003, p. 48):

(...) A arte pós-moderna adquiriu uma nova linguagem artística, em que os elementos formais aparecem como meios através dos quais o conteúdo artístico é revelado e não como o próprio conteúdo. A ênfase é dada aos temas, às idéias, aos aspectos sociais, políticos, à literatura, e à narrativa. Aspectos como ironia, paródia, metáfora também são levantados.

Por essas razões, acreditamos que um currículo de ensino de Artes Visuais deve levar em consideração o contato que o educando tem com o universo de visualidade do mundo contemporâneo e a complexidade do discurso visual e audiovisual, ou seja, devemos pensar num programa que aprofunde os modos de ver, observar, expressar e comunicar imagens, sejam elas desenhadas, pintadas, computadorizadas, gravadas, impressas, modeladas, fotografadas, bordadas, aplicadas, filmadas, televisionadas, videografadas, “instaladas”, etc. “(...) Este ambiente pode ser o muro (*graffiti e tags*), a cidade (intervenções), o próprio corpo (tatuagens, happenings), os objectos usuais” (CAUQUELIN, 2004, p.132).

O conhecimento básico é a concepção de visualidade gerada no cotidiano cultural, mas não podemos deixar de trabalhar as noções que envolvem as

habilidades de produção e análises de formas visuais a partir do ver, imaginar, descobrir, inventar, sendo que a experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais de arte são fundamentais. É necessário vivenciar atividades práticas, nas quais se possa lidar diretamente com o conhecimento visual, para saber fazer, expressar, comunicar, enfim, pensar visualmente. Também, ao dominar melhor o vocabulário artístico relacionado às Artes Visuais, o educando terá condições de compreender as diferentes possibilidades de seleção e tratamento dos materiais e mesmo de discutir a relação da arte com a sociedade da nossa época.

Através da intermediação do fazer, do construir, do pensar em Artes Visuais, o educando poderá entender melhor as manifestações artísticas, visuais e, conseqüentemente, compreendê-las nas suas inserções culturais.

Para Pillar (2002, p. 81):

(...) compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano.

Ao serem propostos de maneira viva, instigante, os conteúdos e métodos educacionais trabalhados no Ensino Médio podem ajudar os educandos a produzir e apreciar as manifestações artísticas e a continuar a aprender arte mesmo fora da escola. Ao mesmo tempo, os assuntos e as atividades de aprender arte, propostos no Ensino Médio, precisam ser cuidadosamente escolhidos, no sentido de possibilitar aos jovens o exercício de colaboração artística e estética com outras pessoas com as quais convivem, com a sua cultura e com o patrimônio artístico da humanidade. Conforme Apple (1989, p.170), “(...) é na interação entre o conteúdo, a forma e a cultura vivida dos estudantes que as subjetividades são formadas. Nenhum elemento desse conjunto de relações pode ser ignorado”.

As produções artísticas presentes nas culturas das diversas sociedades humanas fazem parte direta e indiretamente da vida dos educandos. Por isso, os aspectos artísticos e estéticos dessas culturas, em sua gama de elaborações históricas e contemporâneas, podem mobilizar as escolhas dos conteúdos escolares em Arte. Pensamos que, dentre os conhecimentos, é importante ter-se como critério

a opção por aqueles considerados mais significativos para a formação do cidadão contemporâneo, trabalhando atitudes analíticas para que os educandos ultrapassem o senso comum e adquiram posicionamentos mais críticos. Para Silva (1999, p.43), “é como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira”.

Como sabemos, o adolescente, na fase do conhecimento conceitual formal (Gardner,1997), começa a explorar o mundo do pensamento, da emoção, com novos níveis de elaboração. O caráter experimental instiga o adolescente a procurar seu estilo pessoal, como também o leva a outras formas mais livres de expressão. Um dos desafios para o professor de Arte é manter vivo esse interesse, para que seja possível a continuidade do crescimento e aprendizado.

Conforme Sacristán (2000, p. 30):

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

Um outro aspecto importante para os jovens, ao qual já nos referimos anteriormente, é que o ensino de Arte vincule-se ao mundo do trabalho. A adolescência é o momento em que o jovem começa a se interrogar referindo-se a profissão. O jovem que está se preparando para uma futura atividade profissional sente necessidade de maiores esclarecimentos sobre o campo de trabalho das diferentes áreas do conhecimento humano e cabe aos professores uma orientação sobre as variadas possibilidades da sua área. Dentre profissões relacionadas às Artes Visuais, existem hoje múltiplas funções, além daquelas tradicionais, tais como pintura, escultura, gravura e arquitetura. São carreiras voltadas para o desenho industrial, comunicação visual, artes gráficas, decoração, História da Arte, educação (ensino de Arte), gerenciamento cultural-artístico (ex.: museus) e as Artes Visuais contemporâneas, como as instalações, as performances, vídeo-arte, info-arte, CD-ROM artístico, *home-page*, dentre outras das artes audiovisuais e informáticas. Fora do campo artístico, a Arte (visual) poderá ser importante elemento mediador e

articulador de outros conhecimentos.

Uma educação artístico-estética e cultural, capaz de desenvolver a produção, apreciação, decodificação e também a capacidade de avaliação dos trabalhos produzidos por outros, é necessária não só para o crescimento individual, mas também é um instrumento para a profissionalização em outras áreas.

Para Sacristán (2000, p. 40):

(...) a urgência de propor programas mais atrativos para camadas sociais mais amplas e heterogêneas, a necessidade de superar um academicismo estreito, fonte de aprendizagens de escasso significado para quem as recebe, a urgência em conseguir uma maior relação entre conhecimentos de áreas diversas, etc., são problemas que implicam concepções do currículo relacionadas com uma maior ou menor preponderância da lógica dos conteúdos na decisão sobre o currículo.

O sentido do “aprender” Arte, para o educando do Ensino Médio, vai aparecendo na medida em que os mesmos participam de processos de ensino e aprendizagem criativos que lhes possibilitem continuar a praticar produções e apreciações artísticas, a experimentar o domínio e a familiaridade com os códigos e expressões de arte.

Práticas artísticas e estéticas em Artes Visuais podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola de Ensino Médio, fortalecendo a consciência de uma sociedade multicultural, onde ele confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual está inserido.

Conforme Hernández (2000, p. 93-94):

(...) dar aos alunos as estratégias necessárias que lhes permitam ler, interpretar e fruir qualquer feito visual, plástico e artístico. Acrescentando que será também necessário iniciá-los no mundo da arte e da imagem, ao mesmo tempo como produtores e receptores potenciais, levando em conta que a maioria não será artista.

Que os alunos possam criar, produzir e apreciar nas diferentes expressões das Artes Visuais e desenvolver seu senso crítico no momento de relacionar-se com qualquer tipo de evento artístico ou que façam parte do que atualmente denomina-se como cultura visual. Aprendendo, assim, a observar e pensar criticamente sobre as

maneiras pelas quais essas manifestações visuais comunicam idéias estéticas, sociais e históricas lhes permitindo interpretar, avaliar e selecionar as informações que recebem todos os dias; abrindo seus horizontes para questões fundamentais como as relações do conhecimento visual com a multiculturalidade, o meio ambiente, o espaço urbano e o mundo midiático e tecnológico. Estes são desafios de práticas pedagógico-curriculares, do ensino de Artes Visuais contemporâneo, pós-crítico.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O tema escolhido para estudo é o currículo de Artes Visuais no Ensino Médio, sendo que a análise e dissertação foram elaboradas a partir dos currículos de Artes Visuais em escolas de Ensino Médio na zona urbana da cidade de Santa Maria-RS.

3.1 - Objetivos

Desta forma, ficou definido como **objetivo geral** do estudo contribuir com o debate atual sobre o currículo de Artes Visuais e seu ensino nas escolas de Ensino Médio, e como **objetivos específicos** compreender os percursos da práxis curricular no cotidiano de sala de aula no ensino de Artes Visuais e pontuar possibilidades de um currículo em Artes Visuais no Ensino Médio, na perspectiva contemporânea.

3.2 – Categorias

Assim, elencamos para análise as **categorias** currículo e práxis curriculares em Artes Visuais, entendendo que o currículo compreende todos os conhecimentos socializados com os educandos, bem como as ações pedagógicas utilizadas para esse fim. O currículo, entendido de forma ampla, desde orientações oficiais, materiais didáticos, rituais escolares e práticas cotidianas, contêm significados que refletem uma concepção curricular, que constrói conhecimentos, comportamentos, atitudes, vivências e destinos.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (...) o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 1999, p. 15).

Pensar o ensino de Artes Visuais é também pensar o seu processo, a práxis curricular em Artes Visuais. Mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Segundo Gadotti (1998, p.30-31), “(...) práxis significa ação transformadora. (...) Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática”.

Instigar o educando com idéias, nutri-lo com imagens, desafiá-lo a ousadia de buscar novas perspectivas, novos modos de ver, de conhecer outros materiais, outras épocas, outras culturas, criando situações de aprendizagem através de seqüências articuladas, avaliadas e replanejadas, são meios que podem possibilitar e transformar as atividades das aulas de Artes Visuais em ensinar e aprender Arte, cabendo ao professor a mediação dessas ações.

3.3 – Questões de pesquisa

Partindo dessas considerações, foram delimitadas as seguintes **questões de pesquisa** para a orientação deste estudo: Em que concepção de currículo estão calcadas as atuações docentes em Artes Visuais, no nível Médio? O que, quem e como são organizados os currículos de Artes Visuais na escola e como se dá o percurso da práxis curricular? É possível pontuar um currículo em Artes Visuais no nível Médio na perspectiva Pós-Crítica?

3.4 – Abordagem Metodológica

Por isso optou-se por uma **abordagem** qualitativa para a interpretação, discussão e reflexão. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a

perspectiva dos participantes, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, transformando-se em um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

3.5 - Contexto e Espaço da Pesquisa

O **contexto e espaço da pesquisa** foram as escolas estaduais e particulares do Ensino Médio regular/diurno na zona urbana de Santa Maria - RS. Num primeiro momento, das vinte e oito escolas (estaduais e particulares) de Ensino Médio da zona urbana de Santa Maria - RS, selecionamos vinte e quatro (quinze escolas estaduais e nove escolas particulares). A opção por escolas regulares/diurnas foi em função de que outras modalidades do nível Médio, como o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o ensino profissionalizante, e mesmo o próprio ensino noturno apresentam características peculiares, as quais não contemplariam o nosso objeto de estudo, no caso o Ensino Médio regular, diurno. Também em decorrência da possibilidade de aplicação de todos os instrumentos de coleta de dados tivemos que reduzir o número de escolas selecionadas de vinte e quatro para treze escolas.

Gostaríamos de registrar que a redução do número de escolas, bem como dos sujeitos pesquisados, deu-se em função de situações peculiares das escolas estaduais e particulares. Nas escolas estaduais, no período do segundo semestre, acontecem os estágios supervisionados das licenciaturas em Artes. Assim, não poderíamos utilizar a observação em algumas escolas, pois os nossos sujeitos eram professores com formação na área de Artes Visuais atuantes em escolas. Já nas escolas particulares o motivo foi a não permissão para a observação das aulas, estas com diferentes alegações, como agitação dos alunos, não consentimento dos pais ou apenas procedimento da instituição.

3.6 - Sujeitos da Pesquisa

A partir dessas considerações, foram redefinidos como **sujeitos da pesquisa** quatorze professoras de Artes Visuais, dez de escolas estaduais e quatro de escolas particulares, que atuam no cotidiano de sala de aula na especificidade de Artes

Visuais e/ou Artes Plásticas e Desenho. Nesta última, foram excluídos os professores de Arte que atuam com a disciplina de Desenho Geométrico. Este número de professores nos deu uma amostra significativa para uma reflexão sobre o currículo de Artes Visuais no Ensino Médio.

Assim, para uma melhor compreensão das práticas pedagógico-curriculares, pontua-se algumas características que delineiam o perfil das professoras do ensino de Artes Visuais participantes deste estudo, tendo como suporte os dados de identificação do professor registrados no questionário. Todos os sujeitos da pesquisa são do **sexo** feminino, onde a maioria está na **faixa etária** dos quarenta (40) anos, quatro (4) professoras na faixa dos cinquenta (50) anos, com exceção de uma (1) professora que se encontra na faixa etária dos trinta (30) anos. Quanto à **instituição** que atuam, a maioria é de escolas estaduais, sendo que quatro (4) pertencem a instituições particulares. Em relação à formação profissional, a maioria tem **graduação** em Educação Artística - Licenciatura Plena com habilitação em Artes Plásticas, duas (2) tem Licenciatura Plena com habilitação em Desenho, uma (1) tem Bacharelado e Licenciatura em Desenho e Plástica e uma (1) tem somente o Bacharelado em Desenho e Plástica. Dessas professoras, nove (9) tem curso de **Pós-graduação** Especialização, sendo que duas (2) têm Especialização e Mestrado, uma (1) tem somente Mestrado e quatro (4) não tem curso de Pós-graduação. Quanto ao tempo de **atuação profissional no magistério**, a maioria tem acima de vinte (20) anos, duas (2) tem acima de dez (10) anos e duas (2) tem menos de dez (10) anos. Em relação à **atuação profissional no ensino de Artes Visuais no Ensino Médio**, a maioria tem até dez (10) anos, quatro (4) tem acima de dez (10) anos e duas (2) tem acima de vinte (20) anos.

3.7 – Instrumentos e Percurso da Coleta de Dados

Como **instrumentos de coleta de dados** utilizamos primeiramente o questionário. Todos os professores foram questionados, bem como observados, atuando em sala de aula (autorizados por eles e direção), para melhor compreendermos e interpretarmos as questões pertinentes aos objetivos e as questões de pesquisa elencadas neste estudo.

O **questionário** foi utilizado visando à obtenção de informações mais

específicas, diretas, e também como um meio que permitisse posicionamentos mais abertos. Conforme Triviños (1987), o questionário semi-estruturado, utilizado na pesquisa qualitativa, auxilia o pesquisador a caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais.

Mediante autorização prévia da escola e do professor, observamos quatro aulas de Artes Visuais, onde detectamos na ação docente como se manifesta a práxis curricular em Artes Visuais, bem com as concepções de Artes Visuais evidenciadas. A técnica de **observação**, para Minayo (2001), se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. As observações foram feitas de forma discreta sem intervenção na dinâmica da aula. Mas em algumas situações os alunos, e principalmente as professoras, buscavam interagir através de perguntas ou de relatos de experiências.

Elencamos ainda, como instrumento de análise do currículo, os documentos capazes de subsidiar e contribuir na pesquisa. Sendo assim a **análise documental** foi através dos seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico das Escolas envolvidas, Plano de Estudo das professoras, Plano de Trabalho das professoras. Estes foram utilizados como mais um meio de obter informações e conhecimentos, pois são documentos que pontuam uma concepção e organização do currículo em Artes Visuais. Segundo Lüdke & André (1986, p. 39), os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para tanto, analisamos o **Projeto Político-Pedagógico** – instrumento teórico-metodológico que visa re-significar as ações dos agentes da escola. Este dá a dimensão das questões pedagógicas na construção do currículo e os sujeitos envolvidos nesta construção, direciona os Planos de Estudo do corpo docente e é normatizado no regimento escolar; **Plano de Estudo** – expressa concretamente o Projeto Político-Pedagógico, constitui-se em uma visão clara do que, quando, por quanto tempo e quais os objetivos e conteúdos que vão ser estudados. É submetido à apreciação do Conselho Escolar, aprovado por instância mantenedora e implantado no ano letivo seguinte ao de sua aprovação; **Plano de Trabalho** –

instrumento que operacionaliza o plano de estudo, elaborado por bimestre ou trimestre, com o objetivo de organizar as etapas de trabalho onde são discriminados os conteúdos procedimentais necessários à pesquisa e à construção do conhecimento, tendo como referência os subtemas e enfoques integrados dos componentes curriculares, definidos para o curso e/ou série.)

Também utilizamos o **diário de campo**, que é uma técnica utilizada na coleta dos dados de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois pode ser entendido, de acordo com Triviños (1987), como todo o processo de coleta de análise de informações, ou seja, ele engloba as descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas a respeito das mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

O **portfólio**²⁸, organizado através de imagens captadas na realidade observada no processo de pesquisa, também foi utilizado como um instrumento significativo para dar visibilidade às propostas curriculares/escolares e a organização dos espaços de atuações no ensino de Artes Visuais. Conforme Hernández (2000) poderíamos definir o *portfólio* como um continente de diferentes tipos de documentos que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído.

Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados no período do segundo semestre do ano de 2005, nos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro. Onde realizamos o seguinte **percurso**:

Na primeira etapa aconteceu o contato inicial com as escolas a serem investigadas (particulares e estaduais), com a finalidade de obtermos autorização para efetuarmos a pesquisa, explicando aos possíveis pesquisados os objetivos da pesquisa, os procedimentos éticos, período e horários dos encontros e coleta de informações (questionário, observação, documentos), bem como o retorno dos resultados para as Escolas e professores envolvidos, socializando os resultados e a contribuição da pesquisa.

Nesse período, agosto de 2005, ocorreu um curso de formação continuada aos professores de Artes Visuais da rede estadual de ensino, organizado pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, em parceria com o Grupo de Estudos e

²⁸ Para Shores & Grace (2001, p.44) seriam “amostras representativas de trabalho”. Nesse caso as fotografias, como uma representação visual das ações curriculares (espaços de atuação, materiais, produções artísticas etc).

Pesquisa em Educação e Artes - GEPEA-PPGE/CE/UFSM. Na ocasião, como fazíamos parte do evento, solicitamos que, se possível, os professores entregassem os questionários durante o encontro; caso contrário, manteríamos contato direto com os professores em suas escolas de atuação.

Dos dezessete questionários distribuídos aos professores de Artes Visuais do Ensino Médio (regular/diurno) das escolas estaduais, foram devolvidos seis questionários. Dessa forma tivemos que retornar em outras escolas para recolher o questionário e retomarmos o diálogo sobre a pesquisa. Já nas escolas particulares, dos nove questionários distribuídos recolhemos quatro questionários, estes das escolas que aceitaram participar da pesquisa. Assim, a seleção das escolas pesquisadas ocorreu de forma natural, pois só poderíamos desenvolver nosso estudo em escolas que nos permitissem utilizar todos os instrumentos de coleta de dados previstos, como o questionário, a observação de aula, análise documental e o *portfólio*.

A partir de então, nas escolas selecionadas, com a permissão das direções (documento assinado pela pesquisadora e pela orientadora) e consentimento das professoras, iniciamos a segunda etapa da pesquisa.

Esta etapa teve início no final do mês de agosto, após o retorno às escolas para combinar os dias e horários das observações, bem como da oportunidade de acesso aos documentos (Projetos Político-pedagógicos, Planos de Estudo e Planos de Trabalho).

As treze escolas (nove estaduais e quatro particulares) tinham diferentes perfis e carga horária da disciplina. Algumas tinham um período semanal, dois períodos semanais, dois períodos geminados, dois períodos separados, períodos de quarenta e cinco minutos, períodos de cinquenta minutos e alguns por módulos de sessenta, setenta e cinco ou de oitenta minutos semanais. A partir dessa diversidade, estabelecemos a observação de quatro aulas em cada escola.

Nessa trajetória de observações, conversas, trocas e convivências com supervisores, alunos e professores, em algumas escolas não conseguimos manter a seqüência das observações, devido ao cotidiano escolar: conselho de classe, cursos e palestras dentro e fora da escola, reunião da Coordenadoria de Educação (professores convocados) e até mesmo doenças de professores. São fatores que

não permitiram a observação (seqüencial), pois foram acontecimentos concomitantes com o horário das aulas de Artes Visuais. Estes não nos impediram de voltar outras vezes à escola para cumprir a carga horária estabelecida para as observações (no caso as quatro aulas) como também para conversar com as professoras, analisar os documentos e constituir nosso *portfólio*, sendo que em algumas escolas extrapolamos o número de aulas previstas, devido à curiosidade de acompanhar o próximo passo, o resultado do trabalho dos alunos e da professora.

O acesso e a análise dos documentos aconteceu em conjunto com as observações, estes em algumas escolas proporcionados pela supervisão e/ou pela professora. Em algumas escolas tivemos acesso ao Projeto Político-pedagógico, Plano de Estudo e Plano de Trabalho, outras só ao Projeto Político-pedagógico e Plano de Estudo e também, em uma situação, só ao Projeto Político-pedagógico.

Na oportunidade das observações, também fizemos registros que constituíram-se em mais uma importante fonte de informação: o diário de campo, através das nossas anotações, e o *portfólio*, através de fotografias dos contextos, espaços, acontecimentos e ações curriculares.

Assim, com os dados coletados através dos questionários, das observações, das análises documentais, do diário de campo e do *portfólio*, estabelecemos relações entre as informações coletadas e fizemos uma análise qualitativa, envolvendo todas as escolas e professoras pesquisadas, a partir das categorias estabelecidas. Nesta última etapa, para análise dos dados foram consideradas como categorias currículo e práxis curriculares em Artes Visuais, que nos subsidiaram como elementos indicadores, com os quais elaboraram-se três blocos a partir das concepções curriculares não-crítica, crítica e pós-crítica. Pudemos, então, descrever e discutir estes dados a partir da fundamentação teórica da pesquisa, entendendo esta como uma grande contribuição para o Ensino de Artes Visuais no nível Médio da Educação Básica.

4 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO: A REALIDADE DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA CURRICULAR EM ARTES VISUAIS NO NÍVEL MÉDIO

4.1 – Currículo e Prática Curriculares em Artes Visuais na Perspectiva Não-Crítica

As teorias curriculares não-críticas são consideradas neutras, ajustadas e adaptadas aos saberes dominantes. Organizadas com preocupação técnica, tanto no que se refere à elaboração como na ação curricular, os conhecimentos não são questionados, apenas aceitos e transmitidos.

Fazem parte da perspectiva não-crítica a concepção curricular clássica/humanista, a concepção progressista e a concepção tecnicista, às quais são reveladas pelo currículo e pela prática curricular de algumas das professoras pesquisadas.

Ao serem indagadas sobre quem elabora o Plano de Estudo da área de Artes Visuais, uma (01) professora respondeu: “*estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais*”. (Professora 9 – Escola H)

A Professora 9 - Escola H, trabalha com os conhecimentos do polígrafo adotado pela escola, que pertence a uma rede de escolas. É um plano único para todas as instituições do grupo, elaborado por professores designados pela sede desta rede de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são orientações oficiais para a prática pedagógica, são proposições curriculares. O desenvolvimento

curricular real será feito na escola e pela escola, tendo o professor um papel fundamental (PCNEM, 1999).

De acordo com Canen e Moreira (2001, p. 60):

Os currículos de concepção tradicional são currículos oficiais prescritos para serem implementados sem que ocorram alterações significativas no modelo definido pelo macrossistema, e que, portanto, se estruturam de forma a que os professores tenham um papel neutro.

O professor tem o direito e o dever de participar do projeto educativo, do desenho curricular da sua área de conhecimento, pois partilhar das questões que envolvem o exercício da sua profissão também é atribuição do educador.

Aprofundando essa questão, questionamos sobre quem elaborou o Plano de Estudo na escola. Então uma (01) professora respondeu:

Está em fase de reformulação. A professora que ministrava as aulas de artes durante muito tempo, saiu da escola. Os novos professores trabalharam com metodologias diferenciadas e cada um com formação diferente (Artes Cênicas – Música – Artes Plásticas) nesta ordem. Além disso, hoje, os alunos podem optar por Música ou A. Plásticas (Professora 14 – Escola M).

A Escola M não apresentou um Plano de Estudo; a professora tem um programa “particular” que está desenvolvendo. Cabe aqui ressaltar que esta chegou na escola no segundo trimestre para substituir outra professora da disciplina. Da mesma forma, na supervisão escolar também não consta o Plano de Estudo de Artes Visuais como um documento oficial.

O Plano de Estudo pode ser entendido como um instrumento balizador para o fazer pedagógico, pois traz a definição de conhecimentos, espaços e tempos de ações educativas, dando visibilidade ao professor também quanto à utilização dos recursos e dos meios para concretizar o proposto.

Para Nóvoa (1995, p.26) “uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correcto funcionamento das instituições escolares”. O Plano de Estudo torna-se um instrumento orientador da ação educativa em sua totalidade.

A esse respeito procuramos saber se, uma vez construído o Plano de Estudo, ele é seguido como uma diretriz para a prática educativa. Apenas uma (01) das professoras questionadas, respondeu “sim”. (Professora 5 – Escola E).

Conforme observação, no dia 06/09/05, pudemos constatar o cumprimento da seqüência dos assuntos propostos no seu Plano de Estudo. A referida aula observada foi sobre o “Folclore Gaúcho”, que, segundo a relação do polígrafo organizado pela professora, constava como assunto pretendido na ordem programada para o trimestre.

A professora segue um polígrafo, elaborado por ela mesma onde, além dos conhecimentos do Plano de Estudo, são contemplados outros que constam no seu Plano de Trabalho, dentre os quais o “Folclore Gaúcho”.

*Competências - Representação e comunicação. Objetivos - *Realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte. *Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a função quanto a análise estética. Conteúdos - Trabalhos em artes visuais do real e do imaginário. Competências - Investigação e compreensão. Objetivos - *Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal. Conteúdos - Arte no Brasil; Pré-história; Arte indígena; Barroco; Neoclassicismo; Art-nouveau; Ecletismo (Plano de Estudo - Professora 5 – Escola E).*

*3º Trimestre – Conhecimentos: Arte Naif; Arte contemporânea; Arte popular e folclore; Folclore Gaúcho. Níveis de exigências: Movimentos artísticos internacionais *Analisar, refletir, respeitar e preservar as diferentes manifestações de arte em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica (Plano de Trabalho - Professora 5 – Escola E).*

A resposta afirmativa sobre o Plano de Estudo seguido como uma diretriz, vem de encontro tanto às nossas observações da prática curricular como aos documentos analisados, onde estes são tratados de forma fechada, determinada.

Segundo Canen e Moreira (2001, p. 59):

Historicamente, os professores, no desenvolvimento do currículo, têm exercido um papel que se enquadra mais no perfil do “professor-transmissor” de um currículo, feito à sua medida, do que no de um “professor-implementador ativo” ou de um “professor-configurador” desse currículo.

A atitude do professor neutro, passivo, que fielmente transmite o currículo opõe-se a uma outra atitude mais ativa do educador que toma decisões, construindo e reconfigurando o próprio currículo conforme as necessidades de sua práxis.

Então, de acordo com essa postura, questionamos sobre critérios utilizados para seleção dos conhecimentos do Plano de Estudo de Artes Visuais, onde duas (2) professoras responderam “*domínio técnico (proporção, composição)*” (Professora 2 – Escola B, Professora 11 – Escola J); três (3) responderam “*interesse do aluno (expressão e liberdade criadora)*” (Professora 2 – Escola B, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J) e cinco (5) responderam “*aprendizagem de diferentes técnicas de expressão (pintura, escultura ...)*” (Professora 2 – Escola B, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J).

Porém, conforme análise documental, no Plano de Estudo da Professora 9 – Escola H, não constam atividades que se refiram a alternativa “*aprendizagem de diferentes técnicas de expressão (pintura, escultura ...)*”, e no Plano de Estudo da Professora 11 – Escola J não constam conhecimentos e/ou objetivos relacionados as alternativas assinaladas, seja “*domínio técnico (proporção, composição)*” ou “*interesse do aluno (expressão e liberdade criadora)*”.

No entanto, no Plano de Estudo da Professora 2 – Escola B, Professora 8 – Escola G e da Professora 10 – Escola I, pudemos verificar elementos que confirmam aproximações com a concepção curricular não-crítica.

(...) Através de vivências emocionais expressando atividades artísticas, o aluno desenvolverá de uma forma pessoal as habilidades e apreciações de valores estéticos; (...) formas, espaciais, planas e perspectiva; (...) estratégias: desenho criativo combinando cores e formas de acordo com as sensações que essas sugerem; (...) metodologia/recursos usados: técnicas mistas (Plano de Estudo - Professora 2 – Escola B).

(...) fazer trabalhos artísticos, como desenhos, pinturas, gravuras, moldagens, esculturas (...)(Plano de Estudo - Professora 8 – Escola G).

(...) Oportunizar situações a fim de que o aluno perceba a importância das artes de sua vida como forma de expressão, identificação cultural, reflexão e realização pessoal; (...) compreensão dos efeitos de profundidade no desenho (Plano de Estudo - Professora 10 – Escola I).

Foi demonstrada a presença da concepção não-crítica, tanto pela tendência tecnicista que valoriza a “atividade artística”, o ensino de técnicas, o fazer, como pela tendência escolanovista que valoriza as “vivências emocionais”, onde a aprendizagem depende do cuidado do professor em respeitar a liberdade criadora, os interesses e as necessidades dos alunos, enfatizando o desenvolvimento da expressão.

A compreensão dos efeitos gerados por um determinado currículo requer análises que levem em consideração as ideologias e os valores que orientam este currículo. Análise do que se ensina, de como se ensina, das realidades de quem se deseja ensinar e de quem ensina. Tardif (2002, p. 68), ao referir-se à formação docente diz que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

O somatório de diferentes saberes do professor, estes constituídos pelos momentos históricos e contextos onde ocorre a sua formação, irá refletir de forma determinante na prática docente e suas concepções, contemplando ou não aspectos relevantes ao processo educativo.

Dessa forma, ao serem questionadas quanto aos aspectos de contextualização com a realidade, todas as professoras responderam “sim”, sendo que três (03) responderam marcando apenas a alternativa de que no Plano de Estudo são considerados aspectos de contextualização “*com a realidade do saber artístico do aluno*” (Professora 4 – Escola D, Professora 8 – Escola G, Professora 13 – Escola L).

No Plano de Estudo da Professora 13 – Escola L, não constam conhecimentos e/ou objetivos relacionados à alternativa assinalada. No entanto, no Plano de Estudo da Professora 4 – Escola D e da Professora 8 – Escola G, aparecem indicadores confirmando a opção.

A exploração das potencialidades pessoais e coletivas, das habilidades e experiências, como fator de autoconhecimento e de impulso para a ação criadora (Professora 4 – Escola D).

Desenvolver competências em Arte com os alunos é praticar maneiras de fazer produtos artísticos: experimentando elaborações criativas e inventivas (...). (Professora 8 – Escola G)

Na concepção não-crítica, o “dom” artístico, o saber artístico do aluno, era dado como fundamental. Conforme Peregrino (1995), no ensino de Arte a tendência tradicional refletia-se em aulas onde predominavam as cópias e os modelos, enfatizava-se o fazer técnico com preocupação no produto.

Aspectos da realidade do aluno, da escola, da comunidade e dos contextos sócio-culturais são fatores importantes para constituir o saber artístico do aluno. No entanto, a contextualização com a realidade do saber artístico torna-se secundária, podendo ainda ser limitadora de ações, pois cada aluno traz consigo o seu mundo de vivências e experiências; o seu saber artístico é uma característica que poderá enriquecer os conhecimentos elencados para a elaboração do Plano de Estudo do professor, contribuindo para a diversidade de ações, mas não como parâmetro, ponto de partida ou de chegada na ação curricular.

Partilhando desse pensamento, indagamos sobre a abordagem de aspectos sociais no Plano de Estudo, onde uma (01) professora respondeu (ao lado das alternativas) “*em parte*”, e não marcou a ou as alternativas propostas na pergunta (raça, etnia, classe social, gênero, preservação ambiental) (Professora 8 – Escola G).

Foi registrada, assim, uma postura que é confirmada no Plano de Trabalho da Professora 8 – Escola G, mas que ao mesmo tempo é contemplada (indiretamente) no Projeto Político-Pedagógico, na Filosofia da escola, quando refere-se a preservação ambiental ou no Plano de Estudo quanto a diversidade.

(...) priorizando de forma contínua através da interdisciplinaridade resgatar ações, atitudes e valores fundamentais para a formação de cidadãos conscientes que visem a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, essencial para uma sadia qualidade de vida (Projeto Político-pedagógico – Escola G).

oportunizar ao aluno análise das manifestações artísticas, compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural (Plano de Estudo – Professora 8 – Escola G).

A postura do professor não-crítico é neutra e desinteressada; seu papel é apenas de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. Nessa perspectiva, aspectos sociais não são considerados relevantes.

A esse respeito, Moreira (2002, p. 149) diz que a "voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho do dia-a-dia dos educadores".

Assumir uma conduta, um posicionamento, é uma importante atitude do professor, mas conhecer os objetivos da instituição e comungar com propostas que possam contribuir para a formação do aluno, é atitude fundamental do professor que conhece e se envolve com o exercício da sua profissão, com o ser educador.

