UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

O FAZER ARTÍSTICO NO ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado

JULIANA MARTINS GODIN

Porto Velho
2015

O FAZER ARTÍSTICO NO ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

O FAZER ARTÍSTICO NO ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO

JULIANA MARTINS GODIN

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria.

Porto Velho
2015

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

G585f

Godin, Juliana Martins.

O fazer artístico no espaço escolar: a construção de saberes para o ensino de artes visuais no ensino médio / Juliana Martins Godin. - Porto Velho, Rondônia, 2015.

204f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1.Educação. 2.Ensino - arte. 3.Educação artística. I.Faria, Wendell Fiori de. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.III. Título.

CDU:37.015.311

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

JULIANA MARTINS GODIN

O FAZER ARTÍSTICO NO ESPAÇO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e aprovad0 para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar** pelo **Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional -** da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 09 de outubro de 2015.

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Coordenador do PPGEE/MEPE
Portaria 826/GR - 26/06/2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Maria Favilla Lobo
Membro Externo

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Orientador
PPGEE/MEPE/UNIR

Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin
Membro Interno

Prof. Dr. Luiz Daniel Lerro
Membro Suplente

Dedicatória

À minha família,
Ismar Godin, Zélia Martins Godin,
Mariana Martins Godin e
Adriana Martins Godin,
meus grandes amores.

Agradecimentos

Certamente os parágrafos seguintes não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte da construção deste trabalho e as palavras não irão expressar o tamanho da minha gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus que me tem abençoando abundamente. O Ser Supremo que proporciona todas as oportunidades de nossa vida.

Aos meus pais e irmãs, obrigada pelo permanente apoio aos meus objetivos. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, partilho a alegria deste momento.

Ao meu amigo e companheiro Francisco Euder dos Santos. Obrigada por estar caminhando junto comigo em mais essa etapa; pelo constante incentivo, motivação, confiança, exemplo e paciência. Muito obrigada!

Ao meu orientador, Professor Dr. Wendell Fiori de Faria, pela dedicação, paciência, fineza e direcionamento dos caminhos a trilhar na busca pelos objetivos almejados.

Aos meus alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Câmpus Ji-Paraná, em especial Eduardo Gomes, Emilli Lorrayne Bertão Vieira, Katsuya Harada, Lucas de Brito Silva, Melissa Andrade, Michelle Silva Santos e Nayara Gomes de Oliveira. Muito obrigada pela parceria. Vocês foram essenciais.

À Direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, nas pessoas das professoras Rosângela Marun Cândido e Sônia Keppe; aos professores Carlos Reis, Hermínia Wagner, Lourdes Francisconi, e aos alunos participantes. Obrigada por abrirem as portas da instituição e possibilitarem que discutíssemos o tema com tamanha profundidade.

Obrigada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, ao Magnífico Reitor Profº Uberlando Tiburtino Leite, e em especial ao Câmpus Ji-Paraná, pela colaboração.

Ao MEPE – Mestrado Profissional em Educação Escolar, nas pessoas do Prof. Drº José Lucas Pedreira Bueno e Drª Juracy Machado Pacífico. Programa que oportunizou não apenas a conquista de um título, mas de um aprendizado sem igual.

Aos meus professores do programa que trouxeram grandes contribuições para minha formação, muito obrigada!

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

"Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser completamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis."

Italo Calvino

SUMÁRIO

Lista de Figuras..... xi

Lista de Quadros..... xii

Lista de Abreviaturas e Siglas..... xiii

Resumo..... xiv

Abstract..... xv

INTRODUÇÃO..... 16

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... 22

1.1 O Ensino de Arte no Brasil: Processo Histórico..... 22

1.1.1 Do Barroco brasileiro à Missão Artística Francesa..... 22

1.1.2 Os liberais e o ensino de arte antielitista..... 26

1.1.3 O ensino de arte e o Modernismo..... 29

1.1.4 O pós-Estado Novo e arte para liberação emocional..... 34

1.1.5 Desdobramentos nas décadas de 1950 e 1960..... 36

1.1.6 O movimento arte-educação e as últimas décadas do século XX..... 39

1.2 O fazer artístico: construção teórico-metodológica..... 42

1.2.1 Robert Ott - Image Watching..... 42

1.2.2 Elliot Eisner - Discipline Based Art Education..... 44

1.2.3 Abigail Housen - Visual Thinking Strategies..... 45

1.2.4 Ana Mae Barbosa – Abordagem Triangular para o Ensino de Arte..... 47

1.2.4.1 As influências do educador Paulo Freire junto ao Movimento Arte/Educação..... 47

1.2.4.2 A Abordagem Triangular para o Ensino da Arte…… 49

1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Médio – Apresentação do Documento..... 51

1.3.1 PCN – Processo de elaboração e estruturação do documento..... 52

1.3.2 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias..... 54

1.3.3 Conhecimentos de Arte..... 56

1.3.4 Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte..... 58

2 METODOLOGIA..... 62

2.1 Classificações da Pesquisa..... 62

2.2 O Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio referente à disciplina de Arte - Análise Documental..... 66

2.2.1 A elaboração dos Referenciais Curriculares Estaduais..... 68

2.2.2 O Referencial Curricular de Rondônia - Estrutura do Documento..... 69

2.2.3 A disciplina Arte dentro do Referencial Curricular de Rondônia..... 75

2.2.3.1 A elaboração do texto..... 75

2.2.3.2 A caracterização do componente curricular..... 76

2.2.3.3 Artes Visuais e Audiovisuais – Conteúdos e Habilidades..... 80

2.3 Instrumentos e Fontes de Pesquisa para levantamento de dados na escola pesquisada..... 91

2.4 Elaboração do Instrumento de Pesquisa..... 93

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 103

3.1 Fase exploratória: diagnóstico/ estudo da realidade..... 103

3.2 Análise dos resultados..... 103

3.2.1 Resultados: questionários preenchidos pelos alunos..... 104

3.2.2 Resultados: questionários preenchidos pelos professores..... 116

3.2.3 Análise do Planejamento anual da disciplina de Arte..... 135

3.2.4 Relatório de observação das aulas..... 144

3.2.5 Análise de cadernos dos alunos..... 145

4 PROPOSTA DE AÇÃO: INTERVENÇÃO/AMPLIAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO 154

4.1 Grupo de estudos..... 154

4.2 Oficinas de aplicação prática..... 157

4.2.1 Primeira fase: planejamento das oficinas..... 158

4.2.2 Segunda fase: relatório das atividades realizadas, registros e observações das ações implementadas..... 162

4.2.2.1 Oficina - Primeiro encontro