Também, em relação aos documentos, questionamos sobre o planejamento, onde todas as professoras responderam "sim", confirmando planejar as aulas. Mas destas, uma (01) professora não apresentou nenhum dos planos (Plano de Estudo e Plano de Trabalho) como documento (Professora 14 – Escola M). Apenas relatou verbalmente os conhecimentos desenvolvidos.

Uma concepção não-crítica de cunho escolanovista, que busca na oposição ao currículo tradicional uma prática menos regrada. A importância não está na organização do conteúdo a ser ensinado, mas na experiência criativa do aluno.

De acordo com Coutinho (1995, p. 49):

A apreensão (percepção, interpretação e atribuição de significado) da arte depende da disponibilidade de esquemas de percepção adequados. A percepção artística tem, pois sua especificidade, assim como a maneira peculiar de organizá-los significativamente.

O planejamento é uma atitude pedagógica que valoriza a construção do conhecimento, pois este pode nortear ações, articulando determinados assuntos, fatos, conceitos e meios, permitindo que estas sejam reavaliadas, replanejadas, de acordo com novas situações de aprendizagem.

Assim, ao serem indagadas sobre a organização do Plano de Trabalho, as professoras 3 – Escola C e 12 – Escola K não responderam a pergunta.

A professora 3 – Escola C, apresentou um único plano equivalendo as duas funções (Plano de Estudo/Plano de Trabalho). Este é organizado por trimestre, no qual constam basicamente conhecimentos de História da Arte (mundial), e outros relacionados à geometria e a eventos escolares.

A Professora 12 – Escola K, quando questionada, em conversa informal, sobre a organização do Plano de Trabalho disse que utilizava o polígrafo (organizado por ela) e anotações no caderno, o qual não tivemos acesso. O referido polígrafo é organizado por semestre e contempla essencialmente História da Arte, os quais também constam no Plano de Estudo fornecido pela supervisão escolar.

Já a Professora 2 – Escola B respondeu: “*de acordo com o planejamento feito no início de cada ano, adaptando ao tempo de cada trimestre e da cada turma*”. A professora 2 – Escola B apresentou apenas o Plano de Estudo e quando questionada sobre o Plano de Trabalho, respondeu que era o mesmo Plano de Estudo. Seu Plano de Estudo/Trabalho é dividido por trimestre e basicamente contempla os elementos da linguagem visual e História da Arte. No 1º trimestre são trabalhados os elementos estruturais da composição plástica, no 2º trimestre História da Arte mundial e brasileira e no 3º trimestre História da Arte brasileira e santa-mariense.

Segundo nossas observações, foi trabalhada a História da Arte brasileira - “Semana de Arte Moderna de 1922”, assunto previsto conforme o Plano de Estudo da professora (Diário de campo – 20/10/05 - Professora 2 – Escola B). São elementos que nos confirmam uma prática de acordo com a concepção não-crítica, pois tanto o Plano de Estudo, que traz um mapeamento de quando e do que será estudado, como o Plano de Trabalho, que operacionaliza o Plano de Estudo, irão auxiliar a prática pedagógica.

A organização do Plano de Trabalho é um processo importante, pois é através dele que serão visualizados as possibilidades, os meios e necessárias adaptações para a concretização de uma ação pedagógica, a fim de que os objetivos possam ser alcançados de forma satisfatória.

A esse respeito, quando questionadas sobre as horas/aula destinadas ao ensino de Artes Visuais, duas (2) professoras relataram ter uma (1) aula semanal para Artes Visuais (Professora 9 – Escola H, Professora 14 – Escola M). Este tempo não condiz com a necessidade da área, nem com a perspectiva das professoras, que demonstram, em seus relatos, através do questionário, insatisfação.

O tempo restrito (hora-aula) para desenvolver um trabalho mais produtivo. (Professora 9 – Escola H); Falta de tempo e espaço. (...) Que relação eu posso ter com os mesmos. Se é impossível saber seus nomes. (...) (Questionário - Professora 14 – Escola M).

Segundo Penna (2003), parece inviável pretender que um professor desenvolva uma prática pedagógica consistente, considerando-se a reduzida carga horária de Arte. Como o que acontece em muitas escolas, a Arte é oferecida no Ensino Médio apenas na 1ª série, com carga horária de uma aula semanal.

O tempo é condição primeira para uma organização curricular em Artes Visuais, área que se propõe a ações que exigem um processo, pela produção, interpretação e contextualização. Nessa circunstância, com uma aula semanal, o ensino de Arte nos parece um paliativo para cumprir uma legislação: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º).

Partindo desse pensamento, onde o tempo também é fator influenciador de como e o que se ensina, questionamos sobre os saberes específicos desenvolvidos na disciplina de Artes Visuais. Então as respectivas professoras responderam:

Pintura, Escultura? A professora ainda sublinhou na pergunta as palavras saberes específicos? (Professora 1 – Escola A)

Desenho – fauna – flora – figura humana, Geometria – noções de perspectiva. (Professora 8 – Escola G)

A Professora 3 – Escola C, não respondeu a questão.

Observamos uma concepção não-crítica de tendência tradicional/tecnicista, tanto nas respostas da Professora 1 – Escola A, da Professora 8 – Escola G, como no posicionamento da Professora 3 – Escola C. A Professora 1 – Escola A reforça esta posição, não apenas porque questionou o que seriam exatamente os saberes específicos, mas também pelos próprios saberes citados (pintura, escultura). Todo currículo é formado de saberes, ele traz consigo saberes, como toda área do conhecimento. Conhecer os saberes disciplinares (GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 2002) específicos da sua área de ensino é um dos saberes do profissional professor.

Quanto à Professora 8 – Escola G, pela relevância à técnica do Desenho, à busca do traço, da representação figurativa, bem como pela Geometria, estudo de perspectiva. São saberes de cunho não-crítico, acadêmico, tradicional/tecnicista, notadamente quando são citados pelas professoras a técnica da pintura, do desenho com enfoque na cópia, busca da proporção regrada através da perspectiva.



Fotografia 1 - Exposição artística - desenho, colagem. (Professora 8 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 2 - Produção artística - desenho e colagem. (Professora 8 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Fusari (1992), referindo-se aos programas dos cursos de desenho da concepção tradicional nas aulas de Arte, relata que os conteúdos desses programas são bem discriminados e centrados nas representações convencionais de imagens, abrangendo ainda noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva.

Conforme Coutinho (1995, p. 44):

(...) os conteúdos específicos precisam ser retomados para se alcançar uma prática mais conseqüente, e por outro, que a educação artística não pode limitar-se ao seu aspecto prático. O desenvolvimento da capacidade de apreciar, conhecer e pensar a arte deve caminhar junto com a produção, estimulando a reflexão e a educação do olhar.

De acordo com essa postura procuramos conhecer o percurso, o caminho e as etapas para ensinar Artes Visuais. Duas (2) professoras não responderam à

pergunta (Professora 3 – Escola C, Professora 11 – Escola J) e cinco (5) professoras relataram:

O caminho não é pré-determinado (Professora 5 – Escola E).

Primeiro – explicação teórica e visual, depois a aplicação prática ou com elaboração de exercício ou com pesquisa e apresentação (Professora 6 – Escola F).

Desenho das formas – iniciando pela perspectiva, culminando desenho de figura humana – fauna, flora (Professora 8 – Escola G).

Aula teórica – Laboratório de informática – slides – lâminas – textos, Aula prática – pintura – recorte – colagem etc (Professora 12 – Escola K).

Uma aula teórica e uma aula prática posterior, com técnicas variadas (Professora 13 – Escola L).

A partir das observações das aulas, pudemos verificar o caminho, as etapas que as professoras pesquisadas percorrem para ensinar Artes Visuais, podendo assim constatar posicionamentos e opções, estes já registrados no questionário. Dessa forma, optamos por relatar as etapas das professoras que não haviam respondido a pergunta (Professora 3 – Escola C, Professora 11 – Escola J).

O assunto desenvolvido na primeira observação foi sobre a “Divisão Áurea”, que, segundo a professora, era em homenagem a Semana da Pátria – 7 de setembro. A professora começou a aula entregando trabalhos e fazendo um levantamento dos alunos que faltavam entregar; eram três e os trabalhos atrasados eram sobre “perspectiva interna e externa – casas, prédios; dia dos namorados e festa junina”. Então iniciou a aula propriamente dita, com a sugestão da confecção da Bandeira Nacional, onde a professora falou sobre o retângulo áureo, fez a relação com as normas, proporções utilizadas na Arte Grega e no Renascimento. Mostrou uma bandeirinha de papel e uma demonstração da construção num livro (Processos básicos da pintura – Danúbio Gonçalves, 1996). Falou em “Divisão Áurea” renascentista (arte racional), em composição plana ou em perspectiva e em retângulo áureo, demonstrando, em dobradura - folha A4, como se obteria a proporção, ainda desenhou no quadro verde (que é todo pintado quadriculado em mais ou menos 5cm x 5cm) fazendo relação com o teorema de pitágoras. Após a explicação foi feita a proposta de construção da Bandeira Nacional em folha ofício A4 em dobradura. A professora orientou os alunos e também falou sobre uma tarefa para casa. Esta seria uma continuação da proposta da aula, mas com a utilização das formas geométricas criando uma “composição decorativa”. (Diário de campo – 01/09/05 - Professora 3 – Escola C)

A atividade desenvolvida nesta aula foi “recorte/colagem de imagens significativas”. A professora começou a aula entregando trabalhos a alguns alunos, para conclusão (em folha A4, luz e sombra, trabalhando o espaço e utilização de “imagens que substituem palavras”). Então iniciou a aula propriamente dito, com a proposta “recorte/colagem de imagens significativas”, onde a professora explicou o desenvolvimento da atividade

(Desenhar, fazer um fundo na folha – A4; recortar imagens de revistas e sobrepor umas as outras) sugerindo imagens que fossem significativas, do dia-a-dia dos alunos, tais como “comida, computador, celular”. A professora orientou entre os alunos e comentou comigo que a última etapa da atividade seria a troca dos trabalhos entre os alunos, para serem interpretados pelo colega. Esta atividade foi realizada em duas aulas, onde a maioria dos alunos concluiu e entregou o trabalho, não acontecendo a interpretação. Após a entrega dos trabalhos, a professora solicitou que os mesmos organizassem a sala (limpeza). (Diário de campo – 29/09/05 – Professora 11 – Escola J)

Tanto no posicionamento das professoras que não responderam a pergunta como no relato das outras professoras, com enfoques diferentes, elas registram uma concepção não-crítica, seja pela possível falta de um planejamento, pois mesmo não sendo determinada, fechada, a aula tem uma dinâmica própria; seja pela concepção de uma seqüência que se repete sistematicamente, onde existe uma regra - que após o teórico vem o prático, e que estes acontecem em momentos separados; e onde o prático compreende uma técnica ou um trabalho de pesquisa literária escolar. A esse respeito Fusari (1992) refere-se à seqüência, às etapas de uma aula na concepção não-crítica, sintetizados nos seguintes passos:

a) recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento; b) apresentação de novos conhecimentos, principalmente através de aulas expositivas; assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações; d) generalizações e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios; e) aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, “lições de casa” com exercícios de fixação e memorização.

Como se percebe, o caminho para ensinar ou o que podemos dizer metodologia do ensino de Artes Visuais parece não ter superado a concepção não-crítica: no descomprometimento com a organização/planejamento da aula, nos estereótipos que permanecem através das datas comemorativas, dos símbolos pátrios ou na persistência de um processo educativo segmentado, comandado, ditado pelo professor. É uma postura, herança de uma época, a qual nos levou a questionar sobre a denominação da disciplina que lecionam. Então quatro (4) professoras responderam: “*Educação Artística*” (Professora 3 – Escola C, Professora 7 – Escola F, Professora 11 – Escola J, Professora 13 – Escola M)

Em 1971, com a Lei nº 5.692, foi criado o componente curricular Educação Artística. A Lei, que determinou que nessa disciplina fossem abordados conteúdos de Música, Teatro e Artes Plásticas nos ensino Fundamental e Médio, acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente.

Com a LDB 9.394/96, a disciplina denomina-se Arte, respeitando as especificidades (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório (...)”.

Conhecer a legislação educacional, a trajetória da sua disciplina e suas modificações são ações que envolvem um exercício consciente da profissão-professor. Conforme Barbosa (1998, p. 33) “em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação”, que, de alguma forma refletem diretamente na práxis curricular.

Pensar o ensino de Arte é também pensar os meios, o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor constrói uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte, os quais elabora durante sua trajetória profissional, e é revelado na sua prática.

Dessa forma quando questionadas em relação à História da Arte, todas professoras responderam “sim”, confirmando trabalhar. No entanto cinco (5) professoras responderam que nas aulas de História da Arte “*são feitas pesquisas teóricas sobre os grandes artistas e obras da Arte mundial*” (Professora 2 – Escola B, Professora 5 – Escola E, Professora 8 – Escola G, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K). Esta afirmação foi constatada através dos Planos de Estudo, das observações e diário de campo, das pesquisadas.

Pesquisar sobre artistas conhecidos e suas principais obras (Plano de Estudo - Professora 2 – Escola B).

No começo da aula do dia 06/09/5, após a chamada (presença) dos alunos a professora relatou as notas de uma pesquisa sobre o modernismo brasileiro referente aos artistas Portinari e Di Cavalcanti (Diário de campo – 06/09/05 - Professora 5 – Escola E).

História da Arte: usaremos técnica da pintura, releitura de obras de arte (Plano de Trabalho - Professora 8 – Escola G).

A aula dia 20/10/05 foi sobre “História da Arte Brasileira”, onde a professora comunicou aos alunos a atividade da próxima aula, em que os mesmos terão como tarefa uma pesquisa (na internet) sobre artistas brasileiros do Modernismo; trabalho que será feito (em duplas) no programa power point e apresentado para os colegas (Diário de campo – 20/10/05 - Professora 10 – Escola I).

A aula do dia 06/10/05 aconteceu no laboratório de informática, onde os alunos foram pesquisar (na internet) sobre o artista Gustav Klimt. A proposta era coletar informações com a pesquisa e completar um exercício do polígrafo onde teriam que responder o período histórico, classificação artística, abrangência da obra, título da obra, autor, tema (Diário de campo – 06/10/05 - Professora 12 – Escola K).

Os meios se diversificam, se diferenciam pelos instrumentos, mas a “pesquisa escolar”, principalmente em relação à área das humanidades, continua com um forte apelo “livresco/enciclopédico”, confirmando uma concepção de caráter tradicional tanto no que se refere ao aspecto metodológico como ao conhecimento privilegiado, onde a História da Arte e os grandes nomes da arte mundial aparecem como conhecimento norteador da ação pedagógica.

Para Lavelberg (2003), as falhas na própria formação aumentam a distância entre os conhecimentos prévios e o conhecimento potencial dos professores, conduzindo-os à crença de que a História da Arte é um campo limitado e primordial em se tratando do Ensino Médio. Para tanto, também contribui a falta de hábito de estudo, investigação na área e projetos de formação contínua para professores de Arte.

Aprofundando essa questão, também indagamos se nas aulas de Artes Visuais os alunos são estimulados a perceber e compreender as visualidades do cotidiano, onde duas (2) professoras responderam “*não*” (Professora 10 – Escola I, Professora 14 – Escola M) e três (3) responderam “*sim*”, mas não especificaram uma atividade realizada (Professora 3 – Escola C, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K).

No Plano de Estudo da Professora 10 – Escola I consta como conhecimentos a serem desenvolvidos alguns como: técnica do cartaz, ilustração de texto e história em quadrinhos. Estes poderiam ser uma das oportunidades de leitura de imagem, já que fazem parte do cotidiano, não só escolar. Já em relação à Professora 14 –

Escola M, mesmo com uma resposta negativa, percebemos em sua prática um interesse em estimular os alunos a perceber visualidades cotidianas.

Na aula do dia 26/10/05, foi proposto um trabalho visual sobre o artista santa-mariense Eduardo Trevisan, onde a professora falou sobre os principais painéis do artista na cidade, comentou sobre a localização, suas temáticas e outros aspectos artísticos. Fazendo que os alunos conhecessem e/ou reconhecessem imagens tão próximas e que ao mesmo tempo tornam-se desconhecidas em decorrência do próprio cotidiano (Diário de campo – 26/10/05 – Professora 14 – Escola M).



Fotografia 3 - Produção artística - desenho. Estudo da obra do artista Eduardo Trevisan (Professora 14 - Escola M). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A proposta da produção artística sobre a obra do artista santa-mariense Eduardo Trevisan, aconteceu em decorrência do “Festival Estudantil de Artes”. Esse é um concurso municipal, do qual participam alunos do Ensino Fundamental e Médio. Na imagem acima (Fotografia 3), o aluno está reproduzindo parte de um dos painéis de Eduardo Trevisan, intitulado “Lenda da Imembuí”. Segundo a orientação da professora, os alunos elaborariam em aula o projeto e em casa realizariam o trabalho. Caso houvesse necessidade, concluiriam na próxima aula.

Assim, não intencionalmente ou consciente das possibilidades e articulações da sua proposta, a Professora 14 – Escola M estimula, de alguma forma, a percepção da visualidade cotidiana.

Oportunizar a leitura, percepção, compreensão das visualidades do cotidiano seja pela TV, cinema, propaganda ou pela moda, arquitetura, exposições de arte, é dar possibilidade ao aluno do Ensino Médio meios de visibilidade de mundo.

Conforme Buoro (2002, p. 43):

É de fundamental importância investir na formação e na sensibilização do professor para a leitura da imagem, a fim de que, de posse plena dessa competência, ele se torne capaz de trabalhar na contracorrente de qualquer olhar redutor, condicionado e esvaziado, imposto pelos ritmos do cotidiano, em meio à superabundância de imagens que se alternam diante do olhar.

Ler uma imagem é poder compreender uma visualidade, mas para isso é preciso aprender a ver através do alargamento do olhar, por meio da análise e interpretação de imagens, sejam estas do mundo da arte ou do mundo da cultura visual como um todo.

A partir desses posicionamentos, procuramos saber a que estão relacionados os conhecimentos abordados, onde três (3) professoras responderam que nas aulas de Artes Visuais são abordados conhecimentos relacionados apenas “a arte mundial” (Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 11 – Escola J).

1º trimestre: Cor (monocromática, policromática, acromática); Linha - relacionando a História da Arte - Arte rupestre, Arte Egípcia - , a propaganda. 2º trimestre: Forma; Perspectiva (cônica, isométrica) – relacionado da História da Arte – Renascimento. (Plano de trabalho - Professora 7 – Escola G)



Fotografia 4 - Produção artística. Desenho. Arte rupestre. (Professora 7 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 5 - Produção artística. Pintura. Arte egípcia. (Professora 7 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As produções artísticas dos alunos da Professora 7 – Escola G referem-se a arte na Pré-História (Fotografia 4) com a técnica do desenho, e a arte egípcia (Fotografia 5) com a técnica do estêncil. São imagens de uma exposição artística, organizada pela professora, para a qual foram selecionados trabalhos realizados durante o ano. Dentre estes, a arte mundial também está representada, em trabalhos sobre o Renascimento e a arte moderna.

Quarto Bimestre: Estudaremos a morfologia animal – anatomia; Estudo da Flora – usaremos a técnica dos lápis de cor. História da Arte: usaremos técnica da pintura, releitura de obras de arte (Plano de trabalho - Professora 8 – Escola G).

Apresentar a evolução da arte universal nas diferentes épocas (Plano de Estudo – Professora 11 – Escola J).

A escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades nem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, mas sim oportunizar meios de compreensão e significação destes. Como se percebe, os professores ainda persistem na Teoria Estruturalista, as partes e depois o todo, constituindo uma práxis em que os processos educativos se mantêm pelo estudo do fragmento; ora a cor, ora a forma e assim por diante.

De acordo com Penna (1995, p. 48):

ninguém se interessa por aquilo que não consegue compreender, de modo que, na ausência de instrumentos (referenciais, esquemas de percepção) que permitam atribuir significação, a gratuidade não basta para motivar o “consumo”.

O estudo da arte mundial torna-se significativo quando são estabelecidas relações de produção, apreciação e contextualização/reflexão, pelo aluno em situações de aprendizagem. É significativo quando tem como objetivo analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional/regional/local, conhecendo-o e compreendendo-o em sua dimensão sócio-

histórica (PCNEM, 1999). Caso contrário, torna-se uma mera transmissão de conteúdos.

De acordo com essas posturas, também indagamos se os alunos são informados sobre a questão profissional e as Artes Visuais, onde quatro (4) professoras responderam “*não*” (Professora 5 – Escola E, Professora 7 – Escola G, Professora 10 – Escola I, Professora 14 – Escola M), apesar do mundo do trabalho constar como um dos objetivos explícitos nos Projetos político-pedagógicos dessas escolas.

No entanto, no Plano de Estudo da Professora 7 – Escola G, aparecem fatores que podemos considerar como contribuições ao futuro profissional.

A Arte no Ensino Médio oportunizará ao aluno apropriar-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. (...) Este processo desafia a Arte para: fazer trabalhos artísticos, como desenhos, pinturas, gravuras, moldagens, esculturas, fotografias, artes gráficas, cartazes, encartes, folders, logotipos, etc (Plano de Estudo da Professora 7 – Escola G).

A perspectiva de formação profissional é fator muito presente no cotidiano do aluno de nível Médio, envolvendo questões que poderão ser desenvolvidas abordando a área específica, no caso de profissões que estejam vinculadas as Artes Visuais, tanto quanto de uma forma mais abrangente e profunda em relação às Artes Visuais e o mundo do trabalho como um todo. São conhecimentos e ações que podem contribuir para esclarecimentos e reflexões sobre a profissionalização.

Espaço previsto e proposto também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999, p. 179), quando se referem aos campos de competências para a Arte no Ensino Médio: “Valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte”.

Só podemos avaliar, opinar e valorizar aquilo que conhecemos. O professor de Artes Visuais poderá articular ações que oportunizem ao aluno conhecer possibilidades profissionais dentro da área ou oportunidades a partir dos conhecimentos das Artes Visuais.

A partir desses posicionamentos, procuramos saber mais sobre a prática pedagógica. Ao serem indagadas, três (3) professoras responderam que procuram “*passar, transmitir suas informações, valorizando os dons artísticos*” (Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 8 – Escola G). Dez (10) responderam que procuram “*valorizar a sensibilidade, a expressão e as motivações internas do aluno*” (Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11- Escola J, Professora 13 – Escola L) e duas (2) responderam que procuram “*preparar indivíduos mais competentes e produtivos para o mercado de trabalho*” (Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C).

Nos relatos dessas professoras, podemos perceber a concepção não-crítica permeando, de maneiras diferenciadas, a prática curricular-pedagógica. No entanto, das três alternativas colocadas como opção, a que teve maior concordância como prática pedagógica foi a valorização da sensibilidade, expressão e motivações internas do aluno, confirmando uma marcante tendência progressista, escolanovista, que verificamos de forma mais explícita numa das interferências da Professora 2 – Escola B.

A aula do dia 13/10/05 foi sobre arte brasileira e a proposta uma construção tridimensional sobre artistas modernistas. Um aluno perguntou se poderia fazer o trabalho sobre a obra de Leonardo Da Vinci; então a professora respondeu: “não é da arte brasileira, mas se vocês acharem melhor, não posso impedir” (Diário de campo – 13/10/05 – Professora 2 – Escola B).

A Escola Nova trouxe para o ensino de Arte a ênfase na percepção, na expressão, no estado psicológico das pessoas e suas experiências individuais. Segundo Fusari (1992), pressupostos estéticos e educacionais expressionistas marcaram a tendência escolanovista. A tendência tradicional, por sua vez, refletia-se em aulas onde predominavam as cópias, os modelos e na importância dada ao desenho como preparo do indivíduo para o trabalho.



Fotografia 6 - Aula. Desenho de observação.
(Professora 5 - Escola E). Fonte: Portfólio
Simone Marostega.



Fotografia 7 - Produção artística. Desenho de observação.
(Professora 5 - Escola E). Fonte:
Portfólio Simone Marostega.

O desenho de observação orientado pela Professora 5 – Escola E refere-se, segundo a mesma, ao início de um processo sobre o Abstracionismo/ Moderno. Onde a primeira etapa compreenderia ao desenho de observação “natureza morta”, a segunda a uma estilização desse desenho e como terceira e última, a abstração.

Na aula do dia 27/09/05, a professora solicitou que os alunos organizassem as classes em círculos, para que todos pudessem fazer um “desenho de observação” (natureza morta) em folha ofício A4. Após organizar os objetos a serem desenhados, a professora comentou sobre algumas “regrinhas” de como elaborar a composição; falou sobre o uso do grafite HB, sobre a posição da folha, sugerindo a horizontal e o traçado de uma linha de apoio para a melhor distribuição do espaço, alertando também que os alunos observassem as linhas dos objetos desenhados. Permitiu o uso da cor e referiu-se ao uso da margem na folha (Diário de campo – 27/09/05 – Professora 5 – Escola E).



Fotografia 8 - Aula. Desenho de observação.
(Professora 8 - Escola G). Fonte: Portfólio
Simone Marostega.



Fotografia 9 - Produção artística. Desenho de observação.
(Professora 8 - Escola G). Fonte:
Portfólio Simone Marostega.

A produção artística do aluno da Professora 8 – Escola G refere-se à aula do dia 30/09/05, onde a professora, além de trabalhar o “desenho de observação” em perspectiva, iniciou a técnica da pintura “aquarela” (aguada com guache), utilizando sólidos geométricos como modelos a serem reproduzidos. A composição foi organizada no centro da sala de aula e os alunos ao redor, nas classes posicionadas em círculo.

Tanto a Professora 5 – Escola E como a Professora 8 – Escola G, revelam uma prática não-crítica de concepção clássico/humanista, ao privilegiar o desenho de observação, centrando-se numa representação convencional das imagens, enfatizando na composição a linha, o traçado, a perspectiva, a proporção.

De acordo com essa postura, indagamos sobre a metodologia das aulas, destacando o ponto de partida do processo de ensino de Artes Visuais, onde quatro (4) professoras responderam que “*partem da História da Arte*” (Professora 5 – Escola E, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L).

Na metodologia da Professora 12 – Escola K, pudemos perceber esta questão com maior ênfase, pois tanto o seu Plano de Estudo como a sua prática é todo estruturado sobre a História da Arte. No entanto, das aulas observadas, é a Professora 10 – Escola I, que tem uma práxis mais próxima da concepção não-crítica em História da Arte, quando não contextualiza e/ou estabelece relações da arte brasileira com outras instâncias, ou privilegia o estilo, obras e suas características, através de informações prontas (polígrafo).

A aula dia 20/10/05 foi sobre “História da Arte Brasileira”, onde os alunos iniciaram um trabalho de pesquisa sobre artistas brasileiros do Modernismo. A professora primeiramente explicou a organização da apresentação e então em duplas os alunos escolheram os artistas relacionados pela mesma (Antônio Francisco Lisboa, Victor Meireles, Décio Vilares, Bernardeli, Eliseu Visconti, Lasar Segall, Anita Malfati, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Portinari, Volpi, Aldemir Martins). Logo após os alunos iniciaram a primeira etapa da pesquisa (biografia e principais características das obras) no polígrafo;(…) (Diário de campo – 20/10/05 - Professora 10 – Escola I).

Nas últimas décadas do século XX, como tentativa de melhoria do trabalho educativo, o ensino de História da Arte tornou-se uma prática hegemônica nas

escolas Médias brasileiras. De acordo com Fusari (1992, p. 116), “estudar a História da Arte não significa simplesmente estudar períodos, fatos, estilos”, mas caracteriza-se pelas teorizações e análises históricas e críticas a respeito das criações artísticas produzidas pela humanidade ao longo dos tempos.

Aprofundando essa questão sobre as aulas de Artes Visuais, todas as professoras responderam que são “*teórico/práticas*”. No entanto, quando solicitadas a falar sobre a opção, quatro (4) professoras não falaram sobre a alternativa assinalada, no caso sobre as aulas teórico/práticas (Professora 3 – Escola C, Professora 6 - Escola - F, Professora 12 – Escola K, Professora 14 – Escola M). E duas (2) das quatorze (14) professoras registraram em suas respostas uma concepção marcadamente tecnicista (Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J).

Após a pesquisa ou explanação de um assunto, o aluno produz; expressa-se no desenho, na pintura ou na escultura (Professora 10 – Escola I).

A proposta é primeiramente teórica (fala – 15 a 20 min). Depois a prática. (Professora 11 – Escola J).

Tanto as professoras que não falaram sobre a relação teoria e prática em suas aulas como as que revelaram, em suas respostas, seguir uma tendência mais tecnicista, demonstram uma concepção não-crítica em seus posicionamentos.

Na concepção tradicional, tecnicista, enfatiza-se o ensino de conteúdos, onde o produto da aprendizagem é resultado de uma prática, da reprodução, receptiva e mecânica. O “aprender a fazer” é uma forte orientação, sendo o professor responsável pela eficiência e eficácia do ensino, seu papel é técnico, neutro e imparcial (IAVELBERG, 2003).

A teoria e a prática são importantes momentos do ensino de Artes Visuais, seja na prática concretizada num fazer visual, num objeto, seja ela concretizada através de uma leitura de imagem, bem conduzida. O que é importante é uma práxis pensada nas situações reais e suas possibilidades de articulação, pois a teoria é consequência da prática e a prática tem na teoria sua reflexão e ação.

A partir de então, procuramos saber sobre os materiais que os alunos utilizam na produção artística. Nove (9) professoras responderam que são adquiridos

(somente) “*pelo aluno*” (Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola - Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L).

Numa análise das concepções curriculares, poderíamos dizer que a aquisição do material apenas pelo aluno é uma postura não-crítica, onde o individual se sobrepõe ao coletivo, onde cada sujeito do processo educativo tem determinações, funções únicas e estanques, revelando uma atitude oposta do que seria previsto para uma “comunidade” escolar. Assim, poderíamos relacionar tal procedimento com o que Salvador (1994) denomina de organização social das atividades escolares. Nesse caso, é uma organização individualista, onde não existe qualquer relação entre os objetivos que os participantes pretendem alcançar; persegue-se resultados individualmente benéficos, sendo irrelevantes os resultados obtidos pelos outros membros do grupo.



Fotografia 10 - Produção artística. Materiais - folha A4, grafite. (Professora 5 - Escola E).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 11 - Produção artística. Materiais - cartolina, tinta. (Professora 10 - Escola I). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As produções artísticas acima revelam os materiais utilizados. No caso da Professora 5 – Escola E, em todas as práticas observadas, foram utilizados a folha ofício A4, lápis grafite e/ou lápis de cor. No entanto, os alunos da Professora 10 – Escola I, além de utilizarem esses materiais para desenho, também realizaram produções em papel cartolina (tamanhos diferentes) e tinta guache/pincel para pintura.

Os recursos materiais são a base da produção artística, instrumentos importantes no processo de ensinar e aprender Arte. Numa perspectiva não-crítica do ensino de Artes Visuais, geralmente são utilizados os mesmos materiais para diferentes atividades, variando estes entre o papel e o lápis para a técnica do desenho e a tinta e pincel para a técnica da pintura.

A esse respeito, também buscamos conhecer o(s) espaço(s) apropriado(s) para atender às necessidades das aulas de Artes Visuais, onde sete (7) professoras responderam que “*não*” tem espaço apropriado (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 14 – Escola M). Mas nas Escola E - Professora 5 e Escola G - Professora 8 existe um espaço considerado pelas mesmas como não apropriado: uma sala de aula, com dimensões menores que as normais, onde apenas tem uma pequena pia com torneira como diferencial.



Fotografia 12 - Espaço - Produção artística. (Professora 5 - Escola E). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 13 - Espaço - Produção artística. (Professora 5 - Escola E). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Situações diferentes, mas que resultam numa mesma prática, a não utilização do espaço. Assim, quando questionada sobre o uso do espaço, a Professora 5 – Escola E respondeu que não, pois este seria utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental. No entanto, a situação da Professora 8 – Escola G difere no argumento, dizendo que o tamanho é inadequado para o número de alunos.

É no espaço que se estabelecem as relações entre professores e alunos. No entanto, a maioria das escolas médias mantém uma organização do espaço escolar

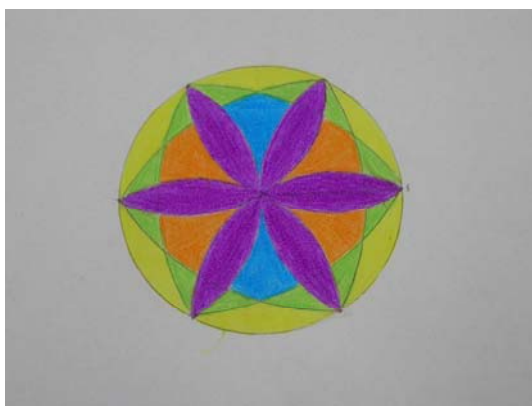
exclusivamente voltada para as áreas curriculares tradicionais, onde o único ambiente para as aulas de Artes Visuais continua sendo as salas de aulas comuns, sem a menor estrutura de adequação a especificidade.

Sobre a questão do espaço, Duarte Jr. (2001, p. 187) se posiciona dizendo que “o ambiente criado atualmente pelas instalações de nossas escolas, além de opressivo e anestésico, não favorece qualquer vínculo emocional (ou seja, qualquer compromisso) com elas”.

O espaço ideal é aquele que, além da estrutura necessária, das condições adequadas para desenvolver um trabalho em Artes Visuais, seja um lugar no qual os alunos possam encontrar prazer de estar, proporcionando-lhes maior disposição para a descoberta e reflexão.

Aprofundando a questão da produção artística, indagamos sobre a exposição dos trabalhos dos alunos, onde todas professoras responderam “sim” confirmando realizar exposições. Porém, apenas uma (1) professora não especificou onde (conforme solicitado no questionário) (Professora 6 – Escola F).

Na aula do dia 09/09/05 a professora falou da intenção de organizar uma exposição com todos os trabalhos produzidos no ano. Mas no último encontro com a mesma, para registro fotográfico de material dos alunos, esta disse que não tinha se tornado viável a exposição em função da pouca qualidade dos trabalhos. (Diário de campo – 02/12/05 – Professora 6 – Escola F).



Fotografia 14 - Produção artística. Desenho - rosácea. (Professora 6 - Escola F). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 15 - Produção artística. Pintura - rosácea. (Professora 6 - Escola F). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As produções artísticas dos alunos da Professora 6 – Escola F referem-se, segundo a professora, a uma introdução a arte gótica/História da Arte. Foi utilizada a técnica do desenho na construção geométrica de uma rosácea (Fotografia 14) e a pintura em vidro da rosácea elaborada no papel (Fotografia 15). Conforme a professora, estes e outros trabalhos realizados teriam pouca qualidade para fazerem parte de uma exposição.

Os atos do professor traduzem sua forma de ver e fazer educação. Ao rotular o trabalho dos alunos e privá-los de apreciar/analisar suas produções, o professor assume um comportamento não-crítico ao impor, ao determinar sobre uma situação que não é individual, mas é grupo, é conjunto.

De acordo com Moraes (1997, p. 18):

Na prática do professor, encontram-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. (...) A atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra. A teoria de aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola.

Uma postura não-crítica também é reflexo de uma trajetória profissional, pois como sabemos o saber docente é heterogêneo (TARDIF, 2002), é um saber formado de diversos saberes que são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos, das práticas pedagógicas e das práticas cotidianas do professor.

A partir desse posicionamento, também procuramos saber se a escola possuía laboratório de Informática, onde duas (2) professoras responderam que a escola “*não*” tem laboratório de Informática (Professora 1 – Escola A, Professora 6 – Escola F). Outras cinco (5) professoras responderam que “*sim*”, mas quando questionadas sobre a utilização do laboratório de Informática nas aulas de Artes Visuais, responderam “*não*”, justificando:

Está sempre ocupado. Já tentei, mas raramente está disponível (Professora 3 – Escola C).

Os programas que estão disponíveis atualmente não estão compatíveis com os meus – já estamos procurando soluções (Professora 4 – Escola D).

Devido ao espaço-tempo para se trabalhar com materiais como tintas, etc. (Professora 7 – Escola G).

Ainda não está incluído no nosso projeto o uso dos computadores e não existe programa de artes no laboratório da nossa escola (Professora 13 – Escola L).

Porque a escola cobra dos alunos e como estou a poucos meses na escola optei por não comprar esta briga (Professora 14 – Escola M).

A Professora 2 – Escola B, confirmou a utilização do laboratório de Informática. Porém, ao ser solicitada uma atividade realizada, respondeu: “*projetos ainda em andamento uma vez que o laboratório começou este ano*”. No entanto, através das observações pudemos verificar a utilização do computador como meio para produção artística.

Na observação do dia 20/10/05, logo no início da aula, a professora conversou com os alunos, explicando que seria organizada uma exposição comemorativa ao aniversário da Escola. Falou de alguns trabalhos que fariam parte da exposição solicitando aos alunos que imprimissem os elaborados no computador para fazerem parte da exposição. Os trabalhos sobre “imagens ocultas” (no computador), segundo a professora foram desenvolvidos com as vanguardas, onde os alunos já haviam feito a mesma proposta em desenho (Diário de campo – 20/10/05 - Professora 2 – Escola B).

Os novos instrumentos, as novas ferramentas alteram uma cultura ao oferecer novas formas de fazer. Por meio da Informática e de suas associações com outras tecnologias, estão sendo alteradas as formas de fazer e, principalmente, as formas de pensar esse fazer; o que vem mudando a maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo.

Para Pimentel (2002, p. 117) “muitas vezes, é a resistência do professor que impede esse acesso; outras, é o contexto discriminatório que o faz”. De um modo ou de outro, é de fundamental importância que alunos e professores tenham garantido o direito à inclusão digital, o acesso às novas tecnologias como parte de sua formação em Artes Visuais, seja apenas através da informação nas escolas ainda não beneficiadas ou de forma organizada em instituições que têm oportunidade de oferecer a seus alunos meios informáticos.

De acordo com essas posturas, indagamos sobre a existência de algum projeto ou trabalho interdisciplinar com as Artes Visuais, onde duas (2) professoras responderam “*não*”, confirmando não haver projeto ou trabalho interdisciplinar com as Artes Visuais (Professora 5 – Escola E, Professora 10 – Escola I). E uma (1) professora não respondeu a primeira parte da pergunta, mas continuou relatando que “*está iniciando*” e a temática refere-se ao “*Meio Ambiente – Educação Ambiental*” (Professora 3 – Escola C).

A esse respeito os documentos das respectivas professoras e escolas dizem:

A interdisciplinaridade ocorrerá com atividades, na medida do possível, com as disciplinas de história e literatura, buscando desenvolver o saber artístico (Plano de Estudo - Professora 5 – Escola E).

Objetivo geral das áreas de conhecimento – Oportunizar ao educando situações para seu crescimento através da vivência interdisciplinar, com o fortalecimento de sua identidade como cidadão que valoriza a vida em busca de uma sociedade mais justa e humana (Plano de Estudo - Professora 10 – Escola I).

Possibilitar aos alunos, através da Educação Ambiental, que perpassará todas as disciplinas, a emergência de novas formas de percepção da realidade, que por sua vez favoreçam o surgimento de atitudes e comportamentos sintonizados com valores universais de respeito à vida e ao patrimônio comum da humanidade (Projeto Político-pedagógico – Professora 3 – Escola C).

A disciplinaridade, essa forma histórica de organização do saber, fez com que predominasse, na produção do conhecimento, a separação caracterizada pela fragmentação, disjunção, isolamento. Cada um desses fragmentos ignora as interações que podem estabelecer entre si, assim como, as relações com o universo do qual fazem parte. Numa visão educacional modernista, não-crítica, os saberes são vistos de modo fechado e estanque, portanto ensinados de forma desarticulada.

Segundo Fazenda (1992), a interdisciplinaridade não é algo que se ensine ou que se aprenda, é algo que se vive. É uma atitude que implica curiosidade e abertura das relações existentes entre as coisas.

Uma postura, uma prática interdisciplinar, torna-se questão fundamental, nas nossas escolas, contribuindo de forma decisiva para um avanço mais qualitativo do processo educacional.

Dessa forma, também procuramos conhecer os recursos didáticos utilizados nas aulas de Artes Visuais, onde três (3) professoras responderam (somente) “livros” (Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 8 – Escola G), sendo que a Professora 3 – Escola C acrescentou à sua resposta “xerox” e a Professora 8 – Escola G acrescentou “polígrafo – papéis – lápis – tinta”.

Concepção não-crítica de caráter tradicional onde o livro é considerado o recurso ou a única fonte de conhecimento e informação. Hoje, já não se trabalha apenas com textos, livros e teorias escritas no papel, pois o espaço do conhecimento ampliou-se e com ele as possibilidades dos recursos didáticos, estes de forma especial no campo das Artes Visuais.

Na aula do dia 13/10/05 a professora utilizou como recurso didático uma reprodução de uma obra de Kandinsky, e também trabalhos de outros alunos para demonstração. Na aula do dia 20/10/05 o livro Mestres das Artes no Brasil da editora Moderna. (Diário de campo – Professora 2 – Escola B)

Na aula do dia 01/09/05 a professora utilizou como recurso didático o livro Processos da pintura de Danúbio Gonçalves. Na aula do dia 08/09/05 imagem fotocopiada do humorista Santiago, e no dia 22/09/05 imagem fotocopiada do Barroco, a obra “O rapto de prosepina” de Bernini. (Diário de campo – Professora 3 – Escola C)



Fotografia 16 - Produção artística - recurso didático - fotocópia. (Professora 3 - Escola C).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 17 - Produção artística. recurso didático - fotocópia. (Professora 3 - Escola C).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Essas imagens mostram os alunos da Professora 3 – Escola C utilizando o recurso didático da fotocópia. Nesta aula, a professora trabalhou o estilo Barroco (aspectos históricos e artísticos) e também distribuiu pequenas imagens

fotocopiadas (“O rapto de prosepina” – Bernini), as quais serviram de referencial aos alunos, que deveriam observá-las e, então, a partir dessa imagem, fazer um desenho reproduzindo “as curvas e a luz/sombra do Barroco”.

Nas aulas observadas da professora 8 – Escola G não houve a utilização de livros como recurso didático. No entanto, na aula do dia 07/10/04 a professora utilizou o vídeo “Escola de Arte – curso prático – Têmpera Flores” e também trabalhos de outros alunos para demonstração (Diário de campo – Professora 8 – Escola G).

A partir de todas essas questões indagamos sobre a avaliação, onde todas professoras responderam “sim”, afirmando que a produção das aulas de Artes Visuais são avaliadas.

De acordo com as respostas das professoras abaixo, percebemos uma influência da teoria curricular não-crítica no que se refere à avaliação em Artes Visuais. Para tanto foram questionados os meios, critérios, organização e retorno da avaliação como indicadores dessa concepção curricular, onde destacamos as que mais se aproximam da concepção não-crítica, pela prática pedagógica curricular.

Quanto aos meios utilizados para avaliar, todas as professoras utilizam o *trabalho prático individual*, dessas cinco (5) na concepção não-crítica (Professora 3 – Escola C, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 8 - Escola G); sete (7) utilizam o *trabalho teórico individual*, dessas uma (1) na concepção não-crítica (Professora 3 – Escola C) e três (3) utilizam a *prova escrita*, dessas uma (1) na concepção não crítica (Professora 4 – Escola D).

Trabalho prático individual que prioriza a técnica do desenho de observação, do desenho geométrico/geometria também da livre expressão; confirmado pela Professora 6 – Escola F quando diz “*quem terminou o trabalho pode fazer um desenho livre*”, pela Professora – Escola E quando exige o uso da margem nos trabalhos ou pela Professora 4 – Escola D no uso da prova escrita, esta bastante vinculada ao ensino do desenho geométrico e à História da Arte.



Fotografia 18 - Produção artística - desenho de observação.
(Professora 5 - Escola E). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A teoria curricular não-crítica, tanto a concepção clássico/humanista ou a tecnicista, destaca o indivíduo e suas habilidades, valorizando o “dom artístico”, a capacidade de reprodução, precisão. Estes, mensurados através do trabalho prático, do trabalho teórico individual e principalmente através de prova escrita. Num método avaliativo clássico/humanista ou tecnicista segundo Moraes (1997, p. 52) “as provas assumem um papel central determinando o comportamento do aluno, privilegiando a memória e a capacidade de expressar o que foi acumulado”.

Sobre os critérios fundamentais na avaliação, nove (9) professoras consideram *expressão e processo criativo* (Professora 1 – Escola A, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 9 – Escola H, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M); duas (2) consideram *domínio técnico* (Professora 3 – Escola C, Professora 8 – Escola G) e zero (0) nenhuma professora considera *competência e produção*.

Na teoria não-crítica de concepção progressista, o critério centra-se no interesse do aluno e no processo a partir da livre expressão; até porque o trabalho criativo não deve sofrer interferências, às quais podem influenciar negativamente a espontaneidade do aluno. No entanto, na concepção tecnicista o critério é estabelecido pelo produto que é resultado do domínio do fazer técnico (traçado, organização, memória) e da aprendizagem de técnicas artísticas.

Quando questionadas sobre quem organizou e propôs esses critérios, três (3) professoras não responderam a questão (Professora 6 – Escola F, Professora 10 – Escola I, Professora 13 – Escola L); duas (2) responderam referindo-se ao *professor*

e escola (Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H) e uma (1) respondeu referindo-se aos *PCNs* (Professora 2 – Escola B).

Tanto na postura das professoras que não responderam a questão quanto na resposta que afirma que os critérios foram organizados pela escola e o professor, ambas confirmam uma concepção não-crítica. Nesta teoria curricular, o professor não tem autonomia decisória, ele está submetido a normas, orientadas pela escola e seus setores especializados da gestão.

Quanto ao retorno da avaliação, treze (13) professoras responderam que o retorno é dado através de *nota* (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 14 – Escola M) e zero (0) nenhuma professora respondeu que o retorno é dado através de *parecer descritivo* ou de uma *análise coletiva processual e auto-avaliação coletivo/individual*.

Na concepção tecnicista, o retorno da avaliação é dado numericamente através da nota, que é um resultado atribuído ao produto. Por meio da nota, a avaliação torna-se apenas um instrumento de controle e sanção na mão do professor. Para Sacristán (2000, p. 325) “os exames tradicionais não atendem mais do que a produtos fáceis de detectar, esquecendo processos complexos de aprendizagem”.

Práticas avaliativas de caráter não-crítico, tanto nas manifestações clássico/humanistas e/ou tecnicistas, onde preza-se pelo individualismo e controle, por ser um processo fechado, mensurável, como também nas ações progressistas onde prevalece o espontaneísmo, o expressionismo muitas vezes resultando do “deixar fazer” em nome da criatividade.

Em relação à concepção curricular não-crítica, tanto na teoria clássico/humanista, na progressista, como na tecnicista, poderíamos dizer que esta se mantém à margem do “mundo vivido”. A arte é desvinculada da vida, dos outros saberes, da mesma forma, os alunos do professor, o professor da escola. A fragmentação se dissipa em todos os âmbitos, entre os que pensam e os que executam, os que elaboram e os que aplicam. O todo é individual, parcelado,

separado, o tempo, o conhecimento, as ações, as pessoas. A arte, de uma forma geral, é neutra e o fazer determinante, seja pela questão da técnica e/ou experiência, seja pelo determinismo regrado ou pelo espontaneísmo descomprometido; é apenas uma atividade, um adereço a serviço de outros interesses.

4.2 – Currículo e Práxis Curriculares em Artes Visuais na Perspectiva Crítica

São denominadas teorias curriculares críticas aquelas consideradas teorias de libertação, conscientização e emancipação, às quais questionam o currículo neutro, não-crítico.

Um currículo na perspectiva crítica contesta a educação bancária e busca uma escola mais democrática, dialógica. A escola e seus integrantes são seres históricos, parte da totalidade, onde o professor é um mediador, um articulador entre o conhecimento elaborado e a experiência do aluno. São características reveladas pelo currículo e pela práxis curricular da maioria das professoras pesquisadas.

Ao serem indagadas quanto à concepção de currículo, cinco (5) professoras afirmaram que *“são os Planos de Estudos (norma pedagógica) que permitem, na sua implementação, algumas construções em face das especificidades educativas, onde os conhecimentos formais são críticos, mas adaptados pelo professor à realidade do aluno”* (Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 10 – Escola I).

Uma concepção curricular onde ainda uma “norma”, uma seleção de conhecimentos formais direciona o processo de ensino e aprendizagem, mas com possibilidades de construções e adaptações do professor a realidade do aluno, ao contexto escolar.

De acordo com Moreira (1999, p.12):

A teoria curricular crítica examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios.

Na concepção crítica de currículo, os conteúdos são ligados à cultura universal e às realidades sociais. O professor é um mediador entre a experiência do aluno e o saber, do saber sistematizado à prática social concreta.

Aprofundando essa questão, procuramos saber quem elabora o Plano de Estudo da área de Artes Visuais, onde nove (9) professoras responderam “*pelos professores da área de Artes Visuais*” (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

Referindo-se à seleção e organização dos conteúdos Pacheco (1995, p. 18) afirma que “é ao professor que compete ordená-los e seqüencializá-los lógica e coerentemente de modo a serem compreendidos pelos alunos”.

Na concepção crítica, o professor começa a ter autonomia e um papel importante na organização curricular, apoiado pela escola que o reconhece como conhecedor da sua área, sabedor da sua especificidade. A formação de currículos e programas deixa de ser responsabilidade apenas dos supervisores ou coordenadores; a escola e seus integrantes são partes da totalidade social.

Partilhando desse pensamento, questionamos sobre a elaboração do Plano de Estudo, onde duas (2) professoras disseram que “*foi elaborado pela direção com a participação dos professores do ensino de Artes e suas áreas*” (Professora 4 – Escola D, Professora 9 – Escola H)

O dado nos mostra o professor tendo seu espaço, na pertinência do seu saber profissional. Uma postura crítica, onde percebemos a participação, uma ação dialógica que começa a reconhecer a interação de todos sujeitos do processo educacional. Para Freire (1987, p. 83) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Não pretendendo realizar um comparativo entre as escolas pesquisadas, cabe registrar que a Professora 4 – Escola D e a Professora 9 – Escola H, atuam em escolas particulares, nas quais percebe-se uma centralização maior por parte da administração escolar, seja pela direção ou coordenação superior, confirmando a opinião de Pacheco (1995) quando diz que o professor não é um prático

completamente autônomo, pois o que faz e o que decide é em função de um quadro normativo.

A esse respeito procuramos saber se, uma vez construído o Plano de Estudo, ele é seguido como uma diretriz para a prática educativa, onde duas (2) professoras responderam “sim”, “*altera se necessário*” (Professora 2 – Escola B, Professora 13 – Escola L).

Ao optarem pelas duas alternativas (“sim” e “*altera se necessário*”), as professoras contemplam um posicionamento crítico, onde confirmam seguir uma determinação, uma norma, mas ao mesmo tempo dão espaço, permitindo-se a mudanças.

Tanto a Professora 2 – Escola B quanto a Professora 13 – Escola L, de acordo com as observações, desenvolveram suas aulas dentro da proposta do Plano de Estudo. Mas, também, durante o período de observações e através de conversas informais com as professoras, pudemos constatar que estas dão flexibilidade ao programa, acrescentando outros conhecimentos, por conseguinte outras ações, não constando em seus Planos de Estudo conhecimentos relacionados, por exemplo, às datas comemorativas ou quanto à utilização do computador como recurso didático, no caso da Professora 2 – Escola B.

Na observação do dia 20/10/05, logo no início da aula, a professora conversou com os alunos, explicando que seria organizada uma exposição comemorativa ao aniversário da Escola. Falou de alguns trabalhos que fariam parte da exposição (Grafismo, Semana da Pátria, Semana Farroupilha, Kandinsky, computador) solicitando aos alunos que imprimissem os elaborados no computador para fazerem parte da exposição. Os trabalhos sobre “imagens ocultas” (no computador), segundo a professora foram desenvolvidos com as vanguardas, onde os alunos já haviam feito a mesma proposta em desenho (Diário de campo – 20/10/05 - Professora 2 – Escola B).

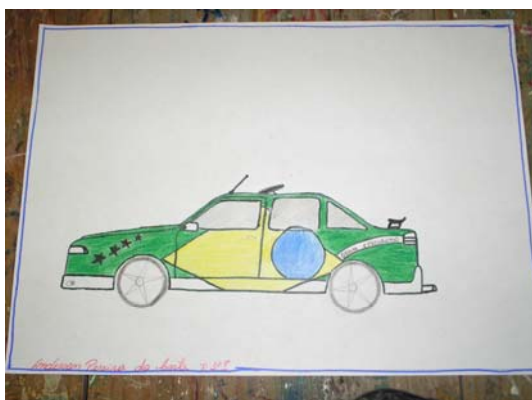


Fotografia 19 - Produção artística - desenho - datas comemorativas. (Professora 2 - Escola B).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 20 - Produção artística - desenho no computador. (Professora 2 - Escola B).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A aula do dia 14/10/05, foi destinada e orientada para que os alunos concluíssem suas produções sobre “patrimônio”. Enquanto os alunos continuavam seus trabalhos a professora mostrou-me realizações anteriores, onde os alunos tiveram como proposta a “desconstrução da bandeira nacional” (Diário de campo – 14/10/05 - Professora 13 – Escola L).



Fotografia 21 - Produção artística - desenho - datas comemorativas. (Professora 13 - Escola L).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 22 - Produção artística - datas comemorativas. (Professora 13 - Escola L).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A atividade do professor faz parte de uma comunidade, de um espaço escolar, com alguns limites de ação, na qual se insere o material curricular. Cabendo ao professor crítico fazer a mediação e transformar o conhecimento previsto, de acordo com o contexto escolar como um todo, de modo a serem compreendidos e significativos aos alunos.

Conforme Freire (1996, p. 76):

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. (...) meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

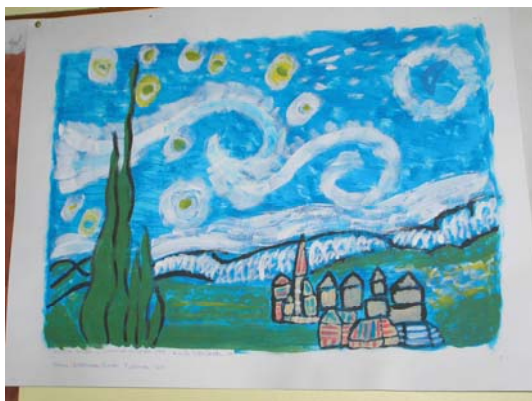
O planejamento tem um processo dinâmico e flexível. Sua retomada possibilita reflexão, ação e avaliação, oportunizando uma nova ação. São adaptações que podem e devem ser observadas de maneira sensível e responsável com a realidade e contexto no qual o docente se insere.

Então, de acordo com essa postura, questionamos sobre os critérios utilizados para seleção dos conhecimentos do Plano de Estudo de Artes Visuais, onde dez (10) professoras responderam: “*fazer artístico, apreciação da obra de arte, história da arte*” (Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L).

Das professoras citadas, tanto no Plano de Estudo como no Plano de Trabalho, a Professora 8 – Escola G é a que traz a História da Arte de uma maneira menos direcionada, determinada, onde os conhecimentos não aparecem de forma explícita.

A Arte no Ensino Médio oportunizará ao aluno apropriar-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. A Arte deverá oportunizar ao aluno um conhecimento sensível-cognitivo voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre sua história e contextos na sociedade. (...) Este processo desafia a Arte para: - oportunizar ao aluno análise das manifestações artísticas, compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural; (...) (Plano de Estudo - Professora 8 – Escola G)

História da Arte: usaremos técnica da pintura, releitura de obras de arte (Plano de Trabalho - Professora 8 – Escola G).



Fotografia 23 - Produção artística - releitura. (Professora 8 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 24 - Exposição artística - releituras. (Professora 8 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A influência da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2001), através do fazer, apreciar e historicizar, são os critérios utilizados para seleção dos conhecimentos dos Planos de Estudos da maioria das professoras pesquisadas. A Proposta Triangular, defendida por Barbosa na década de 1980, tinha por princípio básico a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica, buscando um resgate dos conteúdos específicos da área.

Segundo Penna (2003, p.43):

Tal tendência contrapõe-se ao esvaziamento de conteúdos gerado por práticas centradas em um fazer artístico sem orientação, em nome da espontaneidade criativa, práticas estas que por muito tempo foram dominantes na área, sob as bandeiras da arte-educação, e que ainda podem ser encontradas em muitas salas de aula.

Concepção crítica do ensino de Arte, que questiona práticas que foram sendo construídas e cristalizadas pelos Arte-educadores de diferentes tendências (pela contemplação da obra e/ou apenas pelo fazer), buscando resgatar um todo, através de um maior compromisso em ensinar Arte, onde o fazer e o pensar em e sobre arte são igualmente importantes.

Dessa forma, ao serem questionadas quanto aos aspectos de contextualização com a realidade no Plano de Estudo, todas as professoras responderam que “sim”, sendo que dessas quatro (4) professoras marcaram, juntamente com outros aspectos considerados, tais como a realidade “do aluno”, “da

escola”, “*da comunidade/sociedade*”, “*contexto sociocultural*”, a alternativa “*com a realidade do saber artístico do aluno*” (Professora 2 – Escola B, Professora 5 – Escola E, Professora 9 – Escola H, Professora 14 – Escola M), demonstrando uma concepção crítica. Mesmo considerando aspectos que irão influenciar diretamente na organização, na prática curricular, podendo resultar num fazer pedagógico mais coerente, significativo e mais próximo daqueles que integram a comunidade escolar, ainda o saber artístico do aluno é dado como fator relevante e presente nos Planos de Estudos dessas professoras.

(...) o aluno desenvolverá de uma forma pessoal as habilidades e apreciações de valores estéticos. (...) expressar plasticamente de acordo com seu gosto pessoal as sensações das cores e formas nas composições bi e tridimensionais (Plano de Estudo - Professora 2 – Escola B).

Nesta área são identificadas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de comunicação das quais as artes fazem parte e as linguagens constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas (...). (Plano de Estudo - Professora 5 – Escola E).

Quanto a Professora 14 – Escola M, esta não possui Plano Estudo (documento específico), e no Plano de Estudo da Professora 9 – Escola H são considerados aspectos de contextualização com a realidade da escola, diga-se, com a proposta da Escola.

Para Lavelberg (2003, p. 117):

Na perspectiva crítico-social a escola influencia e é influenciada por determinantes históricos. Nem reprodutivista, nem idealista liberal, a escola crítico-social dos conteúdos valida a experiência do aluno com os conteúdos acumulados e em produção para a participação social e o exercício da cidadania consciente.

Partilhando desse pensamento, indagamos em relação à abordagem dos aspectos sociais no Plano de Estudo, onde treze (13) professoras responderam “*sim*”, mas dez (10) responderam “*sim*” assinalando algumas alternativas (Professora 1 – Escola A, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L).

Dessas dez (10), nove (9) assinalaram “*preservação ambiental*” (Professora 1 – Escola A, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L); quatro (04) “*etnia*” (Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 7 – Escola G, Professora 13 – Escola L); quatro (4) “*classe social*” (Professora 5 – Escola E, Professora 7 – Escola G, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K); duas (2) “*raça*” (Professora 4 – Escola R, Professora 12 – Escola K) e zero (0), nenhuma quanto ao “*gênero*”.

Mesmo apresentando à preservação ambiental como um aspecto relevante pela maioria das questionadas, das dez (10) professoras que afirmaram abordar aspectos sociais, quatro (04) responderam etnia, apenas duas (2) raça e nenhuma quanto ao gênero, fatores que revelam uma concepção crítica.

No Plano de Estudo da Professora 4 – Escola D e da Professora 7 – Escola G, a questão étnica é trazida de uma forma ampla, apenas como objetivo, oportunizando diferentes interpretações e ações. Diferente do Plano de Estudo da Professora 6 – Escola F e da Professora 13 – Escola L, onde o aspecto étnico-racial é trazido como conhecimento e de forma mais explícita.

Marcos da aprendizagem: Saber – Patrimônio e identidade cultural: acesso a diferentes produções e culturas (Professora 4 – Escola D).

Apreciar manifestações artísticas do meio sócio-cultural e as que integram o patrimônio cultural edificado pela humanidade nos diferentes espaços geográficos (Professora 7 – Escola G).

Cultura Afro-Brasileira. Valorização da cultura Afro-Brasileira, sua influência na história cultural e formação do nosso país. (Professora 6 – Escola F).

Despertar no aluno a importância da arte como movimento cultural transformador que acompanha os acontecimentos históricos da humanidade, bem como a valorização da arte afro-brasileira. (Professora 13 – Escola L).

No Plano de Estudo da Professora 4 – Escola D e da Professora 12 – Escola K, o aspecto social relacionado à raça não consta nem como objetivo geral, específico ou como conhecimento a ser desenvolvido.

A teorização educacional crítica possibilitou o desenvolvimento de análises que revelaram o envolvimento histórico da escola e do currículo com a reprodução das diferenças e das desigualdades sociais, seja de forma explícita ou oculta.

De acordo com Moreira (2002, p.29):

Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

Refletidas em ações que vão desde uma educação controlada aos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula, são expressões sutis de relações de poder.

Conforme Louro (1999), a ampla diversidade de arranjos sociais quanto ao gênero, etnia e raça são comumente ignorados ou negados pelos currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, os quais constituem-se em espaços da construção de diferenças.

Também em relação aos documentos questionamos sobre o planejamento, onde todas professoras responderam “sim”, confirmando planejar as aulas. No entanto, seis (6) professoras assinalaram apenas “*Plano de Trabalho (bi ou trimestral)*” (Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M). Sendo que dessas, apenas a Professora 6 – Escola F e a Professora 13 – Escola L apresentaram o Plano de Trabalho como documento específico. A Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H e a Professora 11 – Escola J apresentaram apenas o Plano de Estudo.

Planejar é um meio de organizar ações, de agrupar as decisões que dão forma à própria ação, é a ponte entre a intenção e a ação do professor.

O Plano de Trabalho compõe as ações pensadas nas quais são desenvolvidos os conhecimentos específicos, este direcionado pelo Plano de Estudo. Assim, poderíamos dizer que o Plano de Trabalho é um meio articulador, norteado pelo projeto educativo-institucional (Projeto Político-Pedagógico) e o projeto curricular da disciplina (Plano de Estudo).

Segundo Sacristán (2000, p. 297):

O planejamento, enquanto é uma função dos professores, deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la, isso é a programação.

Assim, ao serem indagadas sobre a organização do Plano de trabalho, cinco (5) professoras contemplaram, através de suas respostas, a concepção curricular crítica (Professora 1- Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 10 – Escola I).

Por trimestre, com alguns conteúdos fixos, mas que podem ser integrados à projetos da escola e/ou a acontecimentos da atualidade (Professora 1- Escola A).

Um bimestre onde produzimos em torno de um período da História da Arte, unindo conceitos e produção de geometria e colocado na vida do educando “conceitos no concreto” (Professora 4 – Escola D).

A partir das necessidades do aluno e do meio em que este está inserido. São abordados assuntos como criatividade, elementos da composição plástica – História da Arte, considerando que todos estejam interligados (Professora 7 – Escola G).

A princípio de forma anual - dependendo do rendimento de cada turma – semanal e/ou trimestral (Professora 8 – Escola G).

Faço a programação do trimestre, incluindo, às vezes, algum tema transversal, alguma data comemorativa (Professora 10 – Escola I).

O planejamento é fio condutor para o desenvolvimento da ação pedagógica, pois cada prática tem uma dinâmica própria, que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades.

Essas professoras buscam trazer a realidade para o cotidiano escolar, quando em suas respostas registram que os conhecimentos podem ser flexibilizados, abertos a projetos da escola, acontecimentos da atualidade, relação dos conceitos com a vida, com o meio do aluno, com o processo do aluno e da turma como um todo. Para Silva (1999), na perspectiva da educação crítica todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O ato pedagógico não consiste em simplesmente comunicar o mundo, mas educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

A esse respeito, quando questionadas sobre as horas/aula semanais destinadas ao ensino de Artes Visuais, três (3) professoras responderam que

realizam aulas denominadas “módulo”, sendo um (1) módulo semanal, com cargas horárias diferenciadas. Um módulo de 80 minutos (Professora 1 – Escola A), um módulo de 60 minutos (Professora 3 – Escola C) ou um módulo de 75 minutos (Professora 10 – Escola I).

Das professoras pesquisadas, quatro (4) trabalham o ensino de Artes Visuais com dois (2) períodos semanais não geminados, separados em aulas não seqüenciais, em dias diferentes (Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 7 – Escola G, Professora 12 – Escola K).

Tanto a situação do módulo que abre para a possibilidade de um período de aula pouco maior, como os períodos semanais separados, são adaptações a uma situação não ideal ao ensino de Artes Visuais. Estas opções apenas fogem da carga horária fechada de 45 ou 50 minutos semanais praticada em grande parte das escolas de Ensino Médio.

Conforme Iavelberg (2003), o tempo didático precisa ser previsto nos planejamentos para evitar a superficialidade. O aluno se beneficia quando o planejamento combina quantidade de conteúdos e profundidade. Não adianta projetar uma infinidade de conteúdos se o tempo didático não for suficiente, levando os alunos, em muitos casos, a concluírem suas atividades em casa sem o acompanhamento e orientação do professor.

Partilhando desse pensamento, onde o tempo também é fator influenciador de como e o que se ensina, questionamos sobre saberes específicos trabalhados na disciplina, onde dez (10) professoras contemplam, através de suas respostas, a concepção curricular crítica (Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola, Professora 6 – Escola F, Professora 7, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

Trabalhamos com a teoria e a prática junto a evolução da arte, junto com técnicas e desenhos relacionados aos períodos (Professora 2 – Escola B).

Cor luz, perspectiva, ritmo, equilíbrio, tridimensão, alto relevo (Professora 4 – Escola D).

Conhecimento do aluno / censo crítico/ solidariedade / o cidadão (Professora 5 – Escola E).

História das Artes, Desenho Geométrico (volume e perspectiva e profundidade), Teatro, Releituras de obras de arte, apreciação de obras de arte (estética) (Professora 6 – Escola F).

Enfoque na importância da Criatividade (exercícios), Atividades Plásticas com análise destas, Presença dos elementos da composição plástica nas atividades dando continuidade à História da Arte (Professora 7 – Escola G).

História da Arte, Pintura, Desenho, Escultura, Elementos da composição (Professora 10 – Escola I).

Nas 1ª séries os alunos têm como base os elementos da Estrutura Plástica, como todas as leituras e produções. Nas 2ª séries volta-se p/ História da Arte, leitura e análise crítica, produção ... (Professora 11 – Escola J).

História da Arte – Artista – Biografia – Obras – Análise da Obra – Releitura (Professora 12 – Escola K).

História da Arte e trabalhos de plástica (Professora 13 – Escola L).

Espaço (bidim, tridim) – ritmo – percepção – tons – texturas – cor – forma (composição) - Desenho – pintura – colagem – “objetos arte” (Professora 14 – Escola M).

Nos registros dessas professoras, podemos verificar um tripé quanto aos saberes específicos da área de Artes Visuais. São eles a História da Arte, os elementos estruturais e intelectuais da composição plástica com a prática da releitura, esta muitas vezes apresentada como um exercício de cópia. Segundo Buoro (2002), por releitura entende-se a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, na qual o sujeito elabora uma nova interpretação.

Para Richter (2003, p.42):

No ensino de artes visuais, essa visão modernista do “universal” foi repassada por meio do estudo dos elementos da linguagem, quais sejam, a linha, a forma, a cor, o espaço, bem como o equilíbrio, o ritmo, a composição. Esses elementos eram considerados na sua “universalidade” e, portanto, ensinados de forma totalmente descontextualizada, com a preocupação de propiciar e desenvolver nos(as) alunos(as) a apreensão e o domínio da linguagem da arte.

A partir do final da década de 1980, o ensino de Artes Visuais na escola procurou articular o conhecimento do aluno através do aprendizado dos elementos da composição e a produção de releituras, enfatizando da mesma forma a contextualização histórica pela História da Arte. A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, resgata a História da Arte como parte importante do processo de ensinar e

aprender Arte, unindo ao fazer e apreciar, o historicizar, a contextualização histórica para a compreensão artística. É uma concepção crítica do ensino de Arte que visou eliminar a dicotomia entre comportamento inteligente e sensível, cognição e emoção, estes manifestos pela concepção não-crítica.

De acordo com essa postura, procuramos conhecer o percurso, os caminhos, as etapas para ensinar Artes Visuais, onde cinco (5) professoras contemplaram, através de suas respostas, a concepção curricular crítica (Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 14 – Escola M).

Estuda-se as heranças nos deixadas relacionando com o presente. Ex.: O homem da pré-história e a sua arte com o homem e a arte contemporânea (Professora 2 – Escola B).

A professora chegou na sala, e uma das alunas responsável pela organização de uma excursão para a Bienal do Mercosul, pediu para dar alguns avisos sobre a viagem. A professora concordou e participou do diálogo. Logo após a mesma escreveu no quadro verde “Releitura do Kandinsky”, solicitando que os alunos continuassem a atividade iniciada na aula passada. Então a professora fixou no quadro uma reprodução de Kandinsky, para os alunos observarem e concluírem seus trabalhos. Esta observou que a reprodução era um recorte de uma camiseta (esta em tamanho A4). Mostrou um trabalho com bom resultado, comentou sobre a análise da obra feita, em aula anterior, ao passar um vídeo sobre o artista; e passou nas classes orientando. Alguns alunos perguntaram se podia ser em preto e branco ou colorido, a professora deixou a livre escolha. Os alunos foram entregando os trabalhos concluídos e enquanto isso outros faziam outras atividades em outros cadernos ou ainda desenhavam propostas particulares. Finalizando a aula a professora solicitou o material para próxima aula (Diário de campo – 13/10/05 - Professora 2 – Escola B).

Conceitos – conclusão de preferência que o aluno, chegue a ela, na obra como se apresenta, o que a obras nos fala, falamos sobre o autor da obra, e produção de um trabalho plástico (Professora 4 – Escola D).

A aula do dia 29/10/05, iniciou com uma orientação a grupos (atividade aula passada) e estipulação da data de entrega do último trabalho do 4º bimestre. Então a professora inicia o assunto do dia “escultura e modelagem”, estabelecendo uma relação com o da aula (e o trabalho proposto) anterior. Sugere aos alunos a teoria que consta no polígrafo (elaborado pela mesma) e começa a falar a representações tridimensionais falando de materiais e obras e fazendo relação de materiais mais utilizados em períodos anteriores (pedra, pedra sabão, bronze, mármore) e as novas possibilidades de materiais na atualidade (arame, pedra, ferro, peças ...), exemplificando com uma obra de um shopping da cidade, uma escultura feita com latas de refrigerantes (comentário sobre reciclagem, preservação ambiental). Levou alguns livros e imagens de revistas sobre “O pensador” (Rodin), falou sobre o filme “Camille Claudel”, mostrou também uma releitura da obra em outro livro, relacionou com a Literatura quando falou em Dante Alighieri (Divina Comédia). Falou em arte brasileira e mostrou obras de Aleijadinho e as características do Barroco, quando alunos que conheceram Congonhas do Campo relataram suas impressões. Após a professora passou os livros entre os alunos e concluiu lendo uma poesia de Osvald de

Andrade sobre Aleijadinho. A seguir solicitou que os alunos se organizassem em grupos de três ou quatro, e elaborassem uma escultura (efêmera) com fios de lã; era uma atividade onde os alunos construíam uma imagem, qualquer, com o auxílio de todos do grupo e apresentavam aos outros grupos para serem reconhecidas; terminado a aula (Diário de campo – 29/10/05 - Professora 4 – Escola D).

Análise da imagem de arte – Relações das características do movimento artístico – Contextualização – Traçar diferenças e semelhanças com os movimentos anteriores ao abordado – Abordagem de questões teóricas (Professora 9 – Escola H).

A professora iniciou a aula solicitando a entrega do último trabalho sobre o expressionismo e convida os alunos a passarem a sala de vídeo. Chegando lá comentou com os alunos que como estavam entrando no quarto bimestre, nessa aula seria feita uma retomada das correntes artísticas trabalhadas até o momento. Falou no Salão dos recusados e em obra de arte e consumo, em Picasso e Modigliani, já antecipando a atividade para a próxima aula (vídeo sobre Modigliani). Comentou também sobre a 5ª Bienal do Mercosul, sugerindo que os alunos visitassem o site na internet. Na revisão a professora projeta transparências sobre artistas e diferentes estilos passando pelo Neoclássico (David), Romantismo (Delacroix, Turner), Realismo (Courbet, Manet), Impressionismo (Monet, Renoir, Degas), falando sobre características, cores, planos, simbologias, contexto histórico. Se deteve no impressionismo devido as interferências e interesse de alguns alunos, comentando sobre as texturas, linhas, temáticas do impressionismo. Após projetou uma transparência sobre uma propaganda e estabeleceu uma relação com impressionismo que explora a temática cotidiana; falou da leitura de imagem e sua importância, fez uma análise da propaganda junto com os alunos. No momento de maior interesse e discussão, bateu, a aula se estendeu mais um pouco, então os alunos começaram a voltar para a sala. A professora disse que o assunto continuaria na próxima aula (Diário de campo – 10/10/05 - Professora 9 – Escola H).

Sensibilização / proposta de trabalho, Leitura ou pesquisa do assunto, Trabalho prático por parte dos alunos (Professora 10 – Escola I).

A aula do dia 29/09/05 foi uma seqüência da aula anterior, onde a proposta era selecionar um trecho de uma obra de Érico Veríssimo e produzir uma imagem, um trabalho plástico, em homenagem ao centenário de Érico Veríssimo. A professora falou que a atividade já vinha sendo realizada a duas aulas, onde os alunos pesquisaram sobre Érico e suas obras (O tempo e o vento, Clarissa, Música ao longe, O prisioneiro); atividade sugerida como tema gerador pela escola. Então os alunos continuaram seus trabalhos, onde a professora passou orientando entre os alunos e emprestando parte dos materiais a alguns que não trouxeram. Os trabalhos eram feitos com materiais variados em cartolina, folha ofício e caderno de desenho A4, guache, hidrocor, lápis de cor. A chamada (presença) dos alunos foi realizada mais no fim da aula, quando começou também a organização/limpeza da sala pelos alunos. Alguns alunos deixaram para secar, e a professora falou que os trabalhos teriam continuidade na próxima aula (Diário de campo – 29/09/05 - Professora 10 – Escola I).



Fotografia 25 - Produção artística - pintura e desenho -
ilustração obra "Clarissa" - Erico Verissimo.
(Professora 10 - Escola I). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Exploração de um tema – Leitura reflexão debate, criação – composição, análise das obras (Professora 14 – Escola M).

Na aula do dia 14/09/05 foi proposto pela professora um trabalho visual com a temática "Brasil". A atividade teve dois momentos de motivação, um pela leitura e interpretação de letras musicais ("Brasil" – cazuza, "Será" – Legião Urbana, "Amazônia" – Roberto Carlos) e outro na discussão sobre os aspectos positivos e negativos do nosso país. As atividades foram feitas em grupos, posteriormente relatadas pelos mesmos e sistematizadas pela professora. Onde esta mediou falando sobre desarmamento, corrupção, patriotismo, valores, responsabilidade. Após o debate a professora continuou com as orientações sobre a produção visual, dizendo que a mesma poderia ser bi ou tridimensional, com o uso de técnicas variadas, iniciada em aula podendo ser concluída em casa ou na próxima aula, logo tocou o sinal e terminou a aula. (Diário de campo – 14/09/05 - Professora 14 – Escola M) A apresentação dos trabalhos aconteceu no início da aula do dia 26/10/05, onde os grupos falaram sobre seus trabalhos, estes concluídos em casa, na maioria em forma de cartaz.



Fotografia 26 - Produção artística - datas comemorativas.
(Professora 14 - Escola M). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Tanto a produção artística do aluno da Professora 10 – Escola I, como a produção do aluno da Professora 14 – Escola M, demonstram uma prática ainda

muito vinculada ao desenho/pintura e ao desenho/colagem (cartaz). Mas essas professoras avançam ao trazerem temáticas do cotidiano para a sala de aula, como na homenagem ao centenário do escritor gaúcho Erico Verissimo (Fotografia 25), ou na comemoração a Semana da Pátria (Fotografia 26).

Nas respostas das professoras podemos visualizar a presença do historicizar, da atividade teórica complementada pelo fazer, mas também percebemos uma preocupação com a contextualização, com o significado para o aluno. O professor é um mediador, um articulador do percurso da aprendizagem. A esse respeito, Zabala (2002) diz que não podemos aceitar nenhuma aprendizagem que não seja o mais significativa possível. A forma mais apropriada de organizar os conteúdos, de apresentá-los e articulá-los, é aquela que possibilita o maior grau de significatividade das aprendizagens.

Ações, procedimentos, reflexos de uma época, os quais nos levaram a questionar sobre a denominação da disciplina que lecionam, onde cinco (5) professoras responderam “Arte” (Professora 2 – Escola B, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 12 – Escola K) e duas (2) responderam “Artes Plásticas” (Professora 10 – Escola I, Professora 14 – Escola M).

Com a LDB 9.394/96, o ensino da Arte é considerado um componente curricular (obrigatório) com conteúdos próprios, designados por área. A partir de então, as Artes Plásticas (uma das áreas da Educação Artística preconizada pela Lei 5.692/71, hoje denominada Arte), foram ampliadas constituindo a área de Artes Visuais.

As terminologias demonstram escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. No momento em que uma nova lei posiciona uma outra direção, essas questões pedem ressignificação e novos questionamentos. Segundo Martins (1998), a reflexão sobre atitudes e valores propostos numa nova lei e as suas ressonâncias nas escolas ou nas instituições culturais implica em rever nossas próprias atitudes como educadores e quanto aos saberes que sabemos e que ainda temos de saber. São situações analisadas e percebidas através dos conceitos e também do processo de ensinar do professor crítico.

Traçar algumas diretrizes condutoras para o desenvolvimento dentro da

especificidade do aprendizado em Arte, com uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada situação, constitui-se em ações metodológicas, atitudes pedagógicas do professor que é comprometido com seu grupo e ao que se propõe a ensinar.

Dessa forma, quando questionadas em relação à História da Arte, todas professoras responderam “sim”, confirmando trabalhar. No entanto, sete (7) professoras responderam que nas aulas de História da Arte “*são trabalhados os períodos, estilos e releituras das principais obras*” (Professora 2 – Escola B, Professora 5 – Escola E, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L).

É uma concepção de caráter crítico, onde a contextualização histórica, através do estudo dos períodos, bem como das características dos estilos pela História da Arte, se alia à prática da releitura como meio de aprendizagem dos principais estilos e artistas dos respectivos períodos, unindo historicizar, apreciar e fazer.

A esse respeito Barbosa (2001, p. 31) diz:

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Das professoras relacionadas acima, a Professora 2 – Escola B e a Professora 13 – Escola L são as que mais se aproximam da concepção crítica, tanto pelos documentos apresentados como pela práxis em História da Arte.

*2º Trimestre - * Conteúdo: reconhecer diversos estilos artísticos; relacionar com seu movimento cultural (períodos) arte na pré-história, arte antiga, idade média, contemporânea; trabalhos plásticos, releitura de obras de diversos artistas plásticos. * Objetivos: movimentos da arte moderna; arte brasileira – principais artistas; relacionar artistas brasileiros com artistas internacionais; trabalhos plásticos (Plano de Estudo – Professora 2 – Escola B).*

Na aula do dia 13/10/05 a professora escreveu no quadro verde “Releitura de Kandinsky”, solicitando que os alunos continuassem a atividade iniciada na aula passada. Então a professora fixou no quadro uma reprodução de Kandinsky, para os alunos observarem e concluírem seus trabalhos. Esta

observou que a reprodução era um recorte de uma camiseta (em tamanho A4). Também mostrou um trabalho com bom resultado, comentou sobre a análise da obra feita, em aula anterior, ao exibir um vídeo sobre o artista; e passou nas classes orientando. Alguns alunos perguntaram se a releitura podia ser em preto e branco ou colorido, a professora deixou a livre escolha. Os alunos foram entregando os trabalhos concluídos e enquanto isso outros faziam outras atividades em outros cadernos ou ainda desenhavam propostas “particulares”. Finalizando a professora solicitou o material para próxima aula (Diário de campo – 13/10/05 - Professora 2 – Escola B).



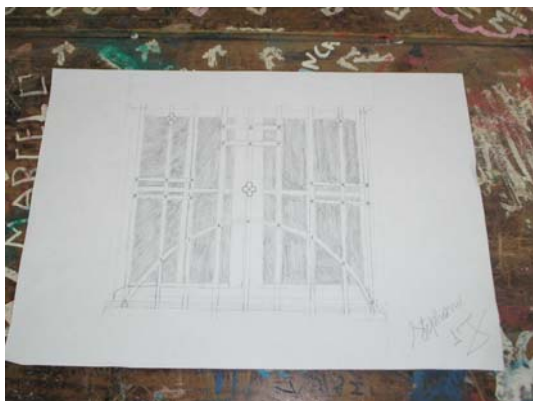
Fotografia 27 - Aula - arte moderna - reprodução - Kandinsky. (Professora 2 - Escola B). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 28 - Produção artística - releitura - Kandinsky. (Professora 2 - Escola B). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Linguagem Plástica - a) Conscientizar, valorizar e preservar o prédio do Colégio como patrimônio histórico importante no desenvolvimento de Santa Maria, enfocando suas características arquitetônicas e os estilos que o compõem; b) Identificar e aplicar os elementos estruturais e intelectuais da composição plástica; c) Despertar no aluno a importância da arte como movimento cultural transformador que acompanha os acontecimentos históricos da humanidade, bem como a valorização da arte afro-brasileira (Plano de Estudo – Professora 13 – Escola L).

A aula do dia 23/09/05, foi uma continuação de outras aulas, onde os alunos colocaram em prática um projeto/esboço sobre a “arquitetura da escola / preservação do patrimônio”. O projeto/esboço foi elaborado em aulas anteriores, onde os alunos tiveram que registrar uma vista arquitetônica da escola (portas, luminárias, janelas etc) em folha ofício A4 e grafite. A partir desta aula os alunos começaram a concretizar o projeto através de uma construção bidimensional em relevo, orientada pela professora. Estes foram elaborados com papelão, isopor e tintas guache. Ao terminar os dois períodos de aula, a professora solicitou que os alunos deixassem os trabalhos na estante para continuação na próxima aula, e também que os mesmos guardassem o material utilizado (do laboratório) e organizassem a sala (Diário de campo – Professora 13 – Escola L).



Fotografia 29 - Produção artística - desenho - preservação do patrimônio. (Professora 13 - Escola L). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 30 - Produção artística - colagem - preservação do patrimônio. (Professora 13 - Escola L). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Em relação à Professora 5 – Escola E e à Professora 8 – Escola G e suas práticas, não tivemos a oportunidade de acompanhar uma aula de História da Arte. Mas tanto no Plano de Estudo e principalmente no Plano de Trabalho da Professora 5 – Escola E, a História da Arte se faz presente, relacionada mais aos objetivos de conhecer, analisar, refletir, compreender, enquanto o fazer e o apreciar aparecem de forma dissociada, estanque, separada. Quanto à Professora 8 – Escola G, percebemos que a História da Arte aparece, no Plano de Estudo, de maneira mais aberta, não determinando períodos e estilos. Já no Plano de Trabalho, como conhecimento previsto para o quarto bimestre. apenas diz: *“História da Arte: usaremos técnica da pintura, releitura de obras de arte”*.

Aprofundando essa questão, também indagamos se nas aulas de Artes Visuais os alunos são estimulados a perceber e compreender as visualidades do cotidiano, onde oito (8) professoras responderam *“sim”* e especificaram uma atividade realizada (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 13 – Escola L). No entanto, dessas oito (8) professoras, cinco (5) especificaram, de forma muito ampla e abrangente a ação educativa, correspondendo a concepção curricular crítica.

Esculturas, artista Rodin, filme Camille Claudel (Professora 4 – Escola D).

Visita a exposições / visita ao museu Gama D’Eça, etc. (Professora 5 – Escola E).

Exposições artísticas, cinema, TV (Professora 6 – Escola F).

Pesquisa (através de recorte e colagem) de elementos (cor) presentes na propaganda (Professora 7 – Escola G).

Visita a exposições de artes (Professora 13 – Escola L).

A Professora 8 – Escola G, respondeu que “*não*”, mas quando solicitada a especificar uma atividade realizada afirmou: “*comentamos algumas propagandas verificando a perspectiva – animação – cores – se atingiu o objetivo ou não*”.

Essas professoras registram em suas falas uma relação muito próxima ao fazer artístico, onde a compreensão das visualidades cotidianas é subentendida, principalmente aos meios de exposição desse fazer, onde o cotidiano é ainda bem marcado pela visualidade apenas restrita à arte, visita a exposições (apreciação da “obra”), à propaganda (vinculada à cor /forma), caracterizando aspectos da concepção crítica.

A ampliação da consciência visual capacita o aluno a imaginar, criar, compreender, criticar, escolher. De acordo com Franz (2003), ensinar para a compreensão visual crítica é ensinar a compreender até que ponto os objetos culturais podem ajudar a construir visões de mundo sobre nós mesmos e sobre o mundo social.

A partir desses posicionamentos, procuramos saber a que estão relacionados os conhecimentos abordados, onde das quatorze (14) professoras, oito (8) responderam que nas aulas de Artes Visuais são abordados temas que não estão somente relacionados à *arte mundial*, assinalando, por opção, outras possibilidades (*arte regional, arte municipal, arte local/comunidade*) (Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

É uma concepção de caráter crítico, onde ao conhecimento da arte mundial são agregados outras instâncias da arte, valorizando também a realidade mais próxima do aluno.

A arte mundial, a arte municipal. Acrescentou especificando: Cartunistas da cidade: Byrata, Elias, Máucio etc. (Professora 1 – Escola A)

História da arte: estética e principais autores dos seguintes períodos (Classicismo, Idade Média, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Simbolismo, Impressionismo, Modernismo, Contemporaneidade) (Plano de Estudo/Plano de Trabalho - Professora 1 – Escola A).

A aula do dia 31/10/05 foi abordada a temática “preservação ambiental”; neste aula o assunto desenvolvido foi sobre “arte ecológica”. Frans Krajcberg, com mais ênfase, Siron Franco e Whashington Santana foram os artistas estudados (Diário de campo – 31/10/05 - Professora 1 – Escola A).

A arte mundial, a arte local/comunidade (Professora 4 – Escola D).

Patrimônio e identidade cultural: acesso a diferentes produções e culturas. Identificação e conhecimento de espaços, objetos e manifestações do patrimônio artístico-sócio-cultural pessoal, local, regional, brasileiro e do mundo, compreendo a relação entre história, cultura, imaginação, criação. (Plano de Estudo - Professora 4 – Escola D).

A aula do dia 29/10/05 foi sobre “escultura e modelagem”, a professora fala de representações tridimensionais, de materiais e obras, fazendo relação de materiais mais utilizados em períodos anteriores (pedra, pedra sabão, bronze, mármore) e as novas possibilidades na atualidade (arame, pedra, ferro, peças ...), exemplificando com uma obra de um shopping da cidade, uma escultura feita com latas de refrigerantes. Levou imagens sobre “O pensador” (Rodin) e completou com arte brasileira, falando sobre obras de Aleijadinho e as características do Barroco (Diário de campo – 29/10/05 - Professora 4 – Escola D).

A arte mundial, a arte regional, a arte municipal”. Acrescentou especificando: “arte brasileira” (Professora 5 – Escola E).

1º Trimestre - Entender a Arte; Formas de Arte; Arte da pré-história (universal); Arte no Brasil (pré-história, arte indígena, arte colonial, arte santa-mariense). 2º Trimestre - Barroco; Neoclassicismo; Modernismo (Semana de 22); Bienais; Pós-modernismo. 3º Trimestre - Arte Naif; Arte contemporânea; Arte popular e folclore; Folclore Gaúcho; Movimentos artísticos internacionais (Plano de Trabalho - Professora 5 – Escola E).

No dia 06/09/05, a aula foi sobre o “Folclore Gaúcho”, que segundo a professora, era continuação da aula passada. A professora começou falando sobre a indumentária, sobre as danças (chula, pezinho, facões, pau-de-fita), sobre o centro de tradições gaúchas (CTG), sobre a alimentação típica (churrasco, carreteiro, chimarrão), interagindo com a turma. Após solicitou, como proposta, que os alunos criassem uma composição em homenagem ao gaúcho (um desenho), sugerindo que os mesmos utilizassem as cores da bandeira, e/ou o hino do RS (Diário de campo – 06/09/05 - Professora 5 – Escola E).



Fotografia 31 - Produção artística - desenho - datas comemorativas - temática regional. (Professora 5 - Escola E). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A produção artística do aluno da Professora 5 – Escola E nos revela uma temática regional ao trabalhar o “Dia do gaúcho” (20 de setembro), tema relevante para o conhecimento e valorização da cultura regional/gaúcha. Porém, na realidade a arte regional, seja erudita ou popular, não foi contemplada pela professora, ficando limitada a imagens/estereótipos da cultura gaúcha, neste caso pela cuia/chimarrão. No entanto, este seria um momento, uma oportunidade de estabelecer relações e trazer a arte e os artistas gaúchos para a sala de aula.

A arte mundial, a arte local/comunidade (Professora 9 – Escola H).

*3º Bimestre - * O estilo Regência - Objetivos específicos: Caracterizar o estilo Rococó; Relacionar aristocracia e desenvolvimento da arte Rococó; Explicar a arquitetura; Comentar a pintura, destacando a técnica do pastel; Justificar a futilidade do estilo; Citar os expoentes comentando suas características; Relacionar Rococó e Barroco. Conteúdo: Contexto histórico do período; Arquitetura e escultura; Pintura Rococó. * O estilo Império - Objetivos específicos: Explicar a reação do Neoclassicismo ao Barroco e ao Rococó(...); * O melodrama, a emoção e o terror - Objetivos específicos: Explicar a origem do termo (Romantismo)(...); * O mundo como ele é - Objetivos específicos: Comentar a origem da palavra e o contexto histórico do Realismo(...); * O Art Nouveau - Objetivos específicos: Comentar o nome e o período em que apareceu o Estilo(...); *A revolução da mancha de cor - Objetivos específicos: Comentar o surgimento do Impressionismo (...)* (Plano de Estudo - Professora 9 – Escola H).

A professora iniciou comentando que nessa aula seria feita uma retomada das correntes artísticas trabalhadas até o momento. Na revisão a professora projetou transparências sobre artistas e diferentes estilos passando pelo Neoclássico (David), Romantismo (Delacroix, Turner), Realismo (Courbet, Manet), Impressionismo (Monet, Renoir, Degas), falando sobre características, cores, planos, simbologias, contexto histórico. Após projetou

uma transparência sobre uma propaganda e estabeleceu uma relação com impressionismo que explora a temática cotidiana (Diário de campo – 10/10/5 - Professora 9 – Escola H).

A arte mundial. Acrescentou especificando: “arte nacional” (Professora 10 – Escola I).

Identificação e compreensão dos principais períodos da História da Arte; B- Conteúdos: História universal da arte; História da arte brasileira (Plano de Estudo - Professora 10 – Escola I).

A aula dia 20/10/05 foi sobre “História da Arte Brasileira”, onde os alunos iniciaram um trabalho de pesquisa sobre artistas brasileiros do Modernismo. A professora primeiramente explicou a organização da apresentação e então em duplas os alunos escolheram os artistas relacionados pela mesma (Antônio Francisco Lisboa, Victor Meireles, Décio Vilares, Bernardeli, Eliseu Visconti, Lasar Segall, Anita Malfati, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Portinari, Volpi, Aldemir Martins). Logo após os alunos iniciaram a primeira etapa da pesquisa (biografia e principais características das obras) no polígrafo; a próxima etapa será continuação na Internet, onde as duplas irão elaborar, no programa power point, a apresentação para os colegas (Diário de campo – 20/10/05 - Professora 10 – Escola I).

A arte mundial, a arte local/comunidade (Professora 12 – Escola K).

3º bimestre - Arte Moderna - Impressionismo; Expressionismo; Cubismo; Surrealismo; Op-Art; Pop-Art; Abstracionismo (Informal e Geométrico); Semana de Arte Moderna (Semana de 22); Principais Representantes; Principais Obras; Releitura; Análise de Obras e Cores (Plano de Estudo - Professora 12 – Escola K).

A aula do dia 05/10/05 foi sobre História da Arte, onde a professora trouxe a temática do beijo na arte, articulando com as obras de Brancusi, Rodin, Picasso e Klimt. Primeiramente foram projetadas transparências com a obra (“O Beijo”) de cada um dos artistas e feita leitura de imagem analisando o tipo de beijo, espaço trabalhado, os sexos, também aspectos sobre o artista, nome da obra, dimensões, material, museu em que se encontra. Após a projeção e análise e comentários sobre as obras, a professora escreveu no quadro verde: Os diversos significados que o beijo pode adquirir em contextos diferentes. Beijo – Amor, respeito, amizade, romântico, traição, morte, tímido, carinhoso, fraterno, solicitando que os alunos elaborassem um texto a partir dos tipos de beijos (inocente, paixão, fraterno, erótico) (Diário de campo – 05/10/05 - Professora 12 – Escola K).

A arte mundial, a arte municipal, a arte local/comunidade (Professora 13 – Escola L).

Conteúdos - A história do prédio do Colégio e seus elementos arquitetônicos; Elementos estruturais e intelectuais da composição plástica; Barroco, Neoclássico, Art Nouveau e Renascimento; Arte Moderna Brasileira – Semana de 22 (Plano de Estudo – Professora 13 – Escola L).

A aula do dia 23/09/05, foi uma continuação de outras aulas, onde os alunos colocaram em prática um projeto sobre a “arquitetura da escola / preservação do patrimônio”. O projeto foi elaborado em aulas anteriores, onde os alunos tiveram que registrar uma vista arquitetônica da escola (portas, luminárias, janelas etc). Os alunos começaram a concretizar o projeto através de uma construção bidimensional em relevo, orientada pela professora. Estes foram (iniciados em duas aulas) elaborados com papelão, isopor e tintas guache, com previsão de conclusão nas próximas aulas (Diário de campo – 23/09/05 - Professora 13 – Escola L).



Fotografia 32 - Produção artística - colagem - preservação do patrimônio.
(Professora 13 - Escola L). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A arte mundial, a arte municipal (Professora 14 – Escola M).

Conforme a observação da aula do dia 26/10/05, foi proposto um trabalho visual sobre o artista santa-mariense Eduardo Trevisan, onde a professora falou sobre os principais painéis do artista na cidade (“Lenda da Imenbuí”, “Evolução da tecnologia”, “A conquista do espaço”, “História da comunicação humana através da escrita”), comentou sobre cada um, a localização, temática e outros aspectos pictóricos (cores, linhas, perspectiva). Na aula os alunos foram orientados a escolher um dos temas dos painéis de Trevisan, e fazer um projeto para elaboração em técnica mista. A professora sugeriu que o trabalho fosse tridimensional, iniciado em casa e concluído na próxima aula (Diário de campo – 26/10/05 - Professora 14 – Escola M).

Para Lavelberg (2003), a organização dos componentes curriculares tem a finalidade de inserir os estudantes nos conteúdos universais, aos quais têm direito como cidadãos, e fazer com que os relacionem ao valor das suas culturas. Dessa forma, através do conhecimento da produção regional, nacional ou internacional pode-se construir uma compreensão e uma interação entre as diferentes culturas (interculturalismo), aproximando esse saber do aluno e das manifestações do seu cotidiano.

De acordo com essas posturas, também indagamos se os alunos são informados sobre a questão profissional e as Artes Visuais, onde dez (10) professoras responderam “sim” (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L). Dessas dez (10) professoras, cinco (5) optaram somente por uma das alternativas. Uma (1) professora respondeu apenas: “sobre as áreas específicas relacionadas às Artes Visuais” (Professora 3 –

Escola C); e quatro (4) professoras responderam apenas “sobre as Artes Visuais e sua importância no mundo do trabalho” (Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 13 – Escola L).

Das cinco (5) professoras (Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 13 – Escola L) que optaram por apenas uma das alternativas, somente a Professora 4 – Escola D mostra em sua práxis curricular articulações voltadas tanto sobre as áreas específicas relacionadas às Artes Visuais, como sua importância no mundo do trabalho.

Na aula do dia 10/09/05 os alunos apresentaram um trabalho, “profissões no outro mundo”, no qual os alunos (em grupos) deveriam decidir e argumentar sobre quais profissões (relacionadas a visualidade) que deveriam fazer parte desse outro mundo, e de que forma estas seriam utilizadas pelas pessoas. Cada grupo apresentou sobre uma das profissões: estilista, artesão, design (tecidos, sapatos), cartunista, grafiteiro, ilustrador, tatuador, engenheiro civil, defendendo porque a profissão escolhida seria necessária nesse planeta. Os alunos apresentaram de forma verbal e também visual, através de desenhos e esboços (Diário de campo – 10/09/05 - Professora 4 – Escola D).

No Plano de Estudo da Professora 3 – Escola C e da Professora 8 – Escola G não aparece de forma declarada a preocupação com a questão profissional. No entanto, através dos documentos das respectivas escolas, percebemos que estas estabelecem relações quanto aos conhecimentos trabalhados.

Conteúdo – Perspectiva na arte. Perspectiva cavaleira e cônica. Habilidades – Assimilar noções de perspectiva. Traçar, aplicando conhecimentos de perspectiva. Definir superfícies usando luz e sombra. Competência – Projetos de habitação e mobiliário (Plano de Estudo – Professora 3 – Escola C).

Fazer trabalhos artísticos, como desenhos, pinturas, gravuras, moldagens, esculturas, fotografias, artes gráficas, cartazes, encartes, folders, logotipos, etc (Plano de Estudo – Professora 8 – Escola G).

A escola deve cada vez mais promover a democratização do saber sobre o trabalho, de todas as formas e em todos os níveis, como um direito do aluno futuro cidadão trabalhador.

Conforme Nunes (2004, p. 202):

É preciso ter clareza da concepção de trabalho sem dissociá-lo da práxis educativa, categoria fundamental, portanto, para ser retomado pelos educadores que se propõem a construir uma educação que instrumentalize o educando a ler criticamente o seu universo histórico vivido e suas contradições, produzindo uma postura dialética diante da vida, vinculado com uma formação humana contínua, privilegiando um corpo de conhecimentos, oportunizando a apreensão do melhor da cultura artística produzida universalmente e acumulada pela humanidade. Esta cultura, trabalhada de forma a ser apreendida criticamente e confrontada com o saber cotidiano da vida, não dissocia a arte como trabalho criador.

Nesse contexto, o ensino de Artes Visuais pode tornar-se um meio de desenvolver potenciais de saber social também através da sua articulação do trabalho intelectual e instrumental, do pensamento e ação, contribuindo na formação do futuro trabalhador.

A partir desses posicionamentos, procuramos saber mais sobre a prática pedagógica. Então ao serem indagadas, seis (6) professoras responderam que procuram “*mediar a relação pedagógica do saber elaborado e da experiência do aluno*” (Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 5 – Escola E, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 14 – Escola M).

Das pesquisadas, a Professora 2 – Escola B, Professora 5 – Escola E e a Professora 14 – Escola M demonstram, através de suas práticas, uma aproximação maior do saber elaborado com a experiência do aluno.

Durante a aula do dia 13/10/05 a professora mostrou-me alguns trabalhos anteriores dos alunos, sobre (...) “desenho de máscaras”, estes trabalhados na arte indígena. Relacionou a outros tipos de máscaras, na atualidade, como a do carnaval, fez comentários sobre a preferência dos alunos em trabalhar com grafite, e se referiu ao trabalho de um aluno, destacando seu desenho e a tendência da temática por ele explorada, um desenho tipo máscaras/tatuagem (Diário de campo – 13/10/05 - Professora 2 – Escola B).



Fotografia 33 - Produção artística - desenho - máscaras.
(Professora 2 - Escola B). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A produção artística do aluno da Professora 2 – Escola B demonstra a mediação entre o saber elaborado e a experiência, quando esta professora consegue estabelecer relação entre o conhecimento formal através da arte indígena (máscaras) e a experiência/cotidiano do aluno (tatuagem).

Conforme observação, no dia 06/09/05, a referida aula foi sobre o “Folclore Gaúcho”. A professora falou sobre a indumentária, sobre as danças (chula, pezinho, facões, pau-de-fita), sobre o centro de tradições gaúchas (CTG), sobre a alimentação típica (churrasco, carreteiro, chimarrão), interagindo com a turma. Nessa aula, uma aluna trouxe um álbum de fotografias sobre atividades desenvolvidas num CTG, esta mostrou o mesmo explicando aos colegas. Após, a professora solicitou, como proposta, que os alunos criassem uma composição em homenagem ao gaúcho (um desenho) (Diário de campo – 06/09/05 - Professora 5 – Escola E).

Na aula do dia 14/09/05 foi proposto pela professora um trabalho visual com a temática “Brasil”. A atividade teve dois momentos de motivação, um pela leitura e interpretação de letras musicais (“Brasil” – cazuza, “Será” – Legião Urbana, “Amazônia” – Roberto Carlos) e outro na discussão sobre os aspectos positivos e negativos do nosso país. As atividades foram feitas em grupos, após relatadas pelos mesmos e sistematizadas pela professora. Onde esta mediou falando sobre a campanha do desarmamento (momento polêmico), sobre a questão da corrupção, do patriotismo, dos valores, da responsabilidade de cada um (Diário de campo – 14/09/05 - Professora 14 – Escola M).

O termo “mediação” vem de mediar, de intervir, de intermediar. A mediação no ensino de Arte acontece quando o professor, através de propostas, conceitos e atitudes, instiga os alunos a vivenciarem, a construírem seus conhecimentos tornando-os protagonistas do processo artístico. Na concepção crítica, o professor é o mediador da relação pedagógica.

Segundo Fusari (1992, p. 42):

É pela presença do professor que se torna possível uma 'ruptura' entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais.

Esta é uma atitude que favorece a aprendizagem na qual o educando possa atribuir sentido e significado ao que aprende, através dessa relação entre o saber elaborado e os saberes prévios, as experiências pessoais.

De acordo com essa postura, indagamos sobre a metodologia das aulas, destacando o ponto de partida do processo de ensino de Artes Visuais, onde sete (7) professoras responderam que "*partem dos elementos da linguagem visual*" (Professora 1 – Escola A, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J) e três (3) responderam que "*partem da pesquisa da realidade cultural do aluno*" (Professora 3 – Escola C, Professora 6 – Escola F, Professora 11 – Escola J).

Das pesquisadas, a Professora 3 – Escola C e a Professora 11 – Escola J demonstram, através de suas práticas, partirem dos elementos da linguagem visual, estabelecendo vinculações com a realidade cultural do aluno.

O ponto - Definição, utilização, pontilhismo - Reconhecer, identificar uso do ponto - Criação de desenho usando a técnica (ver) – Impressionismo; Linha - Definição dos tipos de linhas, desenhos com figuras geométricas - Identificar e conceituar - Efeitos visuais, desenhos a partir de figuras geométricas - arte abstrata e cubista (Plano de Estudo – Professora 4 – Escola D).

Na aula do dia 17/09/05, a proposta foi a criação de símbolos utilizando a forma do círculo e da circunferência. A professora solicitou que os alunos observassem o exemplo do polígrafo (Ying e Yang), e então criassem um outro símbolo a partir do círculo e da circunferência, utilizando o compasso e colorindo o trabalho (Diário de campo – 17/09/05 - Professora 4 – Escola D).



Fotografia 34 - Produção artística - desenho - círculo / circunferência.
(Professora 4 - Escola D). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A produção artística do aluno da Professora 4 – Escola D é resultado de uma proposta que destaca o uso da forma (círculo/circunferência) como elemento da linguagem visual. Nesse caso, compreendida e ensinada de maneira separada do todo compositivo: primeiro o estudo do ponto, da linha, depois da forma e cor. Porém, mesmo trabalhando os elementos da linguagem visual numa concepção segmentada, esta professora busca na produção (Fotografia 34) aproximar-se do cotidiano, quando refere-se ao símbolo Ying e Yang e suas formas ou quando oportuniza os alunos a criarem os seus símbolos a partir das formas trabalhadas.

Conteúdos procedimentais (objetivos específicos e as atividades). Estrutura: - reconhecer os elementos dentro da obra de arte. Procedimentos (metodologia e técnicas) - uso de trabalhos de anos anteriores para identificar elementos da estrutura das Artes Plásticas; - identificar elementos estruturais através de vídeo, revistas, livros, internet (Plano de Estudo – Professora 11 – Escola J).

A atividade desenvolvida nesta aula foi “recorte/colagem de imagens significativas”. A professora começou a aula entregando trabalhos a alguns para conclusão (em folha A4, luz e sombra, trabalhando o espaço e utilização de “imagens que substituem palavras”). Então iniciou a aula propriamente dito, com a proposta “recorte/colagem de imagens significativas”, onde a professora explicou o desenvolvimento da atividade (Desenhar, fazer um fundo na folha – A4; recortar imagens de revistas e sobrepor umas as outras) sugerindo imagens que fossem significativas, do dia-a-dia dos alunos, tais como “comida, computador, celular” (Diário de campo – 29/09/05 – Professora 11 – Escola J).



Fotografia 35 - Produção artística - colagem - imagens significativas.
(Professora 11 - Escola J). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As produções artísticas dos alunos da Professora 11 – Escola J, tanto como o seu Plano de Estudo, fazem referência aos elementos da linguagem visual. Mas estes aparecem em algumas práticas de forma menos rígida, segmentada, quando esta explora as diferentes formas, utilizando materiais que permitem uma diversidade maior de imagens (no caso, através do recorte/colagem a partir de revistas) e, principalmente, ao buscar estas formas/imagens no cotidiano, significativas ao aluno.

Tanto o destaque para os elementos da linguagem visual (cultura universal) como para a realidade cultural/social (experiência) do aluno são fatores observados na concepção crítica.

Conforme Silva (1999, p.104):

No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação.

Na concepção crítica do ensino de Arte, ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, movimento, volume, luz, planos, espaços, equilíbrio, ritmo, profundidade, tornam-se significativos quando apreendidos, a partir da realidade, relacionada ao contexto do aluno. Cada um dos elementos da linguagem visual tem suas possibilidades expressivas e significados, tanto em si mesmo como em relação aos demais. E todos são intermediados pelos autores e espectadores das obras visuais

ao se utilizarem de métodos e técnicas específicas para produzi-las e percebê-las (FUSARI, 1992).

Aprofundando essa questão sobre as aulas de Artes Visuais, todas as professoras responderam que são “*teórico/práticas*”. Dessas, cinco (5) professoras trazem a concepção crítica, quando em suas falas agregam aos conhecimentos a importância com a realidade do aluno, diálogo com a turma, conversa e debate sobre o tema desenvolvido, como e porque do processo e mesmo por assumir a proposta da escola e da disciplina (Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 8 – Escola G, Professora 13 – Escola L).

Associa-se a teoria com a prática. A realidade do aluno é relacionada com os períodos e a evolução da arte através dos tempos junto com a política e a religião. (importância) (Professora 2 – Escola B).

Após a parte teórica e diálogo com a turma, realizam a produção (Professora 4 – Escola D).

Trabalhamos com um polígrafo (conteúdo de arte brasileira) conversamos sobre o tema da aula, desenhamos sobre este tema, pesquisamos, visitamos salas de exposições, assistimos vídeos, debatemos (Professora 5 – Escola E).

Gosto de que o aluno saiba o que está fazendo, porque fazer tal técnica e as implicações das seqüências de seu trabalho (Professora 8 – Escola G).

Pelo nosso projeto existente na escola o nosso trabalho estará sempre relacionado a História da Arte (Professora 13 – Escola L).

Na concepção crítica, os métodos são subordinados aos conteúdos, buscam unidade entre teoria e prática e formação de uma consciência crítica. O professor crítico é um mediador entre a experiência do aluno e o saber, do que o aluno já sabe e o saber sistematizado articulado à prática social concreta. Este direciona o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando o pensar pela teoria e o fazer pela prática; através de uma práxis reflexiva (Vasquez, 1977) o professor de Arte enfatiza tanto o saber artístico como o fazer artístico.

A partir de então, procuramos saber mais sobre os materiais que os alunos utilizam na produção artística, onde duas (2) professoras responderam que são adquiridos não somente pelo aluno, mas “*pelo aluno*” e “*pela escola*” (Professora 3 – Escola C), “*pelo aluno*” e “*pelo professor*” (Professora 7 – Escola G). No entanto uma (1) respondeu “*pelo aluno*”, mas complementou: “*por todos, mas principalmente aluno e professor.*” (Professora 14 – Escola M)

Numa análise das concepções curriculares, poderíamos dizer que a aquisição do material, não apenas pelo aluno, mas por ele e por outro ator do processo educativo, a qual poderia ser uma contribuição do professor, da escola, do colega, etc, compreende uma postura crítica, onde o individual começa perder força ao coletivo, onde existe um grupo colaborador. Relacionando as organizações sociais das atividades escolares (SALVADOR, 1994), observamos nesse caso, uma organização competitiva, onde os objetivos dos participantes estão relacionados, mas cada membro do grupo persegue resultados que são pessoalmente benéficos.

Numa perspectiva crítica do ensino de Artes Visuais, os materiais se diversificam e se permitem pequenas misturas. Mesmo que ainda de forma determinada, do que é uma pintura, uma colagem ou uma técnica mista, observamos a exploração de outros materiais além do papel/lápis da tinta/pincel.



Fotografia 36 - Aula - materiais - folha A4 - revistas, tesoura, cola. (Professora 11 - Escola J). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 37 - Produção artística - materiais - madeira, palito, plástico, tinta.. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A esse respeito, também buscamos conhecer o(s) espaço(s) apropriado(s) para atender às necessidades das aulas de Artes Visuais, onde sete (7) professoras responderam “*sim*”, confirmando que a escola tem espaço apropriado (Professora 3 – Escola C, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L).

No entanto, das sete (7) professoras, duas (2) revelaram em suas respostas a utilização de espaços alternativos, estes não organizados de acordo com as necessidades previstas ao ensino de Artes Visuais.

Sim, espaços comunitários (Professora 3 – Escola C).

A resposta da Professora 3 – Escola C, confirma a inexistência de um espaço apropriado, específico para as aulas de Artes Visuais.

Sim, sala de aula normal – Obs.: há uma sala mais ampla com pias e torneiras específica para as Artes (Professora 10 – Escola I).



Fotografia 38 - Espaço - produção artística.
(Professora 10 - Escola I). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A resposta da Professora 10 – Escola I, confirma a existência de um espaço multiuso na escola, o qual pode também ser utilizado nas aulas de Artes Visuais.

Assim, por tratar-se de um local multiuso, utilizado também por outras disciplinas, observou-se que este é desprovido de imagens (produções dos alunos, reproduções de obras de arte, livros ...). Segundo relato da professora, os alunos não podem deixar seus trabalhos para continuação, devido a utilização desse espaço por outros grupos/atividades.

Gostaríamos de registrar que das sete (7) professoras que confirmaram o espaço apropriado para as aulas de Artes Visuais, apenas tivemos a oportunidade

de observar a ação de três (3) professoras no local (Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 13 – Escola L).

Para Martins (1998, p.145):

Toda sala de aula é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação. Mais que um espaço físico, a sala de aula é o lugar onde o professor e seu grupo de aprendizes habitam, pois imprimem nela as marcas do convívio da vida pedagógica.

Não havendo um espaço adequado, específico para as aulas de Artes Visuais, que é a realidade da grande maioria das escolas brasileiras, a sala de aula precisa se tornar funcional e acolhedora, pois é preciso preparar o ambiente. Atitudes construídas com os alunos, como a organização das mesas, estas sem cadernos de outras disciplinas, encostadas ou agrupadas e a preparação dos materiais anteriormente podem auxiliar, agilizando o tempo e o desenvolver das ações.

Aprofundando a questão da produção artística, indagamos sobre a exposição dos trabalhos dos alunos, onde todas professoras responderam “sim”, confirmando realizar exposições. Sendo que dessas, onze (11) professoras realizam exposições somente na escola (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 5 – Escola E, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

*Mostra de Arte nos corredores e/ou salas de aula (Professora 1 – Escola A).
Salão ou sala de vídeo (corredor). (Professora 2 – Escola B).*



Fotografia 39 - Exposição artística.
(Professora 2 - Escola B). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Refeitório – saguão – salão cultural (Professora 3 – Escola C).

Na Escola (Professora 5 – Escola E).

No Hall da Escola (Professora 7 – Escola G).



Fotografia 40 - Exposição artística.
(Professora 7 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Nos corredores da Escola (Professora 8 – Escola G).

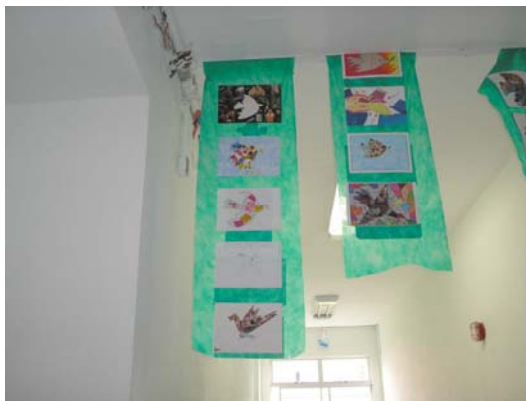


Fotografia 41 - Exposição artística.
(Professora 8 - Escola G). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

No pátio em murais ou no salão da Escola (Professora 10 – Escola I).

Na Escola (Professora 11 – Escola J).

Na Escola (Professora 12- Escola K).



Fotografia 42 - Exposição artística.
(Professora 12 - Escola K). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Sala de exposição da escola (Professora 13 – Escola L).

Corredores, salões e Hall da Escola (Professora 14 – Escola M).



Fotografia 43 - Exposição artística.
(Professora 14 - Escola M). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Esta é uma prática dentro de uma concepção crítica, onde ainda a escola é considerada o “grande” e/ou único espaço onde ocorrem processos de ensino-aprendizagem.

A exposição da produção do aluno na escola, é um meio educativo crítico, não só para o aluno/artista, mas para toda comunidade escolar que dela usufrui, pois além de poder culminar e valorizar um processo, uma caminhada do aluno e do

professor, é um momento de análise e reflexão também para ambas as partes. Não esquecendo ainda que este momento pode se tornar um espaço de visibilidade para o trabalho (não percebido), que se faz no ensino de Arte.

A partir desse posicionamento, também procuramos saber se a escola possui laboratório de Informática, onde doze (12) professoras responderam “sim”, que a escola tem laboratório de Informática. Dessas, seis (6) afirmaram que utilizam o laboratório nas aulas de Artes Visuais e especificaram atividade(s) realizada(s) (Professora 5 – Escola E, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 - Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K). No entanto, cinco (5) professoras contemplam em suas respostas uma concepção crítica pois, como pudemos perceber nas falas, o meio informático vem sendo utilizado ainda com muita ênfase na pesquisa escolar, apenas substituindo as enciclopédias.

Pesquisas (internet) sobre artistas/ obras/ visitas a museus (Professora 5 – Escola E).

Em História da Arte (Professora 8 – Escola G).

Pesquisa de História da Arte (Períodos e/ou artistas). Apresentação em Power Point (Professora 10 - Escola I).

Pesquisa (História da Arte – 2ª séries). (Professora 11 – Escola J).

Pesquisa – Artistas – Obras (Professora 12 – Escola K).



Fotografia 44 - Aula - laboratório de informática - pesquisa/Internet sobre Klimt (Professora 12 - Escola K). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Segundo Pimentel (2002, p.115):

O uso de novas tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento. (...) Na maioria das vezes, porém, a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem. (...) Por outro lado, é necessária toda a atenção para que não se caia no vazio de deixar o aluno à mercê do programa, sem que haja qualquer tipo de aprendizagem de conhecimento em Arte.

O uso da Informática é um dos recursos tecnológicos de que as Artes Visuais podem se utilizar. Apropriando-se de um instrumento que alia imagem, som, movimento, são oportunizadas novas e diversas formas de trabalhar a visualidade, cabendo assim ao professor conhecer como e de que maneira essas possibilidades tecnológicas contemporâneas poderão colaborar na sua prática.

De acordo com essas posturas, indagamos sobre a existência de algum projeto ou trabalho interdisciplinar com as Artes Visuais, onde dez (10) professoras responderam “sim”, confirmando a relação interdisciplinar com as Artes Visuais (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M). Quando questionadas sobre com que áreas/disciplinas, responderam:

Literatura, Língua Inglesa, Biologia (Professora 1 – Escola A).

Literatura, Português, Biologia (Professora 2 – Escola B).

Literatura, Português, Biologia, História (Professora 4 – Escola D).

Transdisciplinar – reciclagem de materiais diversos (Professora 6 – Escola F).

História (Professora 7 – Escola G).

Literatura e História (Professora 9 – Escola H).

Filosofia / Biologia (Professora 11 – Escola J).

Literatura (Professora 12 – Escola K).

Literatura, Português, Biologia (Professora 13 – Escola L).

Português (Professora 14 – Escola M).

No entanto, dessas dez (10) professoras, que afirmaram a existência de algum projeto ou trabalho interdisciplinar com as Artes Visuais, ao serem questionadas sobre a temática, sete (7) especificaram de forma ampla e abrangente, confirmando uma postura de concepção crítica.

Meio ambiente (tema gerador do trimestre) (Professora 2 – Escola B)

Arte Visual e Teatro – Educação Ambiental (Professora 6 – Escola F).

Períodos Artísticos (Estilos) (Professora 7 – Escola G).

Filosofia (mandalas) Biologia (meio ambiente, reciclagem de lixo) (Professora 11 – Escola J).

Vanguardas (Professora 12 – Escola K).



Fotografia 45 - Trabalho interdisciplinar - Arte e Literatura - "Vanguardas".
(Professora 12 - Escola K). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A produção artística do aluno da Professora 12 – Escola K é uma máscara, resultado de um trabalho interdisciplinar (Arte e Literatura) sobre as “vanguardas” artístico-literárias. Essa foi uma das produções que a professora destacou, enfatizando a relação entre as disciplinas de Arte e Literatura. É uma relação que também está presente nas falas da professora, quando refere-se aos alunos, colocando a importância de conhecer a História da Arte, aproximando-a dos conhecimentos da Literatura, e ao destacar a necessidade dessa compreensão também em provas do vestibular.

Diversas (Professora 13 – Escola L).

Semana Literária (Professora 14 – Escola M).

O projeto e/ou trabalho interdisciplinar favorece a prática articuladora entre as áreas, de forma a integrar os conhecimentos, aprofundando práticas e reflexões no decorrer do processo.

As Artes Visuais podem ser planejadas, participando de um projeto e/ou trabalho interdisciplinar, em parceria com as demais áreas do currículo, em diversas associações, seja por afinidade de conhecimentos ou não. A interdisciplinaridade é uma proposta válida e importante contribuição, desde que esta seja organizada (planejamento, ação, avaliação, devolução) e venha contribuir com o aprendizado do aluno.

Porém, como sabemos, em muitas situações as Artes Visuais costumam ser apenas um anexo de projetos de trabalho de várias áreas de conhecimento. É muito comum o ensino de Arte ficar a serviço de uma atividade de outra disciplina, o que não pode ser considerado como uma ação interdisciplinar educativa. Esse fato confirmado através do relato de uma das professoras pesquisadas (Professora 14 – Escola M).

Semana Literária Obs.: mas não chega a ser um projeto planejado – acompanhado – avaliado. Apenas nos ajudamos. Ou seja – artes ajuda apóia trabalha em prol de ... (Questionário - Professora 14 – Escola M).

Ou ainda quanto à compreensão do conceito de interdisciplinaridade, comprovado pelas afirmações da Professora 6 – Escola F, ao ser questionada sobre a existência de algum projeto ou trabalho interdisciplinar com as Artes Visuais. Assim, quando indagada sobre as áreas/disciplinas que se daria esta relação, respondeu “*Transdisciplinar – reciclagem de materiais diversos*”, e ao relatar a temática disse “*Arte Visual e Teatro – Educação Ambiental*”, comprovando um desconhecimento da própria terminologia. De acordo com Zabala (2002), a interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, enquanto a transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas. São compreensões que podem resultar em práticas distorcidas e comprometedoras ao processo de aprendizagem como um todo.

Dessa forma, também procuramos conhecer os recursos didáticos utilizados nas aulas de Artes Visuais, onde seis (6) professoras afirmaram que utilizam

diferentes materiais didáticos. São respostas que podemos caracterizar como uma aproximação da práxis curricular crítica. Aqui, no caso representado pela utilização não somente de livros, mas de outros recursos como transparências, imagens (reproduções de obras de arte), slides e vídeos.

Livros, vídeos, imagens (Professora 1 – Escola A).



Fotografia 46 - Aula - recurso didático - vídeo “O Poeta dos Vestígios” - Frans Krajcberg. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Livros, transparências, vídeos, imagens (Professora 6 – Escola F).

Livros, vídeos, imagens (Professora 7 – Escola G).

Slides, imagens (Professora 11 – Escola J).

Transparências, vídeos, imagens (Professora 13 – Escola L).

Livros, slides, vídeos, imagens (Professora 14 – Escola M).

Nas observações das aulas das professoras citadas acima, pudemos constatar a utilização do vídeo pela Professora 1 – Escola A, de imagens fotocopiadas pela Professora 14 – Escola M, de trabalhos de outros alunos pela Professora 6 – Escola F, Professora 11 – Escola J e Professora 13 – Escola L. Nas aulas da Professora 7 – Escola G, não observamos o uso de nenhum dos recursos didáticos citados acima, mas vale registrar a utilização de objetos tais como jarro, taça e caixas, para aula de desenho de observação.

Na concepção crítica também ampliam-se as possibilidades do uso de recursos didáticos. Além do livro, são incorporados outros meios auxiliares para ensinar e aprender Arte. No final da década de 1980, a partir da Proposta Triangular,

houve um grande estímulo, por parte dos pesquisadores da Arte-educação, ao uso do vídeo como recurso didático, importante por ser passível de gerar ampla multiplicação do processo e trazer a imagem móvel para dentro da sala de aula (BARBOSA, 2001). Também, nesse caso, o uso da transparência.

Os recursos didáticos são ferramentas relevantes no processo de ensino-aprendizagem e, em se tratando da área de Artes Visuais, a atenção a esses recursos se torna fundamental para o desenvolvimento de um trabalho integral, aliando a capacidade do profissional e instrumentos para operacionalização. A esse respeito, Lavelberg (2003) diz que os professores que educam jovens têm o direito de ser bons professores e precisam ser apoiados em sua formação e valorizados como profissionais, a fim de acompanharem a evolução dos processos educativos.

A partir de todas essas questões, indagamos sobre a avaliação, onde todas professoras responderam “sim”, afirmando que a produção das aulas de Artes Visuais são avaliadas.

De acordo com as respostas das professoras abaixo, percebemos uma influência da teoria curricular crítica no que se refere à avaliação em Artes Visuais. Para tanto, foram questionados os meios, critérios, organização e retorno da avaliação como indicadores dessa concepção curricular.

Quanto aos meios utilizados para avaliar, todas as professoras utilizam o *trabalho prático individual*, dessas dez (10) na concepção crítica (Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola L, Professora 13 – Escola M, Professora 14 – Escola M); onze (11) utilizam o *trabalho prático em grupo*, dessas três (3) na concepção crítica (Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 14 – Escola M); sete (7) utilizam o *trabalho teórico individual*, dessas duas (2) na concepção crítica (Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J); sete (7) utilizam o *trabalho teórico em grupo*, dessas três (3) na concepção crítica (Professora 2 – Escola B, Professora 6 – Escola F, Professora 10 – Escola I); três (3) utilizam a *prova escrita*, dessas duas (2) na concepção crítica (Professora 9 – Escola H, Professora 12 – Escola K); e seis (6) utilizam a *auto-avaliação*, dessas três (3) na concepção crítica (Professora 6 – Escola F, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

Estes resultados são confirmados através das ações pelo trabalho prático individual que permite a exploração de diferentes técnicas (desenho, pintura, colagem), materiais (papéis variados, lápis-grafite/cor, tintas guache) e temáticas (releituras de obras, datas comemorativas, do cotidiano do aluno); pelos trabalhos teóricos individuais ou em grupo, com a forte presença da pesquisa bibliográfica sobre artistas e suas obras; pela prova escrita menos formal, mais subjetiva; e pela auto-avaliação, que aparece no Plano de Estudo de duas (2) professoras e na prática de uma terceira.

Apresentação e análise dos trabalhos propostos; criatividade e comprometimento com os exercícios propostos; auto-avaliação (Plano de Estudo – Professora 6 – Escola F).

Apresentação e análise dos trabalhos propostos; auto-avaliação (Plano de Estudo – Professora 13 – Escola L).

Na aula do dia 31/08/05, a professora fez a devolução dos trabalhos sobre “texturas e tons”, comentou sobre o resultado de alguns, retomando o assunto, logo solicitou que os alunos analisassem cada elemento (texturas, tons, espaço, ritmo) estudado no trimestre e fizessem uma auto-avaliação do trabalho a partir de uma legenda (bom/mal) atrás do trabalho. Após este procedimento os alunos trocariam com um colega que também iria avaliar; para então serem recolhidos novamente pela professora” (Diário de campo – 31/08/05 - Professora 14 – Escola M).

Embora a proposta avaliativa da Professora 14 – Escola M aponte uma dicotomia determinada ao levar os alunos a julgar a produção dos colegas com critérios de “bom/mal”, esta avança em relação à concepção não-crítica ao oportunizar um exercício crítico do olhar, da produção artística, mostrando-se presente como etapa importante no processo de ensinar e aprender.

Na concepção curricular crítica os meios utilizados são, conforme Weiss (2004), a pesquisa, o trabalho em grupo e individual de forma a conquistar a consciência crítica, onde parte-se da experiência do aluno e confronta-se esse com o saber oficial/erudito. Nesse contexto, também é utilizada a auto-avaliação onde os próprios alunos se avaliam de forma crítica, autônoma, elaborando uma autocrítica de suas ações quanto sujeitos.

Sobre os critérios fundamentais na avaliação, quatro (4) professoras consideram às vezes o *processo*, às vezes o *produto* (Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola - F, Professora 11 – Escola J).

Com a teoria crítica, os conteúdos da Arte são valorizados através do fazer, do apreciar e do historicizar, como um meio de resgatar o conhecimento da arte, o aluno e seu cotidiano. Enquanto ainda práticas clássico/humanistas, tecnicistas e de livre-expressão continuavam a fazer parte das aulas de Arte, resultando numa fusão e oscilação de concepções e práticas, refletindo assim nos próprios critérios avaliativos.

No que se refere à organização dos critérios fundamentais na avaliação, seis (6) professoras responderam referindo-se ao *professor* (Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 7 – Escola G, Professora 12 – Escola K, Professora 14 – Escola M).

O professor crítico, dentro de uma relativa autonomia didático-pedagógica, seleciona e organiza os critérios que julga coerentes no seu fazer docente.

Quanto ao retorno da avaliação, cinco (5) professoras responderam que o retorno é dado através de *auto-avaliação*, dessas três (3) na concepção crítica (Professora 6 – Escola F, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M); uma (1) respondeu que o retorno é dado através de *parecer descritivo* (Professora 3 – Escola C); e uma (1) respondeu que o retorno é dado através de *conceito* (Professora 2 – Escola B). Referindo-se ao retorno, a Professora 2 acrescentou, “*para os alunos a avaliação diária é feita em conceito, porém no boletim vem traduzida em nota*”.

Tanto em relação à auto-avaliação como ao parecer descritivo, não tivemos oportunidade de presenciar este retorno. Mas pudemos verificar que a Professora 3 – Escola C tem um acompanhamento de cada aluno numa folha individual, onde são avaliados a “criatividade, desenvolvimento da técnica e boa apresentação”.

Na concepção crítica, a avaliação é mais aberta, participativa e o retorno é feito por meio da auto-avaliação, parecer descritivo ou conceito; na auto-avaliação os próprios alunos, se avaliam de forma crítica, autônoma; no parecer descritivo é relatada a trajetória de aprendizagem de cada aluno, visto que cada um possui a sua história e seu ritmo de desenvolvimento; e o conceito, que também é utilizado como meio, onde é atribuída uma menção ao aluno.

Práticas avaliativas de caráter crítico, que ligam e valorizam o saber espontâneo e elaborado, que questionando as manifestações não-críticas,

procedimentos tradicionais se abrem e se adaptam ao cotidiano do aluno/sujeito construtor da sua história.

Não poderíamos deixar de registrar que, de acordo com a prática pedagógico-curricular, a maioria das professoras pesquisadas confirma uma concepção crítica, mas reprodutivista, que são reveladas quando estas ainda se detêm na História da Arte mundial/ocidental, propagando seus códigos ou mesmo quando ao contextualizar, acabam na maioria das vezes na arte moderna brasileira; quando reforçam a divisão do trabalho, ao separar teoria e prática, professores que propõem para alunos que executam, mesmo procurando estabelecer vínculos com as realidades destes; ou, ao ensinar os conhecimentos de forma segmentada, cada um num momento, não oportunizando a compreensão do todo; e, principalmente, pelas omissões, seja em relação as diferenças sociais e multiculturais, traduzidas em grande parte nos trabalhos sobre datas comemorativas, muitas vezes sem reflexão, seja pela falta de oportunidade de uma leitura sensível e crítica do mundo que cerca os alunos. São conhecimentos e ações que, de acordo com a teoria crítico-reprodutivista (Saviani, 1993), são reproduções culturais que contribuem para a reprodução social, reforçando o modo de produção capitalista e a sociedade de classes.

Porém, segundo Fusari (1992, p.41) “a educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente”, fazendo com que o ensino, o conhecimento da Arte possa se tornar um dos meios de mudança.

Na concepção curricular crítica, o ensino da Arte se aproxima das experiências, das vivências do aluno, começa a percebê-lo como ser cultural, proveniente de uma realidade própria. Ainda bastante vinculado aos conhecimentos elaborados, o currículo crítico torna-se mais flexível, libertando-se do enfoque determinante apenas da técnica, do fazer, aliando a este o apreciar e o historicizar, possibilitando estabelecer relações entre o fazer e o pensar através da arte.

4.3 – Currículo e Práxis curriculares em Artes Visuais na Perspectiva Pós-Crítica

São denominadas teorias curriculares pós-críticas aquelas que ampliam as perspectivas críticas, onde o poder é descentralizado e dissipado, diluído em processos de dominação em relação à raça, etnia, gênero, sexualidade, os quais são considerados como parte influenciante e influenciada do currículo como um todo. Na perspectiva pós-crítica, a identidade cultural e social permeia toda a práxis curricular.

O currículo pós-crítico, como a pós-modernidade, quebra, descentra o sujeito soberano, dono de certezas, racional e unitário, abrindo-se ao “mundo vivido”, onde o cotidiano é o fio condutor e nele são fundidos, são cruzados os saberes universais, conhecimentos e vivências que se somam numa mesma intensidade. Estas características são reveladas, somente, em algumas ações do currículo e da práxis curricular de uma minoria das professoras pesquisadas.

Ao serem indagadas quanto à concepção de currículo, nove (9) professoras afirmaram que *são construções significativas a partir de ações projetadas e desenvolvidas, onde os conhecimentos pós-formais, são construídos pelo professor/aluno/escola/sociedade; estes não são a finalidade, mas os meios para compreender a realidade e nela intervir* (Professora 1 – Escola A, Professora 3 – Escola C, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

Das nove (9) professoras que registraram a concepção de currículo como construções significativas, onde os conhecimentos são construídos pelo professor/aluno/escola/sociedade para compreender a realidade e nela intervir, cinco (5) demonstram algumas ações de caráter pós-crítico, seja integrando conhecimentos específicos aos interesses do aluno/comunidade ou proporcionando uma compreensão crítica/interpretativa da arte e do cotidiano (Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

No entanto, uma (1) professora é que mais se aproxima do pós-crítico, tanto pela sua prática como pelos documentos oferecidos ao nosso estudo (Professora 1 – Escola A). Ao apresentar um currículo que traz os conhecimentos como norteadores do processo de ensinar/aprender de forma flexível, estes contemplam interesses dos alunos, da escola e da comunidade, possibilitando a mistura do tradicional com o contemporâneo, abertura a propostas interdisciplinares e a exploração de temas transversais, trabalhando a cidadania em ações de responsabilidade, autonomia e participação.

A concepção pós-crítica, antes de tudo, é uma concepção de enfrentamento, de assunção. O currículo pós-crítico é espaço de vivências, de verdadeira ação e reflexão em todos espaços, com todos os sujeitos, a partir de diferentes possibilidades.

Um currículo pós-crítico é uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados e nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental. Todas resultam das propriedades das outras partes e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia. É um sistema claro, aberto, relacional; onde o conhecimento requer que processos estejam em construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o meio ambiente, que ocorram trocas mediante processos de assimilação, acomodação, auto-organização, ou seja, mediante relações interativas e dialógicas entre aluno, professor e ambiente de aprendizagem (MORAES, 1997).

Aprofundando essa questão, procuramos saber quem elabora o Plano de Estudo da área de Artes Visuais, onde segundo duas (2) professoras, é elaborado pelos “*professores de Artes Visuais, no coletivo na área de linguagens, códigos e suas tecnologias*” (Professora 3 – Escola C, Professora 11 – Escola J),

De acordo com o PCN Ensino Médio (1999), a base nacional comum para os currículos do Ensino Médio está organizada em áreas do conhecimento, assim definidas: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. É na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que estão inseridos os conhecimentos de Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática.

O Plano de Estudo da Professora 3 – Escola C não registra vinculações aos outros conhecimentos que compõem a área de linguagens, códigos e suas tecnologias. No entanto, o Plano de Estudo da Professora 11 – Escola J tem uma vinculação bem marcada em relação à área de linguagem, neste caso, a Língua Portuguesa.

*Área - Linguagens, códigos e suas tecnologias, Componente curricular - Educação Artística, Ementário (objetivos, abrangência e profundidade) – *Conhecer as linguagens, * Manipular os elementos de cada linguagem, Conteúdos procedimentais (objetivos específicos e as atividades) – Plástica - Linguagem – símbolos – signos: *conhecer os diversos tipos de linguagem e os tipos de comunicação, *tratar a arte como linguagem - Estrutura: *reconhecer os elementos dentro da obra de arte; - Metáfora visual: *associar o uso da figura de linguagem como a língua portuguesa (verbal e não verbal); Análise de obras de arte/leitura visual de trabalhos: *opinar, criticar e decodificar as várias tendências da arte (Plano de Estudo da Professora 11 – Escola J).*

Segundo Zabala (2002, p. 78):

Aprender a estabelecer relações entre os diferentes conteúdos, seja qual for sua procedência, é um dos meios mais valiosos para dar resposta aos inconvenientes de um saber fragmentado e de um sistema educacional historicamente submetido a algumas finalidades distanciadas das necessidades reais dos cidadãos e das cidadãs.

O trabalho em equipe favorece a prática articuladora entre as áreas, pois a cooperação entre os educadores beneficia trocas, de forma a integrar professores e conhecimentos. É uma atitude que irá refletir na ação educativa e por conseguinte na compreensão e assimilação dos alunos.

Uma relação rizomática (DELEUZE e GUATTARI, 1996) entre os diferentes campos dos saberes é hoje uma questão fundamental, pois implica um avanço qualitativo na produção do conhecimento. Porém só quem sabe muito bem sua área é capaz de se interligar com outra.

Partilhando desse pensamento, questionamos sobre quem e como foi elaborado o Plano de Estudo na escola, onde onze (11) professoras responderam que “foi elaborado uma proposta específica para o ensino de Artes Visuais, contemplando os interesses dos professores, alunos, pais/comunidade”. (Professora

1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L)

Os Planos de Estudo apresentados pelas professoras relacionadas acima trazem, em alguns momentos, uma proximidade, uma relação aos interesses da comunidade.

No entanto, o Plano de Estudo da Professora 13 – Escola L retrata a questão de forma mais clara, onde podemos perceber uma referência aos interesses dos professores, alunos, pais/comunidade, e ainda para além da comunidade, ao trazer a valorização e o reconhecimento do patrimônio histórico-cultural como objeto de estudo. Estes enfatizados nos objetivos:

Conscientizar, valorizar e preservar o prédio do Colégio como patrimônio histórico importante no desenvolvimento de Santa Maria, enfocando suas características arquitetônicas e os estilos que o compõem; Identificar e aplicar os elementos estruturais e intelectuais da composição plástica.; Despertar no aluno a importância da arte como movimento cultural transformador que acompanha os acontecimentos históricos da humanidade, bem como a valorização da arte afro-brasileira (Plano de Estudo da Professora 13 – Escola L).



Fotografia 47 - Exposição artística - colagem e pintura - preservação do patrimônio. (Professora 13 - Escola L). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

De acordo com Silva (1999, p. 54), “a escola e o currículo devem ser locais onde estudantes e professores tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação”. A desterritorialização do projeto

educativo pode favorecer a interação entre educadores, alunos e pais, o que uma estrutura demarcada por fronteiras de separação rígida não permite, ampliando as oportunidades de ensinar e aprender com o outro, formando uma teia de relações onde se agregam e se compartilham saberes, valores, vivências.

A escola é vista como um sistema aberto em relação a todos que dela fazem parte, é espaço de convivência e aprendizagem onde professores, alunos, pais/comunidade reconhecem essa interdependência e fazem desta unidade escolar um meio de qualidade educativa.

A esse respeito, procuramos saber se, uma vez construído o Plano de Estudo, ele é seguido como uma diretriz para a prática educativa, onde dez (10) professoras responderam “*altera se necessário*” (Professora 1 – Escola A, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K, Professora 14 – Escola M). Sendo que uma (1) das quatorze (14) professoras apenas registrou: “*Estou sempre alterando, isto é, acrescentando em cima do plano*” (Professora 11 – Escola J).

Conforme Pacheco (1995), o Plano de Estudo serve para orientar, correspondendo à performance do professor que envolve uma variedade de atos do ensino interativo e formas de observação do mesmo.

O Plano de Estudo na concepção pós-crítica não é algo estável, fechado, ele pode e deve ser alterado sempre de forma processual. Ele torna-se um norteador da ação pedagógica curricular, é um projeto em permanente transformação, no qual a visão de educação e o papel da escola são constantemente reorientados, segundo os temas e questões nela inseridos, não deixando de levar em consideração a ação do sujeito conforme as ações educativas se estabelecem. É um mapa, faz parte do rizoma; “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 22).

A flexibilização curricular rompe com o enfoque unicamente seqüencial a partir de uma hierarquização de conteúdos, cria novos espaços de aprendizagem, busca a articulação entre teoria e prática como princípio integrador (conectar o pensar ao fazer e vice-versa), possibilitando ao aluno ampliar os horizontes do

conhecimento e a aquisição de uma visão crítica que lhe permita uma diversidade de experiências.

Então, de acordo com essa postura, questionamos sobre os critérios utilizados para seleção dos conhecimentos do Plano de Estudo de Artes Visuais, onde nove (9) professoras responderam: “*produção artística, leitura da obra de arte, contextualização*” (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M).

A Proposta Triangular (Barbosa, 1998) designa componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A criação se refere ao domínio da prática artística; a leitura da obra de arte inclui as áreas de crítica e estética da imagem; e a contextualização da arte, que amplia-se ao estabelecer, além de uma relação sócio-histórica, também outros saberes, disciplinares ou não.

Conforme Rizzi (2002, p. 70):

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

Assim, percebemos que os Planos de Estudo apresentados pelas professoras citadas acima trazem uma triangulação, entre o fazer, o ler e o contextualizar.

No entanto, o Plano de Estudo em ação da Professora 2 – Escola B, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 11 – Escola J, Professora 13 – Escola L privilegia mais o fazer e aspectos da contextualização, bem como o Plano de Estudo em ação da Professora 9 – Escola H e Professora 12 – Escola K, privilegia mais o ler e aspectos da contextualização.

Segundo a mesma autora, na Proposta Triangular há uma interação do ler, fazer e contextualizar, não indicando um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o

conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos, enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos.

Num currículo multidimensional não existe espaço para destaques, todos os conhecimentos/ações são partes do todo, estão interligados e são igualmente importantes.

Dessa forma, ao serem questionadas quanto aos aspectos de contextualização com a realidade no Plano de Estudo, duas (2) professoras responderam “sim” e marcaram todas as alternativas “do aluno, da escola, da comunidade/sociedade, contexto sócio-cultural” (Professora 1 – Escola A, Professora 11 – Escola J). Percebemos, através das observações, que as duas professoras consideram em suas práticas aspectos de contextualização. Porém, ao nos referirmos ao Plano de Estudo, é a Professora 1 – Escola A que apresenta estes aspectos implícitos no texto curricular, como proposta metodológica.

Metodologia, interdisciplinaridade, contextualização - A proposta metodológica será desafiadora, dinâmica e criativa de forma que favoreça o crescimento individual e coletivo, dando ênfase à responsabilidade, a liberdade, ao senso crítico e à criatividade nas produções orais e escritas, trabalhos pesquisa de campo e bibliográfica, debates, seminários, inter-relacionando-se com as demais disciplinas em projetos interdisciplinares, trabalhando temas transversais (cultura da paz, ética e cidadania, respeito e limites, saúde) da realidade do aluno (Plano de Estudo da Professora 1 – Escola A).

De acordo com Pimentel (1999), entender currículo como algo dinâmico e contextualizado pode ajudar a possibilitar práticas educativas em Arte que sejam diferenciadas, adequadas e válidas para a melhoria da qualidade da Arte-educação.

A integração da escola com o contexto do educando pode gerar novos meios de aprendizagem com a inclusão das culturas locais nos planejamentos escolares. Trazer conhecimentos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma opção curricular que fortalecerá identidades.

Conforme Richter (2002, p. 91):

(...) o ensino da Arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da

comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Estabelecer relações com contextos próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, práticas de inclusão social, amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano. A interdependência entre o ambiente e o pensamento ajuda a resgatar a visão de contexto como condição fundamental numa educação em rede.

Partilhando desse pensamento, indagamos sobre a abordagem dos aspectos sociais no Plano de Estudo, onde três (3) professoras responderam “sim”, assinalando todas as alternativas: “raça, gênero, etnia, preservação ambiental, classe social” (Professora 2 – Escola B, Professora 9 – Escola H, Professora 14 – Escola M). São situações expressas de formas peculiares e pontuais, apenas em algumas ações da prática pedagógico-curricular dessas professoras, não constando no Plano de Estudo propriamente dito.

Durante a aula do dia 13/10/05 a professora mostrou-me alguns trabalhos anteriores dos alunos, sobre “bandeira estilizada” (Semana da Pátria), “imagens ocultas” (vanguardas modernistas) e “desenho de máscaras”, estes trabalhados na arte indígena. Relacionou a outros tipos de máscaras como a do carnaval e fez comentários sobre o trabalho de um aluno, destacando seu desenho e a tendência da temática por ele explorada, um desenho tipo máscaras/tatuagem (Diário de campo – 13/10/05 - Professora 2 – Escola B).



Fotografia 48 - Exposição artística - desenhos - máscaras / herança indígena. (Professora 2 - Escola B). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As produções artísticas dos alunos da Professora 2 – Escola B referem-se a arte indígena, as quais fazem parte de uma exposição. Nessa ação a professora, ao trazer a arte indígena por meio da imagem das máscaras, além da relação com o cotidiano do aluno (tatuagem – p. 190), oportuniza a exploração de outras relações, neste caso, o conhecimento de outras culturas que também utilizam máscaras, proporcionando espaço ao conhecimento histórico, geográfico, antropológico, ao debate étnico/racial e ao respeito à diversidade.

Nas aulas dos dias 24/10 e 31/10/05 foi exibido o vídeo “Modigliani”, onde a professora abordou assuntos relacionados ao processo de criação dos artistas, e em especial ao consumo da arte, demonstrado pelas diferentes realidades sociais e profissionais dos artistas Picasso e Modigliani (Diário de campo – 24/10 e 31/10/05 - Professora 9 – Escola H).

Na aula do dia 14/09/05 foi proposto pela professora um trabalho plástico com a temática “Brasil”. A proposta teve dois momentos de motivação, um pela leitura e interpretação de letras musicais (“Brasil” – cazuza, “Será” – Legião Urbana, “Amazônia” – Roberto Carlos) e outro na discussão sobre os aspectos positivos e negativos do nosso país. As discussões foram feitas em grupos, após relatadas pelos mesmos e sistematizadas pela professora. Foram listados e comentados pela professora e alunos aspectos positivos tais como: diversidade racial, cultural, artística, natural, quanto aos aspectos negativos falou sobre preconceito em relação a raça, a aparência, a condição econômica (Diário de campo – 14/09/05 - Professora 14 – Escola M).



Fotografia 49 - Produção artística - datas comemorativas.
(Professora 14 - Escola M). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A produção artística dos alunos da Professora 14 – Escola M é resultado de uma proposta/reflexão sobre os aspectos positivos e negativos do Brasil

(comemorativa à Semana da Pátria). A produção foi iniciada em aula e concluída em casa, onde o grupo elaborou um cartaz (Fotografia 49), em papel cartolina, desenho e colagem, representando a diversidade (étnica, racial, gênero) brasileira. O trabalho foi entregue no início da aula do dia 26/10/05 e todos os grupos puderam apresentar seus trabalhos, sobre os quais a professora acrescentou mais alguns comentários (já debatidos em aula anterior) em relação ao tema abordado e aos materiais explorados.

Na concepção pós-crítica, as questões voltadas para o capital e diferenças de classes são ampliadas ao reconhecer que existem outras formas de poder, diferença, massificação e controle, como as questões da raça, etnia, gênero, bem como o uso do próprio meio no qual estamos inseridos.

A esse respeito Canen e Moreira (2001, p. 41) dizem:

Não é mais possível, contudo, o desprezo, na educação, em relação às questões multiculturais. A formação das identidades docentes e discentes em sociedades multiculturais e excludentes precisa beneficiar-se de projetos curriculares que visem a favorecer a construção de uma sociedade mais democrática e mais plural.

Esta é uma situação que vivenciamos de forma clara no ensino de Arte na escola, que carrega códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a arte dita erudita é mais importante, esta feita por brancos, do sexo masculino, de origem européia, ficando assim excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc, (RICHTER, 2002).

Uma proposta curricular voltada à cidadania global precisa priorizar os conhecimentos como prática de inclusão, participação social e respeito à pluralidade sociocultural, de modo a promover tanto a representação de vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças, onde conhecer os universos culturais dos alunos passa a ser indispensável para que o multiculturalismo não seja tratado apenas de forma folclórica, resultando em práticas pedagógicas distorcidas.

Segundo Moraes (1997, p. 225):

Educar para a cidadania global requer a compreensão da multiculturalidade, o reconhecimento da interdependência com o meio ambiente e a criação de espaço para consenso entre os diferentes segmentos da sociedade. Requer que o indivíduo compreenda que é parte de um todo, um microcosmo dentro de um macrocosmo, parte integrante de uma comunidade, de uma sociedade, de uma nação de um planeta.

Um professor politicamente comprometido, por intermédio de sua práxis, pode ser um agente de conscientização, através de atitudes que visem a promoção de direitos na esfera das culturas, sem barreiras de classe social, sexo, raça, religião, origem geográfica... Estas propostas podem articular ações que toquem a realidade próxima do nosso tempo, podendo tornar-se a tônica na construção de um cidadão, que vive num meio que precisa ser preservado e valorizado juntamente com toda a diversidade que dele faz parte.

Também em relação aos documentos, questionamos sobre o planejamento, onde todas as professoras responderam “sim”, confirmando planejar as aulas. Porém, apenas sete (7) professoras marcaram as duas alternativas propostas: “Plano de Estudo”, “Plano de Trabalho” (Professora 1 – Escola A, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 8 – Escola G, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K). Destas, apenas a Professoras 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E e Professora 8 – Escola G apresentaram o Plano de Estudo e Plano de Trabalho. As professoras 3 – Escola C, 10 – Escola I e 12 – Escola K não apresentaram o Plano de Trabalho, justificando que seria um mesmo documento ou ainda denominadas de “anotações particulares”.

O planejamento da prática auxilia a elaboração de situações de aprendizagem, prepara as condições para o seu desenvolvimento, colaborando no processo de ensinar/aprender. Para Sacristán (2000, p. 306), “planejar é, precisamente, antecipar o futuro de algo – seja objeto ou ação -, relacionar meios com fins e construir um esquema que guie a ação”.

Na concepção pós-crítica, o planejamento é um meio de visualização da proposta. É momento de articulação das possibilidades e das pretensões. É um espaço sempre em processo, aberto e transformador, baseado nas peculiaridades das situações que se descortinam. Os professores pós-formais Kincheloe (1997)

reconhecem que eles operam em condições de incerteza, de singularidade e conflito, que demandam uma arte da improvisação, uma forma de pensar na ação.

Assim, ao serem indagadas sobre a organização do Plano de trabalho, quatro (4) professoras contemplaram, através de suas respostas, uma aproximação da concepção curricular pós-crítica (Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M)

Articulando o contexto com a realidade do saber artístico do aluno com os conhecimentos da História da Arte – Refletindo – Percebendo – Analisando imagens de arte – Produção Artística (Professora 9 – Escola H).

Semanalmente, ele é estruturado em cima do plano trimestral (Professora 11 – Escola J.)

Baseado no projeto existente na disciplina com mudanças conforme a necessidade do momento (Professora 13 – Escola L)

Do mais simples para o mais complexo. Procurando proporcionar atividades nas quais o aluno vá aos poucos ampliando sua compreensão, envolvimento e produção artística (Professora 14 – Escola M).

A organização do Plano de Trabalho de cada professor tem uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada turma. Uma atitude pedagógica, que envolve a investigação do professor, atento ao seu grupo e aos conhecimentos que quer ensinar.

Segundo Zabala (2002), a forma de organizar ou apresentar os conteúdos incide diretamente na maneira de ensinar, onde é imprescindível que os conteúdos disciplinares sejam apresentados e trabalhados atendendo em boa parte à lógica definida pela matéria. Por isso, o planejamento prévio dos conteúdos de aprendizagem, sua seleção e seqüenciação poderão corresponder a uma parte, e o restante será determinado pelo nível de desenvolvimento e pelos conhecimentos prévios dos alunos, à própria maneira como a disciplina estrutura-se cientificamente. Se a seleção desses conteúdos foi apropriada, precisamos entender que o objetivo do ensino será o de conseguir que os alunos os dominem em seu maior grau de profundidade.

A esse respeito, quando questionadas sobre as horas/aula semanais destinadas ao ensino de Artes Visuais, cinco (5) professoras afirmaram trabalhar com *dois (2) períodos semanais geminados*, juntos, seqüenciais (Professora 2 –

Escola B, Professora 6 – Escola F, Professora 8 – Escola G, Professora 11 – Escola J, Professora 13 – Escola L). Sendo que, dessas cinco (5) escolas, três (3) tem no seu currículo, dois (2) períodos semanais de 50 minutos cada e duas (2) escolas tem dois (2) períodos semanais de 45 minutos cada.

A seleção dos conhecimentos e o tempo disponível não parece observar a profundidade real de aprendizagem dos alunos, sobretudo se tratando do ensino de Artes Visuais.

Conforme Nóvoa (1995, p. 27):

Os alunos devem dispor o máximo tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. As interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos ou dos espaços, são factores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo disponível é uma característica das escolas de qualidade.

Nas Artes Visuais faz-se necessário, no mínimo, duas aulas semanais, seqüenciais, para que o aluno possa observar a continuidade, estabelecer relações entre os conhecimentos, vivenciar o percurso, no que se refere ao fazer e/ou ler e suas possibilidades. Aprender e ensinar de forma compreensiva exige tempo, para um trabalho mais intenso e complexo, tanto para maneira de ensinar quanto para ações de aprendizagem.

Partilhando desse pensamento, onde o tempo também é fator influenciador de como e o que se ensina, questionamos sobre os saberes específicos trabalhados na disciplina, onde uma (1) professora respondeu, aproximando-se da concepção pós-crítica (Professora 9 – Escola H).

Relaciono com outros saberes do aluno como: analisar, pensar, refletir, fazer relações, descrever, significar, criar (Professora 9 – Escola H).

Nessa aula a professora fez uma retomada das correntes artísticas trabalhadas até o momento. Falou no Salão dos recusados e em obra de arte e consumo, em Picasso e Modigliani, já antecipando a atividade para a próxima aula (vídeo sobre Modigliani). Comentou também sobre a 5ª Bienal do Mercosul, sugerindo que os alunos visitassem o site na internet. Na revisão a professora projetou transparências sobre artistas e diferentes estilos passando pelo Neoclássico (David), Romantismo (Delacroix, Turner), Realismo (Courbet, Manet), Impressionismo (Monet, Renoir, Degas), falando sobre características, cores, planos, simbologias, contexto histórico.

Se deteve no impressionismo devido as interferências e interesse de alguns alunos, comentando sobre as texturas, linhas, temáticas do impressionismo. Após projetou uma transparência sobre uma propaganda e estabeleceu uma relação com impressionismo que explora a temática cotidiana; falou da leitura de imagem e sua importância, fez uma análise da propaganda junto com os alunos (Diário de campo – 10/10/5 - Professora 9 – Escola H).

Para Coutinho (1995, p. 44), “admitir que a arte pode ser ensinada, no sentido de dar os meios e transmitir conhecimentos já sistematizados, significa compreender que a arte tem conteúdos, questões e códigos que se referem somente a ela”.

Os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles em suas tarefas cotidianas, específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. Mas concordamos com Tardif (2002), que afirma que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários também os saberes pedagógicos e didáticos.

Na concepção Pós-crítica, o ato de ensinar exige o conhecimento da área, mas a ele deve estar aliado o saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico do ensino de sua disciplina. O professor torna-se um mediador rizomático, conectando conhecimentos e saberes na sua ação.

De acordo com essa postura, procuramos conhecer o percurso, o caminho, as etapas para ensinar Artes Visuais, onde uma (1) professora contemplou, através de sua resposta, a concepção curricular pós-crítica (Professora 1 – Escola A).

O “caminho” é variado e depende do “conteúdo” e da proposta. Geralmente há uma fonte/tema motivador, depois produção plástica ou produção de idéias/debate por parte dos alunos e análise das produções, às vezes com exposições na sala de aula e corredores (Professora 1 – Escola A).

A aula do dia 31/10/05 foi continuação da aula passada onde estava sendo abordada a temática “preservação ambiental”; neste aula o assunto desenvolvido foi sobre “arte ecológica”. No quadro verde a professora escreveu arte ecológica – Frans Krajcberg, explicou aos alunos que seria exibido um vídeo sobre a obra do artista Frans Krajcberg e que os mesmos, após o vídeo, teriam que escrever um pequeno texto. Depois da turma ter assistido o vídeo, a professora fez comentários sobre a obra de Krajcberg, sobre arte ecológica, questionando, interagindo com a turma. Então repetiu determinados trechos considerados mais relevantes para os alunos começarem a elaborar seus textos. Após entregou a turma um texto sobre a vida e obra dos artistas Frans Krajcberg, Siron Franco, Whashington Santana; nesse momento foram lidos os textos dos alunos (voluntários) e o texto entregue pela professora. Para finalizar a professora solicitou que os alunos (em grupos) fossem pensando uma proposta para uma construção, a partir da obra de Krajcberg, com elementos naturais do pátio da escola (Diário de campo – 31/10/05 - Professora 1 – Escola A).



Fotografia 50 - Aula - etapa 1 - coleta no pátio. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 51 - Aula - etapa 2 - produção artística. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As imagens acima referem-se a proposta da Professora 1 – Escola A, onde os alunos, em grupos, interferiram nos “restos da natureza” para, posteriormente, montar uma instalação com todas as produções dos grupos. Esse trabalho revela uma busca da preservação ambiental, a partir do conhecimento das obras de Frans Krajcberg. A coleta de material, como galhos e folhas, foi feita no pátio da escola (Fotografia 50) e a produção artística em sala de aula, com a utilização de outros materiais, como cola e tintas (Fotografia 51).

De acordo com Zabala (2002), a maneira de ensinar, de apresentar os conhecimentos, reflete na forma de assimilação, compreensão e interesse pelos mesmos, começando pela própria explicação sobre como estão organizados os conhecimentos de que dispomos, pelo grau de profundidade nas aprendizagens, no valor que se atribui ao que se aprende, na capacidade de transferir para situações diferentes de sala de aula e sua funcionalidade, entre outras.

O percurso realizado pela proposta demonstra a viabilidade e, ao mesmo tempo, possibilidades e potencialidades, quando adotado na perspectiva de uma disciplina ou de uma área curricular. Para Martins (1998), o caminho percorrido deve ser uma seqüência de situações de aprendizagem que instiga o aprendiz de arte a perseguir respostas às perguntas e idéias, problematizando, desvelando pensamentos/sentimentos e ampliando referências. Essa seqüência vai se estruturando pela análise e reflexão dos resultados, levando a novas ações.

Ações que nos levaram a questionar sobre a denominação da disciplina que lecionam, onde três (3) professoras responderam “*Artes Visuais*” (Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 9 – Escola H).

Segundo Ferraz (1992), o campo das Artes Visuais amplia-se ao incluirmos outras manifestações artísticas, outras modalidades de arte, que possam ser analisadas sob o ângulo da visão, como a fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, a eletrografia, o teatro, a dança, a publicidade, o cinema, a televisão, o vídeo, a holografia, a computação, pelas suas características de visualidade.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), o ensino de Artes Visuais amplia seus saberes com as denominadas artes audiovisuais. Estas compreenderiam os trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, CD-ROM, home-page, dentre outros. Ao lado dessas, também podemos incluir outras manifestações contemporâneas como as instalações, intervenções, arte-objeto..., fatos que exigem um conhecimento da área e suas possibilidades, visto que não se pode ensinar algo que não se domina.

As sociedades se transformam e com ela o pensamento e a vida cotidiana. Os professores são mediadores e intérpretes ativos de culturas, valores, de conhecimentos, fazendo com que a prática reflexiva, o envolvimento crítico, a formação continuada, tornem-se fatores de fundamental importância para a profissão docente (PERRENOUD, 2002).

Saber saber, saber fazer, saber ser e saber ser no convívio com o outro, ganham expressão nas práticas educativas pós-críticas, em parceria com um professor mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo e comprometido com a ação. Busca-se novas formas de pensar, intervir, agir sobre a realidade social através de uma práxis significativa e funcional (ZABALA, 2002), pelo sentido que a aprendizagem tem para o aluno e pela qualidade das relações existentes tanto nas estruturas de conhecimento como entre os autores/atores do processo.

Dessa forma, quando questionadas em relação à História da Arte, todas as professoras responderam “*sim*”, confirmando trabalhar. No entanto, dez (10) professoras responderam que nas aulas de História da Arte “*são trabalhados seus conhecimentos através da leitura de imagem (apreciação estética/interpretativa e contextualização histórica/social)*” (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola

B, Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 14 – Escola M).

Das professoras citadas acima, a Professora 9 – Escola H e a Professora 12 – Escola K, constatado pelas observações, desenvolvem um trabalho onde a História da Arte é abordada através da leitura de imagem com apreciação estética/interpretativa e contextualização histórica/social.

Na aula do dia 10/10/05, a professora trabalhou com leitura de imagem, em dois momentos. Primeiramente através de uma retomada das correntes artísticas trabalhadas até o momento. Falou no Salão dos recusados e em obra de arte e consumo, em Picasso e Modigliani, já antecipando a atividade para a próxima aula (vídeo sobre Modigliani). Na revisão a professora projetou transparências sobre artistas e diferentes estilos passando pelo Neoclássico (David), Romantismo (Delacroix, Turner), Realismo (Courbet, Manet), Impressionismo (Monet, Renoir, Degas), falando sobre características, cores, planos, simbologias, contexto histórico. Após projetou uma transparência sobre uma propaganda (“Geração Coca-Cola”) estabelecendo uma relação com impressionismo que explora a temática cotidiana; falou da leitura de imagem e sua importância, fazendo uma análise da propaganda junto com os alunos, onde questionou as palavras, cores, expressão facial das pessoas, posição, distribuição visual na propaganda; questionou então a mensagem implícita e falou da importância do “ler entre linhas”, da crítica sobre a propaganda. No momento de maior interesse e discussão, tocou o sinal, a aula se estendeu mais um pouco, então os alunos começam a sair da sala. A professora disse que o assunto continuaria na próxima aula (Diário de campo – 10/10/5 - Professora 9 – Escola H).

A aula do dia 05/10/05 foi sobre História da Arte, onde a professora trouxe a temática do beijo na arte, articulando com as obras de Brancusi, Rodin, Picasso e Klimt. Primeiramente foram projetadas transparências com a obra (“O Beijo”) de cada um dos artistas e feita leitura de imagem analisando o tipo de beijo, espaço trabalhado, os sexos, também aspectos sobre o artista, nome da obra, dimensões, material, museu em que se encontra. Após a projeção e análise e comentários sobre as obras, a professora escreveu no quadro verde: Os diversos significados que o beijo pode adquirir em contextos diferentes. Beijo – Amor, respeito, amizade, romântico, traição, morte, tímido, carinhoso, fraterno, solicitando que os alunos elaborassem um texto a partir dos tipos de beijos (inocente, paixão, fraterno, erótico). (Diário de campo – 05/10/05 - Prof 12 – Escola K) Na aula do dia 06/10/05 houve continuação de parte da aula do dia anterior, onde os alunos foram ao laboratório de informática pesquisar (na internet) sobre Gustav Klimt. A professora solicitou num primeiro momento que os alunos observassem a vida e obra do artista, nacionalidade, estilo, obras; após a pesquisa que os alunos completassem as questões do polígrafo (período histórico, classificação artística, abrangência da obra, título da obra, autor, tema (Diário de campo – 06/10/05 - Professora 12 – Escola K).

Na concepção de caráter pós-crítico, aprender Arte, conhecer a História da Arte é trabalhar seus conceitos com meios que envolvam a apreciação estética/interpretativa e contextualização histórica/social/cotidiana, para assim poder refletir sobre e conhecer arte.

A esse respeito, Hernandez (2000) diz que os novos meios e a estética da cibervisão reclamam outras perspectivas da história da arte, baseadas em modelos de interpretação diferentes dos que hoje estão vigentes, pois estes apresentam muito pouco em relação aos novos meios e formas de representação no campo da cultura visual.

Numa visão multidimensional do ensino de Arte, a História da Arte é uma parte do todo. Por isso, situar as criações no tempo e no espaço, considerando o campo de forças políticas, históricas, sociais, geográficas, culturais, presentes na época da sua realização, bem como trajetória pessoal do artista são fatores inseparáveis e indispensáveis para poder conhecer, compreender e interpretar a arte do passado ou do presente.

Aprofundando essa questão, também indagamos se nas aulas de Artes Visuais os alunos são estimulados a perceber e compreender as visualidades do cotidiano, onde oito (8) professoras responderam “sim”, especificando uma atividade realizada (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 13 – Escola L). No entanto, dessas oito (8) professoras, três (3) apontam uma concepção pós-crítica em suas respostas, quando registram uma atividade realizada (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 9 – Escola H). Porém, duas (2) professoras comprovam através de suas práxis (Professora 1 – Escola A, Professora 9 – Escola H).

Estética do lixo, instalações de Washington Santana; e filme “Quixote Reciclado. Ainda observa: Fontes motivadoras para a produção criação plástica (Professora 1 – Escola A).

A aula do dia 17/10/05 foi continuação do projeto “Meio Ambiente” (coleta seletiva e reciclagem). Os alunos continuaram a leitura do livro “A embalagem e o ambiente” (Tetra Pak Ltda, 1998), no capítulo que referia-se sobre o meio ambiente e tratamento do lixo, onde a professora trocou idéias com a turma sobre o assunto. Após a professora solicitou que os alunos reproduzissem (no caderno de desenho) os recipientes para coleta seletiva do lixo, de acordo com as cores indicadas para reciclagem (papel – azul,

metal – amarelo, vidro – verde, plástico – vermelho), ou ainda os alunos poderiam desenhar o símbolo da reciclagem (setas). Enquanto a atividade acontecia a professora mostrou-me alguns trabalhos realizados em aulas anteriores, estes a partir da obra do artista Washington Santana, que desenvolve um trabalho com o lixo reciclável (Diário de campo – 17/10/05 – Professora 1 – Escola A),



Fotografia 52 - Produção artística - objeto - a partir da obra de Washington Santana. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 53 - Produção artística - objeto - a partir da obra de Washington Santana. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As produções dos alunos da Professora 1 – Escola A referem-se a temática “arte ecológica”, onde os alunos realizaram trabalhos a partir das obras de Washington Santana. A primeira produção (Fotografia 52) mostra uma construção explorando materiais como tela de arame e diferentes embalagens de produtos (plástico, papelão), enquanto a outra produção (Fotografia 53) faz uma “releitura” da bandeira do Rio Grande do Sul, com a utilização de latas de cerveja e pintura nas cores da bandeira do estado (verde, vermelho, amarelo) com o trabalho intitulado: “O otimismo gaúcho que se bebe”.

É uma ação provocadora/educativa que, ao buscar a consciência ecológica, a preservação ambiental, revela um cotidiano que também é visual, fazendo com que a percepção dessa visualidade possa tornar-se também um meio de transformação social.

Assistindo filmes e analisando, desenhos de arquiteturas (construções antigas e modernas) análise. Moda como herança cultural, exposição de trabalhos das turmas na escola (Professora 2 – Escola B).

Reflexão sobre a manipulação: como a imagem é usada para formar idéias, poder, consumo (Professora 9 – Escola H).

Na aula do dia 10/10/05, a professora trabalhou com leitura de imagem, projetando uma transparência sobre uma propaganda (“Geração Coca-Cola”). Estabeleceu uma relação com impressionismo que explora a temática cotidiana; falou da leitura de imagem e sua importância, da arte e consumo, fazendo uma análise da propaganda junto com os alunos, onde questionou as palavras, cores, expressão facial das pessoas, posição, distribuição visual na propaganda; questionou então a mensagem implícita e falou da importância do “ler entre linhas”, da crítica sobre a propaganda. No momento de maior interesse e discussão, tocou o sinal, a aula se estendeu mais um pouco, então a professora disse que o assunto continuaria na próxima aula (Diário de campo – 10/10/5 - Professora 9 – Escola H).

A percepção e compreensão das visualidades do cotidiano aponta para um objetivo básico da educação nos dias atuais, a educação do olhar para a construção do pensamento sensível e crítico. Pois diante de um enorme contingente de imagens, que são efêmeras e ao mesmo tempo tão consolidadoras, de idéias, de comportamentos, estão os alunos que as assimilam, que se formam e se informam por meio delas.

Estimular a leitura de mundo, intervir no debate sobre a formação da opinião pública, para o aprender a apreender o “oculto”, é dar meios para o aluno ser conhecedor da sua própria condição humana.

Conforme Campos (2002, p. 162), “este olhar estético para os valores vigentes leva a descobrir que o mundo não é suporte, mas espaços de inter-relações, que só se revelam àqueles que souberem apreendê-lo no olhar”. O estímulo e exercício à leitura das imagens é fundamental para que o aluno passe a perceber o que muitas vezes se esconde a um olhar desatento.

A partir desses posicionamentos, procuramos saber a que estão relacionados os conhecimentos abordados, onde três (3) professoras assinalaram todas as alternativas, respondendo que nas aulas de Artes Visuais são abordados os temas que estão relacionados: “a arte mundial, a arte regional, a arte municipal, arte local/comunidade” (Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 6 – Escola F).

Nenhuma das professoras acima citadas aborda nos Planos de Estudo, Plano de Trabalho e mesmo nas aulas todos os conhecimentos (interligando-os); estes relacionados a arte mundial, arte regional, arte municipal, arte local/comunidade.

Quanto a Professora 2 – Escola B, pudemos observar no Plano de Estudo a contemplação apenas de temas relacionados à arte mundial, a arte brasileira e a arte municipal.

*2º Trimestre * Conteúdo - reconhecer diversos estilos artísticos; relacionar com seu movimento cultural (períodos) arte a pré-história, arte antiga, idade média, contemporânea; trabalhos plásticos, releitura de obras de diversos artistas plásticos * Objetivos - movimentos da arte moderna; arte brasileira – principais artistas; relacionar artistas brasileiros com artistas internacionais; trabalhos plásticos. 3º Trimestre * Conteúdo - semana de arte moderna de 1922; arte de Santa Maria; estilos e obras de diferentes artistas conhecidos * Objetivos - reconhecer artistas e obras de arte moderna; identificar obras e suas características; pesquisar sobre artistas conhecidos e suas principais obras (Plano de Estudo - Professora 2 – Escola B).*

No que se refere às observações, pudemos acompanhar uma aula sobre arte mundial (artista Kandinsky) e arte brasileira (Semana de Arte Moderna de 1922).

Quanto a Professora 3 – Escola C, no seu Plano de Estudo, verificou-se apenas temas relacionados à arte mundial.

CONTEÚDOS - ARTE RENASCENTISTA Características; PERSPECTIVA NA ARTE. Perspectiva Cavaleira e Cônica; ARTE BARROCA Características; OUTROS MOVIMENTOS ARTÍSTICOS: Rococó, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Artes e Ofícios, Art Nouveau; TEORIA DA COR Teoria de Isaac Newton; IMPRESSIONISMO na arte; PRINCIPAIS MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DO SÉCULO XX: Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, Op-art, Pop-art; ARTE NA SOCIEDADE INDUSTRIAL: FOTOGRAFIA. CINEMA; (Plano de Estudo - Professora 3 – Escola C).

De acordo com as observações, acompanhamos uma aula sobre arte mundial (Barroco) e arte regional (chargista Santiago).

Quanto a Professora 6 – Escola F, verificamos no Plano de Trabalho a contemplação de conhecimentos relacionados à arte mundial, a arte brasileira e a arte municipal, sendo mencionada a comunidade apenas como objetivo, não como conhecimento.

*OBJETIVOS - * Informações orais e escritas sobre os artistas existentes na sua comunidade, bibliografia e produções. * Observar e compreender*

*através de estudos as diferentes obras de artes visuais, e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história. CONTEÚDOS - * A Arte em Santa Maria; História da Arte; As primeiras obras de Arte; A Mesopotâmia e o Egito; A Arte Greco-romana; Idade Média; O Renascimento; O Barroco e o Rococó; Neoclassicismo, Romantismo e Realismo; Impressionismo, Pós-impressionismo e Expressionismo; História e cultura Afro-brasileira; Arte moderna e semana da Arte Moderna – 1922 (Plano de Trabalho - Professora 6 – Escola F).*

Segundo as observações, pudemos acompanhar uma aula sobre arte mundial (arte gótica). Conforme a professora, o trabalho sobre “mandalas e rosáceas” seria uma introdução à arte gótica.

Ações que refletem uma práxis curricular crítica, e porque não dizer, uma contradição entre o dito e o feito, entre o afirmar e o fazer.

A arte caracteriza a unidade e a diversidade de um país, de uma comunidade. O conhecimento das Artes Visuais, seja pela produção regional, nacional ou internacional, pode ser meio de compreensão do todo. Segundo Morin (2003), “é preciso recompor o todo para reconhecer as partes”, fazendo-se necessário conhecer as partes para compreender o todo.

A teoria pós-colonial estabelece uma crítica aos currículos centrados no “cânon ocidental”, apenas nas grandes obras literárias e artísticas. Segundo Silva (1999), a estética corporifica uma forma de poder, produzindo identidades culturais e sociais.

O valor à diversidade cultural está diretamente articulado ao conceito de respeito às culturas e a procedimentos como (re) conhecimento à diversidade dos povos, coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade (multiculturalismo). São princípios que estão presentes nas aprendizagens escolares, aplicados nos conhecimentos e práticas, do que e como se ensina.

Através do entendimento da arte mundial, nacional, regional, municipal, local, pode-se construir uma identidade cultural, aproximando o aluno das comunidades diferentes da sua, possibilitando-o a estabelecer conexões entre o particular e o universal, as partes e o todo. Ao valorizar a arte e sua singularidade, interconectando tempos e espaços diferentes, o professor estará oportunizando

não apenas uma ampla compreensão da arte, mas um meio do exercício de respeito e igualdade.

De acordo com essas posturas, também indagamos se nas aulas de Artes Visuais os alunos são informados sobre a questão profissional e as Artes Visuais, onde dez (10) professoras responderam “sim”, sendo que dessas, cinco (5) professoras confirmaram as duas alternativas: “sobre as áreas específicas relacionadas às Artes Visuais” e “sobre as Artes Visuais e sua importância no mundo do trabalho” (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K).

Todas as escolas das professoras citadas acima enfatizam em seus Projetos Políticos-Pedagógicos a importância ao mundo do trabalho, a perspectiva profissional do aluno ao mercado de trabalho. Porém, em relação aos Planos de Estudo, Trabalho e observações de aula, não verificamos ações que contemplassem a questão profissional e as Artes Visuais de maneira objetiva.

A Professora 12 – Escola K relatou sua participação e colaboração em aulas de orientação profissional. No entanto, como estamos falando de possibilidades de um currículo pós-crítico, não poderíamos deixar de citar alguns indícios (que indiretamente contribuem na formação do trabalhador) observados nos documentos de duas (2) professoras/escolas (Professora 1 – Escola A, Professora 11 – Escola J).

1. Conhecimentos - 1º Trimestre:Caricatura; Cartum 2º Trimestre: Charge; A fotografia e a fotomontagem 3. Competências - Exercitar a cidadania através de posicionamentos críticos em relação aos diversos meios de produção artística; Identificar as diferentes formas de manifestações da arte; Desenvolver a autonomia e a capacidade intelectual, transformando-se num observador atento à realidade. Ser um cidadão participativo e autônomo, percebendo com clareza que as manifestações artísticas produzidas na sociedade trazem consigo intenções e são carregadas de múltiplas significações. 6. Avaliação - Observação contínua do desempenho dos alunos frente às atividades propostas, considerando-se também a criatividade, responsabilidade, pontualidade, assiduidade, participação, interesse, raciocínio lógico e posicionamento pessoal (Plano de Trabalho – Professora 1 – Escola A).

Ementário (objetivos, abrangência e profundidade) - Desenvolver: criatividade, apreciação estética e criticidade, tornando o aluno um ser humano sensível, reflexivo, tendo atitudes éticas e respeito pelas diversidades culturais. Procedimentos(metodologia e técnicas) - trabalhos em grupo com finalidade de integração, ludicidade, troca de idéias,

desenvolvimento da solidariedade, respeito e crítica após apresentação de trabalhos; (Plano de Estudo – Professora 11– Escola J).

Todos os cidadãos e todas as cidadãs devem ter acesso ao mundo do trabalho. Uma educação para o trabalho, mas sem perder a visão global da pessoa como ser crítico. Para Zabala (2002), o ensino precisa facilitar o desenvolvimento das capacidades profissionais das pessoas, porém exercendo essencialmente uma função que permita o reconhecimento e a potenciação das habilidades de cada um conforme suas capacidades e seus interesses. Tudo isso não se limitando a adquirir a aprendizagem de um ofício, mas deve-se facilitar a aquisição das competências que permitem fazer frente às numerosas e variáveis situações que encontrará como trabalhador ou trabalhadora.

Com a flexibilização funcional, hoje surge um novo perfil de qualificação da força de trabalho. Pode-se dizer que na atualidade está sendo exigido uma compreensão global de um conjunto de tarefas com funções conexas, o que demanda capacidade de abstração, seleção, trato e interpretação de informações. O ensino de Arte é terreno fértil para a educação do futuro trabalhador, pois através de suas ações propicia criação/recriação, análise/julgamento, participação/transformação, fazendo com que as Artes Visuais, enquanto expressão de novos modos de interpretação e articulação de significados, passem a ser um dos principais componentes da atividade produtiva na contemporaneidade.

A partir desses posicionamentos, procuramos saber mais sobre a prática pedagógica. Ao serem indagadas, dez (10) professoras responderam que procuram *“construir saberes junto com aluno, intervindo e refletindo sobre as ações no cotidiano social, multicultural”* (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 3 – Escola C, Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K).

Das professoras citadas acima, conforme as aulas observadas, a Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, em suas práticas pedagógicas procuram construir saberes junto com aluno, intervindo e refletindo sobre as ações no

cotidiano social. No entanto, a questão multicultural ainda aparece mais como uma proposta do que uma ação.

Para construir uma saber competente, são necessárias situações de interação/reflexão. A questão da aprendizagem depende de fatores interativos e ativos do aluno e do professor em contextos de aprendizagem nos quais progressivamente transformam-se saberes, estabelecendo relações entre anteriores e os novos conhecimentos nas situações de aprendizagem.

Segundo Franz (2003, p.35):

Educar para a compreensão da arte, (...) é expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às artes, mas também em relação à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades; é um olhar para a arte que me oferece uma considerável ampliação da visão.

A escola é incluída em uma rede em que atores sociais de outras instituições, ONGs e OBCs voltadas para a educação social e promoção de direitos de crianças e jovens, museus, associações de artistas e de Arte-educadores, conselhos tutelares, associações de moradores, de pais e outros grupos, agem em parceria para propor uma prática inclusiva e participativa de ressignificação da escola (IAVELBERG, 2003, p. 120).

O ensino contemporâneo, a escola pós-crítica, precisa oferecer meios para uma compreensão crítica e construtiva de nossa sociedade, novas formas de pensar e agir sobre a realidade, criando uma consciência de compromisso ativo diante das desigualdades, possibilitando através de ações, instrumentos para a intervenção e transformação social.

De acordo com essa postura, indagamos sobre a metodologia das aulas, destacando o ponto de partida do processo de ensino de Artes Visuais, onde seis (6) professoras responderam que partem de “*temas geradores*” e/ou partem de “*projetos de trabalho*”. Dessas professoras, quatro (4) responderam: “*partem de temas geradores*” (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 11 – Escola J, Professora 14 – Escola M), e três (3) responderam: “*parte de projetos de trabalho*” (Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 7 – Escola G).

Quanto à metodologia a partir de temas geradores e/ou projetos de trabalho das professoras citadas acima a que, conforme a análise documental e as observações, traz como uma prática pedagógico-curricular é a Professora 1 – Escola A. No entanto, as outras professoras partem de temas geradores, mas também da História da Arte e dos elementos da linguagem visual.

Metodologia - Através das explicações orais, dos conteúdos teóricos, da interpretação visual, da pesquisa de materiais e de formas de representação, da produção e criação de obras artísticas referente aos conteúdos desenvolvidos e aos temas motivadores.

A proposta metodológica, além da criação plástica propriamente dita, dá ênfase à responsabilidade, bem como ao senso crítico e à criatividade nas produções artísticas, inter-relacionando-se com as demais disciplinas e com projetos interdisciplinares, trabalhando temas transversais da realidade do aluno (Plano de Trabalho – Professora 1 – Escola A).

O tema gerador é algo central, é um núcleo temático motivador, a partir do qual se norteia e desenvolve toda prática pedagógica. Este poderá influenciar positivamente na motivação, interferindo não só a favor do interesse do aluno na realização da aprendizagem, como também determinará o nível de aprofundamento ou significatividade em que este se produz.

De acordo com Freire (1987, p. 98):

O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. (...) Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.

Já a função do projeto de trabalho (Hernandez, 1998) é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Um projeto é uma intenção, que precisa ser continuamente avaliado e replanejado, ser transformado durante sua concretização, na medida em que novas ações precisam ser inseridas a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados. Temas geradores e/ou projetos de trabalho consistem em outros meios de ensinar/aprender Arte e, mais do que uma estratégia, refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento.

Aprofundando essa questão sobre as aulas de Artes Visuais, todas as professoras responderam que são “teórico/práticas”. Dessas, três (3) professoras apontam indícios de uma concepção pós-crítica em suas respostas, quando relatam um pouco dessa prática (Professora 1 – Escola A, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H). No entanto das professoras citadas acima, a Professora 1 – Escola A é que, conforme as observações, demonstra a sua ação curricular unificando teoria e prática, pensar e fazer.

Geralmente há uma fonte motivadora, vídeo, imagem, tema, acontecimento, texto etc. P/ depois a culminância com a produção plástica. Mas essa dinâmica não é fixa e pode variar (Professora 1 – Escola A).

Trabalhando-se com atividades práticas, implícito está o conteúdo (teoria), ainda que os alunos recebam informações teóricas, através das propostas (Professora 7 – Escola G).

Interpretação (leitura) de imagens, relacionando com saberes teóricos – Discussão/Reflexão – Criação artística (Professora 9 – Escola H).

Na concepção de Vasquez (1977), a teoria e a prática são dois componentes indissolúveis da práxis definida como atividade teórico-prática, ou seja, têm um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos isolar um do outro.

Não é possível separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, tendo em vista a reciprocidade e a interdependência entre ambos. Essas dimensões incluem o diálogo com a realidade e integram o mesmo processo. A ação do professor pós-crítico integra teoria e prática, excluindo toda a ênfase na qual a teoria precede a prática ou a tentativa de criar uma lacuna entre elas.

Conforme Moraes (1997, p.152):

O que o novo paradigma recomenda é basear a teoria na prática, desenvolvê-la com base na prática. A integração teoria e prática implica alunos e professores envolvidos num processo de reflexão recursiva entre teoria e prática, examinando cada ação ocorrida como parte integrante de ações futuras.

Rompendo com a dicotomia do pensar e do agir, da teoria e da prática, estamos oportunizando ao aluno acesso ao saber enquanto totalidade.

A partir de então, procuramos saber mais sobre os materiais que os alunos utilizam na produção artística, onde duas (2) professoras registraram uma proposta mais aberta e coerente com a realidade das escolas e do fazer artístico no seu cotidiano, relatando que estes são adquiridos por todos (Professora 2 – Escola B, Professora 11 – Escola J).

“Pelo aluno”, “pela escola”, “pelo professor” e complementou: “campanhas na Escola de livros e revistas, sucata etc”. (Professora 2 – Escola B).

É comunitário (quem tem traz, quem pode comprar, traz). (Professora 11 – Escola J).

Essas duas concepções envolvem a comunidade escolar como um todo.

Numa análise das concepções curriculares, poderíamos dizer que a aquisição do material pelo aluno, pela escola, pelo professor e por outros da comunidade escolar e/ou local, a qual poderia ser uma contribuição de colaboradores, de empresas, etc., compreende uma postura pós-crítica, onde o coletivo se sobrepõe ao individual, onde todos colaboram, todos usufruem. Relacionando as organizações sociais das atividades escolares (SALVADOR, 1994), observamos nesse caso uma organização cooperativa, onde os objetivos dos participantes estão estreitamente vinculados, os resultados que cada membro do grupo persegue são benéficos para os restantes, com os quais estão interagindo cooperativamente. E a recompensa que cada participante recebe é diretamente proporcional aos resultados do trabalho do grupo.

Além disso, não podemos esquecer que a estética pós-moderna busca o resgate do passado, a fusão do novo e do antigo, a integração, a reflexão, a

pluralidade, a desconstrução das tradições, a desmaterialização, a polissemia de significados. Frente a essas proposições há um “desassossego” também quanto aos materiais, os quais fogem à lógica da modernidade, mesclando-se, rompendo fronteiras. Segundo Cauquelin (2004, p. 85), ao se referir a arte contemporânea, “a materialidade do objeto permanece fora dele”. Para a autora, “assim toda pretensão à criação das formas e das cores é derrotada, ou rejeitada. O artista não cria, ele utiliza o material”. É uma mistura de propostas, que traz uma desestabilização produtiva, no sentido de invertermos a contemplação e nos posicionarmos de maneira ativa e participativa perante a arte.



Fotografia 54. Produção artística - materiais - madeira, tampas de garrafa, tinta. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 55 - Produção artística - materiais - madeira, folhas, cola, tinta. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 56 - Produção artística - materiais - galhos secos, tinta. (Professora 1 - Escola A).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 57 - Produção artística - materiais - fios de lã, linha. (Professora 4 - Escola D). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

A esse respeito, também buscamos conhecer o(s) espaço(s) apropriado(s) para atender às necessidades das aulas de Artes Visuais, onde sete (7) professoras responderam “*sim*”, confirmando ter espaço apropriado (Professora 3 – Escola C, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L), sendo que dessas sete (7) professoras, uma (1) respondeu: “*oficinas*” (Professora 12 – Escola K) e cinco (5) responderam: “*laboratório*” (Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Professora 13 – Escola L), quanto ao local utilizado para as aulas.



Fotografia 58 - Espaço - produção artística. (Professora 9 - Escola H). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 59 - Espaço - produção artística (Professora 9 - Escola H). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 60 - Espaço - produção artística. (Professora 12 - Escola K). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

As imagens acima revelam os espaços utilizados para a produção artística. No caso da Professora 9 – Escola H, além da sala de aula e do laboratório de Arte, essa utiliza os muros da escola como espaço/suporte para a produção dos alunos, através da pintura mural.

Das professoras citadas acima, as que utilizam o espaço como sala de aula, onde os alunos se deslocam a um local específico, que atende às necessidades das aulas de Artes Visuais, são apenas a Professora 11 – Escola J e a Professora 13 – Escola L.



Fotografia 61 - Espaço - produção artística.
(Professora 11 - Escola J).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 62 - Espaço - produção artística.
(Professora 11 - Escola J).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 63 - Espaço - produção artística.
(Professora 13 - Escola L).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 64 - Espaço - produção artística.
(Professora 13 - Escola L).
Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Havendo possibilidade de ter uma sala específica para o ensino de Arte (sala ambiente) é importante adequá-la para o trabalho. Pensar o espaço pedagógico também é personalizá-lo, de acordo com os alunos que convivem neste espaço; seja através da exposição das produções artísticas, textuais, informações gerais e do mundo da arte, imagens significativas etc. Prática que servirá de apoio no processo de ensinar e aprender Artes Visuais.

Mas frente a essa prática, também não podemos deixar de perceber que a arte contemporânea tem reforçado as relações com o espaço não-institucional.

De acordo com Cauquelin (2004, p. 81-83):

A Arte não é mais uma questão de conteúdos (formas, cores, visões, interpretações da realidade, maneira ou base) mas um invólucro. (...) apenas o lugar de exposição faz desses objetos obras de arte. É nesse lugar que se dá o valor artístico de um objeto, por pouco estético que este

seja. É mesmo o invólucro que carrega a carga artística: galeria, salão, museu. (...) O valor mudou de local: agora liga-se ao lugar e ao tempo, desertou do próprio objeto. A partilha entre a estética e a arte faz-se em benefício de uma esfera localizada como cena, onde o que é mostrado é arte.

O cenário pós-crítico das aulas de Artes Visuais também se amplia, não é mais somente a sala de aula, seja ela específica para seu uso ou não, pois a arte contemporânea convida para outros múltiplos lugares que proporcionam outras possibilidades de ensinar e aprender Arte. Vivenciar uma mestiçagem de imagens, através da escola, espaços da comunidade, praças, museus, artistas locais/regionais, galerias, feiras livres, instituições culturais, certamente abrirá enriquecedoras oportunidades de sentir, perceber, imaginar e pensar, resultando num novo olhar.

Aprofundando a questão da produção artística, indagamos sobre a exposição dos trabalhos dos alunos, onde todas as professoras responderam “sim”, confirmando realizar exposições. Mas apenas duas (2) professoras indicaram, além da escola, outros espaços para mostra da produção de seus alunos. (Professora 4 – Escola D, Professora 9 – Escola H)

Murais, Hall da Escola, e no meu site²⁹ divulgo os trabalhos. (Professora 4 – Escola D)

Na própria Escola, UNIFRA³⁰ (Professora 9 – Escola H).

A produção dos alunos toma outra dimensão quando compartilhada com outros olhares. E compartilhar e valorizar a produção além dos muros escolares é dividir conhecimento, é socializar ações dos alunos, do professor, da escola, é dar visibilidade à visualidade do cotidiano escolar, é fortalecer a todos os envolvidos nesse processo. É dar oportunidade do aluno ser protagonista de uma prática, respondendo como sujeito do próprio conhecimento.

Socializar esses conhecimentos, tornando público trabalhos individuais e coletivos, em mostras, publicações e eventos, tem como objetivo expandir e dar acesso à produção artística representativa de uma diversidade presente,

²⁹ professoramara.blogspot.com.

³⁰ UNIFRA – Centro Universitário Franciscano – Santa Maria/RS.

aproximando alunos, educadores e comunidade mais ampla, através da valorização e respeito mútuo.

A partir desses posicionamentos, também procuramos saber se escola possuía laboratório de Informática, onde doze (12) professoras responderam “sim”, que a escola tem laboratório de Informática. Das doze (12) professoras que tem acesso, possibilidade de utilizar o laboratório, seis (6) professoras responderam que utilizam o laboratório de Informática nas aulas de Artes Visuais, especificando atividade(s) realizada(s) (Professora 5 – Escola E, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K).

Dessas seis (6) professoras, uma (1) respondeu: “*Pesquisa e produção*”, a Professora 9 – Escola H. Porém, através de conversa informal a mesma afirma: “*atualmente não estou utilizando, pois tem outra série no horário*”; confirmando uma ação não sistemática ou do cotidiano, onde o uso da informática, do computador, se estabelece como mais um meio, um instrumento para produção artística.

Conforme Ferverza (2005, p. 80):

Desde a invenção da fotografia, pintores ou escultores perderam progressivamente aquilo que poderíamos chamar de monopólio na produção de imagens. A partir da fotografia, passando pelo cinema, pela televisão, pelo vídeo, pelo computador, essa produção e sua circulação cresceu e continua crescendo em proporções astronômicas, impulsionada pela indústria e pelas possibilidades de reprodução. Entre outras coisas, isso colaborou para um constante re-posicionamento da arte diante dessas mesmas imagens e, sobretudo, para um reposicionamento da arte enquanto as suas práticas, quanto as suas concepções e suas relações sociais.

A recepção e reconstrução de significados presentes nas novas tecnologias da comunicação e informação é fundamental para a reflexão dos professores para criar e orientar situações de aprendizagem. Os antigos recursos de produção e apreciação da arte e acesso à produção de conhecimento sobre arte (livros, revistas, jornais, tintas, papéis...) podem coexistir junto às novas tecnologias (máquinas fotográficas, reprográficas, filmadoras, vídeo/DVD...).

Trabalhar a partir de imagens disponíveis nas redes ou escaneadas, com texto e imagem em projetos de artes gráficas, criar e visitar *sites*, fazer editoração

eletrônica de revistas, HQ e jornais escolares, acessar imagens e textos de vários gêneros são alguns dos meios informáticos dos quais o ensino de Artes Visuais pode se utilizar.

Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, segundo Pimentel (2002), de fundamental importância como parte da formação em Arte. Mas é preciso que os professores sejam preparados adequadamente para que, além de saber explorar os programas colocados à disposição dos alunos, possam realmente propiciar o aprendizado em Arte.

De acordo com essas posturas, indagamos sobre a existência de algum projeto ou trabalho interdisciplinar com as Artes Visuais, onde dez (10) professoras responderam “*sim*”, confirmando a relação interdisciplinar com as Artes Visuais (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 4 – Escola D, Professora 6 – Escola F, Professora 7 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 11 – Escola J, Professora 12 – Escola K, Professora 13 – Escola L, Professora 14 – Escola M). Dessas dez (10) professoras, três (3) relatam informações que as aproximam da concepção pós-crítica. (Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 9 – Escola H).

Obras literárias de temática e abordagens variadas (Artes e Literatura), Histórias em quadrinhos (Artes e Inglês), Reciclagem (Artes e Biologia). (Professora 1 – Escola A)



Fotografia 65 - Projeto interdisciplinar - Arte e Biologia - “reciclagem”. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.



Fotografia 66 - Projeto interdisciplinar - Arte e Biologia - “reciclagem”. (Professora 1 - Escola A). Fonte: Portfólio Simone Marostega.

Várias – Água (poesia) Praças de Santa Maria (Arquitetura - Patrimônio histórico Sta Maria), fósseis da região– indígenas (Professora 4 – Escola D).

Ressignificar a “Carta de Pero Vaz de Caminha” (Professora 9 – Escola H).

As professoras acima citadas, conforme os instrumentos de coleta de dados, apresentam ações interdisciplinares. No entanto, a escola A - Professora 1, desenvolve um projeto sobre a “Preservação Ambiental”, onde a interdisciplinaridade é enfatizada em vários momentos, tanto no Plano de Estudo como no Plano de Trabalho.

Metodologia, interdisciplinaridade, contextualização - A proposta metodológica será desafiadora, dinâmica e criativa de forma que favoreça o crescimento individual e coletivo, dando ênfase à responsabilidade, a liberdade, ao senso crítico e à criatividade nas produções orais e escritas, trabalhos pesquisa de campo e bibliográfica, debates, seminários, inter-relacionando-se com as demais disciplinas em projetos interdisciplinares, trabalhando temas transversais da realidade do aluno (Plano de Estudo – Professora 1 – Escola A).

Os projetos ou trabalhos interdisciplinares nas escolas podem resultar em transformações significativas na dinâmica escolar, como os próprios temas transversais que ampliam as relações entre vários campos do conhecimento. Na perspectiva interdisciplinar os conhecimentos estão interconectados, fazem parte de uma grande rede, onde não há conceitos em hierarquias.

Para Zabala (2002), a interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia, dos dados a investigação e do ensino. Os conteúdos disciplinares são imprescindíveis, mas não são a base para decidir a seqüência didática em sala de aula. Segundo o mesmo autor, o projeto da interdisciplinaridade designa, ano após ano, um dos grandes eixos do conhecimento.

O mesmo autor ainda refere-se a transdisciplinaridade, que é o grau máximo de relações entre disciplinas, e a metadisciplinaridade, a qual não implica nenhuma relação entre disciplinas. Estas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística, onde podemos situar nessa visão os denominados eixos ou temas transversais.

Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade é objetivo dos métodos globalizados; um trabalho coletivo de numa rede participativa, que permite promover uma educação abrangente, interativa, emancipatória no sentido de contribuir para repensar a realidade de forma integral.

Dessa forma, também procuramos conhecer os recursos didáticos utilizados nas aulas de Artes Visuais, onde cinco (5) professoras responderam que utilizam também o “*computador/multimídia*” como recurso didático (Professora 4 – Escola D, Professora 5 – Escola E, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 12 – Escola K). Porém, destas professoras, uma (1) assinalou todas as alternativas propostas, o que pode caracterizar uma aproximação da práxis curricular na concepção pós-crítica, onde os recursos são múltiplos, cabendo ao professor conhecê-los, de forma instrumental e didática, para estes servirem de apoio no processo de ensinar e aprender.

*Livros, transparências, computador/multimídia, slides, vídeos, imagens.
(Professora 12 – Escola K).*

Conforme observações, a Professora 12 – Escola K utilizou como recurso didático em suas aulas transparências e computador na pesquisa de sites de História da Arte. No entanto, o computador serviu como fonte de informação para pesquisa sobre História da Arte / biografia de artista (Internet).

Os recursos didáticos no ensino das Artes Visuais devem ser utilizados sempre que houver conhecimento do professor quanto à utilização e possibilidades de contribuição educativas do mesmo. Mais do que quantidade, diversidade de recursos, é preciso oferecer oportunidades de real aprendizagem aos alunos. Para isso, é preciso conhecer e selecionar os meios de domínio instrumental, didático-pedagógico, evitando práticas repetitivas e desorientadas do melhor que o recurso possa propiciar.

De acordo com Moraes (1997, p .16):

O fato de integrar imagens textos, sons, animação, e mesmo de interligar informação em seqüências não-lineares, como as atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de

uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista ao colocar no recurso tecnológico um série de informações a ser repassada ao aluno.

É uma ação que continua legitimando uma atitude neutra do fazer, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica para utilização de novos instrumentos.

A partir de todas essas questões, indagamos sobre a avaliação, onde todas as professoras responderam “sim”, afirmando que a produção das aulas de Artes Visuais são avaliadas.

De acordo com as respostas das professoras abaixo, percebemos uma influência da teoria curricular pós-crítica no que se refere à avaliação em Artes Visuais. Para tanto, foram questionados os meios, critérios, organização e retorno da avaliação como indicadores dessa concepção curricular.

Quanto aos meios utilizados para avaliar, todas as professoras utilizam o *trabalho prático individual*, dessas uma (1) na concepção pós-crítica (Professora 1 – Escola A); onze (11) utilizam o *trabalho prático em grupo*, dessas três (3) na concepção pós-crítica (Professora 1 – Escola A, Professora 4 – Escola D, Professora 9 – Escola H); sete (7) utilizam o *trabalho teórico individual*, dessas duas (2) na concepção pós-crítica (Professora 1 – Escola A, Professora 12 – Escola K); sete (7) utilizam o *trabalho teórico em grupo* (Professora 10 – Escola I), dessas uma (1) na concepção pós-crítica e seis (6) utilizam a *auto-avaliação*, sendo uma (1) na concepção pós-crítica (Professora 11 – Escola J). Obs.: Referindo-se aos meios, a Professora 1 – Escola A, acrescentou “responsabilidade, pontualidade, assiduidade, participação, interesse”, destacando a palavra participação.

São dados que também nos revelam uma avaliação a partir de diferentes meios, fato comprovado pelas opções indicadas pelas pesquisadas, ao registrar em seus questionários várias possibilidades avaliativas.

São ações pós-críticas confirmadas através do fazer pelo trabalho prático individual que permite a conexão de diferentes técnicas, materiais e temáticas, podendo acontecer em forma de trabalho individual ou grupo; através do trabalho teórico também individual e/ou grupo onde a marca é argumentação/reflexão, onde

se mesclam aos conhecimentos posicionamentos pessoais ou de consenso do grupo frente a uma realidade; e pela auto-avaliação, que é referida em conversa informal “*faço auto-avaliação no final do trimestre com todos os trabalhos*” e constatada no Plano de Estudo da Professora 11 – Escola J, como possibilidade junto a outros meios.

Avaliação – Quando – continuada, durante todo o trimestre; Como – observação durante a criação dos trabalhos, análise do resultado das propostas, trabalhos de pesquisa supervisionados, aulas práticas, teste, avaliação escrita, auto-avaliação (Plano de Estudo - Professora 11 – Escola J).

Na concepção pós-crítica, a avaliação é contínua e permanente através de vários meios, os quais são utilizados nos diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, agregados ou não, de acordo com o contexto e coerência com a prática pedagógica. Porém, meios que possam transformar uma informação em conhecimento.

Sobre os critérios fundamentais na avaliação, sete (7) professoras consideram *processo e produto* (Professora 1 – Escola A, Professora 2 – Escola B, Professora 7 – Escola G, Professora 8 – Escola G, Professora 9 – Escola H, Professora 10 – Escola I, Professora 14 – Escola M). Obs.: Referindo-se aos critérios a Professora 1 – Escola A acrescentou “participação”.

Nem só o processo, nem só o produto; a avaliação pós-crítica é processo e produto, estes interligados e um complementando o outro; saber fazer, saber saber e saber ser através do fazer, do ler, do contextualizar. O processo mais o produto igual a reflexão.

No que se refere à organização dos critérios fundamentais na avaliação, duas (2) professoras responderam referindo-se ao *professor e aluno* (Professora 3 – Escola C, Professora 11 – Escola J).

Junto ao professor e ao aluno também está a escola, juntos constroem e organizam os critérios de acordo com a realidade e objetivos pretendidos pelos mesmos, pois todos são autores/atores da aprendizagem.

Quanto ao retorno da avaliação, três (3) professoras responderam que o retorno é dado através de *análise coletiva processual e auto-avaliação coletiva/individual*, dessas uma (1) na concepção pós-crítica (Professora 11 – Escola J).

Não tivemos oportunidade de acompanhar o retorno da avaliação, mas pudemos confirmar tal procedimento pela referência em conversa informal “*faço auto-avaliação no final do trimestre com todos os trabalhos*” e constatada no Plano de Estudo da Professora 11 – Escola J, como possibilidade junto a outros meios.

O retorno, na concepção pós-crítica acontece através de análise coletiva e auto-avaliação. Na análise coletiva prima-se pela auto-gestão, pela participação do grupo, que de forma crítica e reflexiva analisa, contribui e aprende com o processo individual do colega. A este processo se alia a auto-avaliação que é uma reflexão da ação, resultado do saber fazer, saber saber e saber ser por meio da experiência.

Para Zabala (2002, p. 131)

A avaliação compartilhada, a existência de critérios e possibilidades para avaliar as tarefas e modificá-las, além de uma avaliação baseada nas capacidades e não na comparação com os outros colegas ou níveis-padrão é a única forma de conseguir que a avaliação ajude o estudante a continuar aprendendo.

Práticas avaliativas de caráter pós-crítico, também são flexíveis, por integrar um sistema aberto, que objetiva um aprendizado sem fronteiras.

Na concepção pós-crítica o espaço do conhecimento é ampliado para além da escola, para diferentes lugares, com diferentes pessoas, a partir de múltiplas situações, exigindo um novo olhar do processo de avaliação. A avaliação pós-crítica é um processo que também se abre, permitindo através de seus múltiplos meios que os alunos aprendam a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolvendo a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar os conhecimentos. A avaliação torna-se assim mais uma oportunidade de aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor, pois é um processo que implica ação e reflexão constante.

No currículo pós-crítico, a arte é conhecimento, é momento de potência, espaço híbrido agregando o fazer, o ler, o contextualizar, através do pensamento, ação e reflexão. O professor é um autônomo partícipe, comprometido com seu espaço educativo, com a sua competência. A escola, o ensino pós-crítico, é uma rede que se une, que se conecta a todos: escola, aluno, professor, comunidade, aprendem, constroem, trocam um saber que é integral, complexo.

Nessa concepção, as Artes Visuais são miscigenadas e desprovidas de hierarquias quanto aos conhecimentos, aos espaços, aos materiais, como parte da cultura visual, atuando, sobretudo, como mediadoras culturais. Sua compreensão implica em aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente, com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos (Hernandez, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos conhecer a realidade da práxis curricular do ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, teorização que, por muitos educadores, tem sido considerada pouco atrativa, por tanto muitas vezes “evitada”. Assim, nos apropriando do pensamento de Silva (2001), poderíamos dizer que este estudo é também uma tentativa de demonstrar que o trabalho intelectual em Educação e Arte não precisa estar no lado oposto “do desejo e do prazer”, pois o currículo é um campo fundamental e decisivo para se (re) pensar e (re) fazer a Arte e a educação escolar.

A partir do resgate das teorias curriculares não-críticas, críticas, pós-críticas e o ensino de Artes Visuais, compreendemos que existem diferentes concepções e práticas curriculares, interconectando saberes e fazeres artísticos, educacionais e sociais. São conhecimentos com os quais pudemos estabelecer relações e delinear um perfil do ensino de Artes Visuais no nível Médio na cidade de Santa Maria/RS, configurando uma contribuição para uma análise global dos currículos em ação, propondo rever, questionar e problematizar o atual ensino de Artes Visuais e suas práticas curriculares. Este estudo possibilita um espaço, uma oportunidade de transformação dos profissionais que fazem as nossas escolas e, por conseguinte, de todos os autores e atores do processo educacional.

Após percorrermos o caminho desta investigação, pontuamos algumas considerações, às quais não se caracterizam conclusões fechadas, acabadas, mas sim abertas à continuidade, a discussões e reflexões sobre o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, passíveis de novas questões de pesquisa.

Nessa trajetória percebemos uma dissociação, em muitos momentos, entre as informações obtidas pelos próprios instrumentos de coleta, onde verificamos que o questionário refletia uma opção das professoras pesquisadas, os documentos outra e a prática pedagógica uma terceira postura/concepção, denotando uma contradição na práxis curricular. Por isso poderíamos dizer que o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, nas escolas pesquisadas, apresenta um certo “conflito de identidade”.

Poucas das práxis acompanhadas apresentavam coerência entre o dito e o feito (Penna, 2003), fato comprovado pela própria concepção de currículo, onde a grande maioria (no questionário) relatou compactuar com uma proposta pós-crítica, situação que não se coaduna com a prática pedagógico-curricular dessas mesmas professoras.

Em relação aos Planos de Estudo e Trabalho, observou-se que as professoras não têm clareza do que implicam e da importância desses documentos, do planejamento como um todo. Este fato também confirma, de um certo modo, uma relativa autonomia dessas profissionais, desde a elaboração dos Planos de Estudos até a organização dos conhecimentos. É um aspecto que nos remete aos critérios para seleção desses conhecimentos, onde a grande maioria aponta o fazer artístico, apreciação da obra de arte e História da Arte. A contextualização também aparece nos Planos de Estudo, mas ainda voltada para interesses da escola e do aluno, situação que se repete no que diz respeito aos aspectos sociais, estes restritos a preservação ambiental e a etnia, e esta última de uma forma superficial e quase contemplativa.

Quem sabe estas práxis curriculares seriam reflexos de que uma parcela significativa de professoras continua a denominar sua disciplina de Educação Artística (LDB 5692/71), com uma carga horária menor de noventa minutos semanais, e quando tem, ainda em períodos separados, sem espaço apropriado, salvo algumas exceções, que tem e também o utilizam. Ainda em grande parte os alunos continuam aprendendo basicamente História da Arte (às vezes contextualizada) e o aprendizado dos elementos estruturais da linguagem visual, concretizados em boa parte pelas técnicas de desenho e de pintura. No entanto, essa contextualização, quando se faz presente, é marcadamente histórica, privando, com raras exceções, os alunos de estabelecerem relações, conectarem conhecimentos, perceberem outras visualidades de seu entorno. A arte mundial e

brasileira tomam a frente nos currículos, liderados pelo Modernismo. É um fator que torna-se contraditório com a opção da maioria, que argumenta que suas práticas refletem sobre as ações do cotidiano social, multicultural. A interdisciplinaridade aparece discretamente, sem muita consistência, fato comprovado por uma das professoras que relata a sua experiência interdisciplinar: “(...) *Mas não chega a ser um projeto planejado – acompanhado – avaliado. Apenas nos ajudamos. Ou seja – artes ajuda apóia trabalha em prol de ...* (Questionário - Professora 14 – Escola M)”; o qual nos faz repensar a questão e o entendimento da interdisciplinaridade e o papel da Arte na escola. Quanto às aulas teórico/práticas, estão presentes na maioria das escolas, porém o prático serve muito de moldura, adereço, complemento para a obra maior, que é o “conteúdo” teórico.

Isto nos leva a questionar como esta situação poderia ser diferente, se ainda a grande maioria continua utilizando apenas a “velha ofício A4” como suporte, com algumas “ousadias” em colagens e guaches. Nos contextos investigados, a leitura de imagem é incipiente e carece de formação continuada, como a arte contemporânea que é quase inexistente, tanto nos documentos como nas práticas. Há uma e outra tentativa e das mais concretas organizada por uma professora com formação mais recente; da mesma forma, em relação às tecnologias digitais, também uma minoria utiliza como meio, ambiente e forma de aprendizagem, produção e informação contribuindo ao conhecimento. Verificou-se ainda que os meios informáticos são utilizados na maioria das vezes apenas como consulta bibliográfica, mesmo em escolas que possuem laboratório de Informática e condições para outras ações. Ao falar em recursos, pudemos constatar que os recursos didáticos também, quando utilizados, reduzem-se a imagens de livros, transparências e alguns raros vídeos. Junto a isso, uma avaliação de caráter crítico, onde os trabalhos práticos e teóricos (individual e grupo) são as referências avaliadas pelo professor, ainda, segundo a maioria, pelo critério da expressão e processo criativo.

Este é o perfil do ensino de Artes Visuais das escolas estaduais e particulares do Ensino Médio regular/diurno de Santa Maria/RS, composto de um currículo crítico, com práticas não-críticas e “respiros” pós-críticos, por professoras relativamente autônomas. Mas que autonomia é essa para pensar e fazer um currículo pós-crítico? Como construir um verdadeiro currículo pós-crítico, sem tempo, espaço, material ou como poucas, com tempo, espaço, material e sem esclarecimento/conhecimento para articulação do “novo”. Professoras híbridas, sim,

mas com possibilidade de se assumir, de optar, de ampliar horizontes; pois, como sabemos, só podemos ensinar o que conhecemos. Estas professoras conheceram um professor não-crítico, se formaram profissionalmente numa concepção não-crítica ou de transição crítica. Então, como ser um professor pós-crítico, se é necessário experimentar, “cheirar” as novas possibilidades?

Frente a tudo isso, o que podemos fazer? Primeiramente, não podemos desconsiderar que as políticas públicas, talvez não de forma ideal, avançaram por meio dos PCNs, trazendo questões até então não pensadas para um currículo. Mas, como o próprio nome diz, é um parâmetro, um limite, um padrão, que até pode ser tomado como referência, dependendo do professor e da qualificação que tem para dar aulas de Arte.

Porém, propor um currículo em Artes Visuais no nível Médio na perspectiva pós-crítica seria correr o risco ou compartilhar de uma prática “receita” já contestada. Assim, pontua-se, além dos aspectos já levantados nesse estudo, alguns caminhos, trajetórias balizadoras para um currículo pós-crítico em Artes Visuais:

- * Ruptura do texto curricular oficial, quebra do poder do “elaborador” de currículos: o professor pós-crítico, pós-formal, é ser autônomo conhecedor, competente e comprometido com sua área de ação e a ele cabe discernir sobre o que e como, visando para quem e em que contexto ensinar;

- * Planejamento compartilhado: planejar é poder visualizar o que será feito, compartilhar esse planejar (novamente) com seus alunos, com outros professores, pais e outros parceiros; é libertar-se da colonização da cognição, é participar de uma pedagogia da consciência, que se conecta em rede de pessoas e saberes;

- * Descoberta e valorização das potencialidades do professor e do aluno: o comportamento e o conhecimento do próprio grupo devem ser problematizados, pois quando nos reconhecemos voltamos para a realidade. O professor pós-crítico facilita esta interação, ajudando os alunos a reinterpretarem suas próprias vidas;

- * Realidade, o contexto em suas múltiplas determinações, como espaço do currículo pós-crítico: os fatos, temas geradores, podem trazer desafios, ao explorarem as angústias, medos, prazeres, afetos, belezas e encantos como inspiração a uma ação com os alunos;

- * Quebra de hierarquias epistemológicas; a busca com outros professores, as oportunidades para trabalhar diferentes conhecimentos, irão enriquecer a

abordagem da questão por uma visão histórica, geográfico-espacial, científica, ampliando a capacidade analítica dos alunos com critérios que vão desde os estéticos aos políticos-sociais;

* Compreensão da diversidade cultural: o reconhecimento e aceitação do ser multicultural, rompendo as diferenças em todas as suas instâncias - gênero, sexualidade, etnia, raça, religião, idade, aparência física ou mesmo pelo pluralismo de idéias, comportamentos, atitudes. É uma compreensão que ocorrerá quanto mais atores/autores (alunos, pais, professoras, comunidade...) tiveram voz e vez;

* Reflexão das ações: a auto-avaliação e análise individual e coletiva de professor, alunos e parceiros, ao longo do processo, oportuniza o pensar, interpretar, perceber avanços, se posicionar, opinar, reconhecer e também contornar dificuldades. É um momento importante para a formação pessoal, social e também profissional de cada um;

* A desconstrução das certezas, das verdades absolutas, destruição das práticas dadas como certas: o currículo pós-crítico é espaço de experiência, de ação, pois o confronto com a incerteza nos permite a liberdade para experimentar e ser transformado pelo processo ao aprendermos a partir disto;

São ações que poderão resultar num currículo pós-crítico, pois este é um mapa, conectável, heterogêneo, múltiplo, desterritorializado, é apenas um norteador, onde a cada professor navegante caberá escolher a sua rota, o seu percurso, podendo modificá-lo, repensá-lo, reorientá-lo; um mapa sem início e fim demarcados, mas com um destino: o aprendizado, a experiência, o conhecimento em arte.

Segundo nossa percepção, o que falta é dar visibilidade ao currículo pós-crítico, é revelá-lo ao ensino da Arte; pois este se mescla a vida de educandos e educadores que vivem a Pós-modernidade.

Provocar o aluno com idéias, estimular com diferentes imagens, ampliando referenciais e diálogos que problematizam, levando-o a ousar, a buscar novas formas de ver, a partir do conhecimento de diferentes materiais, espaços, épocas e culturas, criando oportunidades de aprendizagem através de propostas, continuamente avaliadas e replanejadas, são meios de ensinar e aprender Artes Visuais numa perspectiva pós-crítica, cabendo ao professor a tarefa de mediar essas ações por meio da sua práxis curricular. Numa mediação que, segundo Martins

(2002), ganha hoje um caráter rizomático, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aluno/aprendiz/professor, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a comunidade, a escola, a manifestação artística, materialidades e suportes ... É uma mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes.

Acreditamos que as políticas públicas propositivas aliadas à formação continuada, congregando condições de trabalho e valorização do profissional do ensino de Artes Visuais, poderão romper com as grades curriculares que aprisionam, seccionam, conhecimentos e pessoas. Para então podermos avançar, alçar vôos, sentir e fazer de nossos alunos nossos cúmplices. Porém, cúmplices de um ensino, não de um faz de conta de ensinar e aprender, não dependente de carga horária, de espaço, de material, não cumpridor de PCNEM. Mas tornar nossas aulas, nossos currículos, um espaço, uma pista de corrida extensa e larga, para abraçar o homem cidadão terrestre, que aprende ao ensinar, que ensina ao aprender; que troca, que reaproveita, que recicla idéias, palavras, materiais; que valoriza a arte do passado, se abre as propostas do futuro, numa mistura do presente, compreendendo que somos o todo (*holos*) e por isso precisamos de todos os saberes, de todas as fontes, de todos os lugares, de todas as pessoas, de todos os tempos. Para então podermos fazer do ensino de Arte um espaço de potência, de vida e de novos saberes e fazeres cotidianos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**; das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**; anos 80 e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUDELOT, Christian e ESTABLE. **L' École capitaliste em France**. Paris: Maspéro, 1971.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**; towards a theory of educational transmissions. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1977.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**; do ensaio... à encenação. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**; uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Codex, 1994.

BOLÍVAR, Antônio. *A Escola como organização que aprende*. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997.

BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Arte. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRITZMAN, Deborah. *O que é essa coisa chamada amor; identidade homossexual, educação e currículo*. **Educação & Realidade**. Vol. 21(1), jan/jul, 1996.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**; a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis, UFSC, 2002.

CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: CANEN e MOREIRA, (orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea**. Porto – Portugal: RÉS, 2004.

CESCA, Vitalino. **Cadernos de Pesquisa – História da política educacional no Brasil Colônia**. Santa Maria: UFSM, 1994.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**; pesquisas pós-críticas em Educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**. história e grandes temas. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

COUTINHO, Sylvia Ribeiro. *Percursos da Educação Artística*; um balanço das diversas abordagens. In: PEREGRINO, Yara Rosas (org.). **Da camiseta ao museu**;

o ensino das Artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**; a educação (do) sensível. Curitiba-Paraná: Criar, 2001.

ESCOLANO, Augustin. *Arquitetura como programa; espaço-escola e currículo*. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago A. **Currículo, espaço e subjetividade**; arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**; efetividade e ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

FERVENZA, Hélio Custódio. *Considerações da arte que não se parece com arte*. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. **Anais...** Goiânia, 05-08 de outubro de 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da Arte**. Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**; saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **História da idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GAUTHIER, Paulo. **Por uma teoria da pedagogia**; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry A. **Ideology culture and the process of schooling**. Londres: The Falmer Press, 1981.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**; novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOEBEL, Marília. *Influência da escola Bauhaus no ensino de artes*; uma visão contemporânea. **Tese de Doutorado**. Santa Maria, UFSM, 1999.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**; o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**; sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

KINCHELOE, Joel L. **A formação política do professor**; mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**; o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. *O currículo e as diferenças sexuais e de gênero*. In: COSTA, Marisa Vorraber, (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.^a. **Pesquisa em educação**; abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

MARTINS, Mirian Celeste. *Aquecendo uma transforma-ção*: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**; reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**; teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, Marisa Vorraber, (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NÓVOA, Antonio. *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Rio de Janeiro: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. *Pressupostos teóricos para o ensino das artes plásticas na escola brasileira*. **Dissertação de Mestrado**. Santa Maria, UFSM, 1990.

_____. *Reverendo os vínculos entre trabalho, arte e educação*. **Tese de Doutorado**. Santa Maria, UFSM, 1997.

_____. **Trabalho, arte e educação**; formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: Editora UFSM, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Formação de professores**; teoria e práxis. Braga, 1995.

PENNA, Maura (coord.). **O dito e o feito**; política educacional e arte no Ensino Médio. João Pessoa: Editora Manufatura, 2003.

PENNA, Maura. *Diretrizes para uma educação artística democratizante; a ênfase na linguagem e nos conteúdos*. In: PEREGRINO, Yara Rosas (org.). **Da camiseta ao museu**; o ensino das Artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

PEREGRINO, Yara Rosas (org.). **Da camiseta ao museu**; o ensino das Artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**; profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Atmed, 2002.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino de arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Limites em expansão**; licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

_____. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**; a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. *Multiculturalidade e interdisciplinaridade*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza. *Caminhos metodológicos*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil - 1930/1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SACCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário Sacconi da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo**; uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**; primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**; um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SILVA, Markus Figueira da (org.). *Educação inclusiva: uma visão diferente*. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Graduação. Natal: EDUFRN, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche**; a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Núcleo Editorial da FAV - UFG, 2004.

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

TOURINHO, Irene. *Educação visual: pensando o currículo através de perguntas*. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. **Anais...** Brasília, 10-13 de novembro de 2004.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas**; pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TREVISAN, Dario. *Aprimoramento no PEIES e vestibular*. **Jornal "A RAZÃO"**. Santa Maria, 25 de março de 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e história: uma conexão radical*. In: COSTA, Marisa Vorraber, (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *Currículo e exclusão social*. In: CANEN e MOREIRA, (orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

WEISS, Andréia. *As artes visuais na formação e ação de professores – anos iniciais; um olhar no curso de pedagogia – CE/UFSM*. **Dissertação de Mestrado**. Santa Maria, UFSM, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da educação**; a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**; uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANEXOS

ANEXO A QUESTIONÁRIO

PROFESSOR DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO

Dados de Identificação:

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Escola: _____

() Estadual () Particular

Formação Profissional:

Curso de Graduação:

() Educação Artística – Licenciatura Plena habilitação em Artes Plásticas

() Artes Plásticas – Licenciatura

() Desenho e Plástica – Licenciatura

() Bacharelado em Desenho e Plástica

() Outro – Especifique: _____

Ano de formação: _____

Curso de Pós-graduação:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Atuação Profissional:

- Quanto tempo você tem de atuação no magistério:

- Quanto tempo você tem de atuação no ensino de Artes Visuais no Ensino Médio:

- Currículo:

1. Na sua concepção, currículo:

() são os Planos de Estudos (norma pedagógica) prescritos para serem implementados sem que se ocorram alterações no modelo definido pelos órgãos competentes; onde os conhecimentos acabados, são listados e reproduzidos do professor para o aluno.

() são os Planos de Estudos (norma pedagógica) que permitem, na sua implementação, algumas construções em face das especificidades educativas, onde os conhecimentos formais são críticos, mas adaptados pelo professor a realidade do aluno.

() são construções significativas a partir de ações projetadas e desenvolvidas, onde os conhecimentos pós-formais, são construídos pelo professor/aluno/escola/sociedade; estes não são a finalidade, mas os meios para compreender a realidade e nela intervir.

2. Quem elabora o Plano de Estudo da área de Artes Visuais?

() Secretaria Estadual de Educação

() Coordenadoria Regional de Educação

() direção da escola

() os professores da área de Artes Visuais

() os professores de Artes Visuais, no coletivo na área de linguagens, códigos e suas tecnologias

() estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais

() outro – Especifique: _____

3. O Plano de Estudo (conhecimentos a serem desenvolvidos no Ensino Médio em Artes Visuais) na sua escola:

foi elaborado pela direção e pela supervisão escolar; constando os conteúdos a serem ministrados.

foi elaborado pela direção com a participação dos professores do ensino de Artes e suas áreas.

foi elaborado uma proposta específica para o ensino de Artes Visuais, contemplando os interesses dos professores, alunos, pais/comunidade

Outro – Especifique: _____

4. Uma vez construído o Plano de Estudo, você segue este Plano como uma diretriz para sua prática educativa?

sim não

altera se necessário outro: Especifique: _____

5. Os conhecimentos do Plano de Estudo de Artes Visuais são selecionados a partir de que critério(s):

domínio técnico (proporção, composição...)

interesse do aluno (expressão e liberdade criadora)

aprendizagem de diferentes técnicas de expressão (pintura, escultura...)

fazer artístico, apreciação da obra arte, história da arte

produção artística, leitura da obra de arte, contextualização

outro(s) – Especifique: _____

6. No Plano de Estudo são considerados aspectos de contextualização com a realidade?

sim não

Em caso afirmativo, marque a ou as alternativas:

do aluno da escola da comunidade/sociedade

contexto sócio-cultural com a realidade do saber artístico do aluno

7. No Plano de Estudo são abordados aspectos sociais?

sim não

Em caso afirmativo, marque a ou as alternativas contempladas:

raça gênero

etnia preservação ambiental

() classe social

8. Você planeja suas aulas?

() sim () não

Em caso afirmativo, marque a ou as alternativas:

() Plano de estudo (anual)

() Plano de trabalho (bi ou trimestral)

() outro – Especifique: _____

9. Como você organiza o seu Plano de Trabalho:

10. Quantos períodos (horas/aula) semanais são destinados ao ensino de Artes Visuais: _____

11. Escreva abaixo quais saberes específicos da disciplina de Artes Plásticas ou Visuais você trabalha?

12. E que caminho percorre quando ensina Artes Visuais em sala de aula (etapas):

13. Como você denomina a disciplina que leciona:

() Educação Artística

() Artes Plásticas

() Arte

() Artes Visuais

- Práxis curriculares em Artes Visuais:

1. Você trabalha com História da Arte?

sim não

Em caso afirmativo, marque a ou as alternativas.

Nas aulas de História da Arte:

são feitas pesquisas teóricas sobre os grandes artistas e obras da Arte mundial

são trabalhados os períodos, estilos e releituras das principais obras

são trabalhados seus conhecimentos através da leitura de imagem (apreciação estética/interpretativa e contextualização histórica/social)

Outro – Especifique: _____

2. Nas aulas de Artes Visuais os alunos são estimulados a perceberem e compreenderem as visualidades do cotidiano (TV, cinema, propaganda, moda, arquitetura, exposições artísticas ...)

sim não

Especifique uma atividade realizada: _____

3. Nas aulas de Artes Visuais são abordados conhecimentos relacionados:

a arte mundial a arte regional

a arte municipal a arte local/comunidade

Outro (s) – Especifique: _____

4. Os alunos são informados sobre a questão profissional e as Artes Visuais? Existe esse diálogo?

sim não

Em caso afirmativo, marque a ou as alternativas:

sobre as áreas específicas relacionadas as Artes Visuais

sobre as Artes Visuais e sua importância no mundo do trabalho

5. Na sua prática pedagógica, você procura:

passar, transmitir suas informações, valorizando os dons artísticos

- valorizar a sensibilidade, a expressão e as motivações internas do aluno
- preparar indivíduos mais competentes e produtivos para mercado de trabalho
- mediar a relação pedagógica do saber elaborado e da experiência do aluno
- construir saberes junto com aluno, intervindo e refletindo sobre as ações no cotidiano social, multicultural

6. Marque a alternativa que mais se aproxima da forma metodológica de suas aulas, destacando o ponto de partida do processo de ensino de Artes Visuais:

- parte dos elementos da linguagem visual
- parte de temas geradores
- parte da História da Arte
- parte de projetos de trabalho
- parte do enfoque globalizador
- parte de pesquisa da realidade cultural do aluno

7. As aulas do ensino de Artes Visuais são:

- práticas teóricas teórico/práticas

- Fale um pouco da alternativa que assinalou: _____

8. Os materiais que os alunos utilizam na produção artística são adquiridos:

- pelo aluno pela escola pelo professor

Outro (s) – Especifique: _____

9. A escola possui espaço(s) apropriado(s) para atender às necessidades das aulas de Artes Visuais?

- sim não

Em caso afirmativo marque:

- ateliê laboratório
- oficinas sala de aula normal
- espaços comunitários

10. São realizadas exposições dos trabalhos dos alunos?

() sim () não

Onde: _____

11. A escola tem laboratório de Informática?

() sim () não

Você utiliza o laboratório de Informática nas aulas de Artes Visuais?

() sim () não

Em caso afirmativo:

Especifique uma atividade realizada: _____

Em caso negativo: por quê? _____

12. Existe algum projeto ou trabalho interdisciplinar com as Artes Visuais?

() sim () não

Em caso afirmativo, com que áreas/disciplinas: _____

Qual é a temática?

13. Nas aulas de Artes Visuais são utilizados como recursos didáticos:

() livros

() slides

() transparências

() vídeos

() computador /multimídia

() imagens (reproduções de obras de Arte)

() outro(s) – Especifique: _____

14. A produção das aulas de Artes Visuais são avaliadas?

() sim () não

Em caso afirmativo:

- Qual ou quais os meios utilizados:

() trabalho prático individual

() trabalho prático em grupo

trabalho teórico individual trabalho teórico em grupo

auto-avaliação prova escrita

- Que critérios você considera como fundamentais na sua avaliação:

as vezes o processo, as vezes o produto domínio técnico

expressão e processo criativo processo e produto

competência e produção

- Quem organizou e propôs esses critérios?

- O retorno da avaliação é dado através de:

nota auto-avaliação

parecer oral conceito

parecer descritivo análise coletiva processual e auto-avaliação
coletiva/individual

outro(s) – Especifique: _____

ANEXO B
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA ZONA URBANA DE SANTA
MARIA

Estaduais

- Colégio Estadual Manoel Ribas
- Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi
- Escola Estadual Básica Cícero Barreto
- Colégio Estadual Coronel Pillar
- Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda
- Escola Básica Estadual Érico Veríssimo
- Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão
- Escola Estadual de Educação Básica Profª Margarida Lopes
- Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi
- Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim
- Instituto Estadual Padre Caetano
- Colégio Estadual Profª Edna May Cardoso
- Colégio Estadual Tancredo Neves
- Escola Estadual do Ensino Cilon Rosa
- Escola Estadual do Ensino Médio Profª Maria Rocha
- Instituto Estadual Educacional Olavo Bilac
- Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo
- Núcleo Estadual EJA e Cultura Popular Mário Quintana

Particulares

- Instituto Mariano da Rocha
- Instituto São José
- Colégio Nossa Senhora de Fátima
- Colégio Coração de Maria
- Colégio Franciscano Sant'Anna
- Colégio Riachuelo
- Colégio Centenário
- Colégio Marista Santa Maria
- Escola de Educação Básica Adventista de Santa Maria
- Escola Média do Colégio Santa Mariense – Objetivo

ANEXO C

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PESQUISADAS

Estaduais

- Colégio Estadual Manoel Ribas
- Colégio Estadual Coronel Pillar
- Escola Estadual de Educação Básica Profª Margarida Lopes
- Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi
- Instituto Estadual Padre Caetano
- Colégio Estadual Profª Edna May Cardoso
- Colégio Estadual Tancredo Neves
- Escola Estadual do Ensino Cilon Rosa
- Escola Estadual do Ensino Médio Profª Maria Rocha

Particulares

- Instituto São José
- Colégio Franciscano Sant'Anna
- Colégio Riachuelo
- Escola Média do Colégio Santa Mariense – Objetivo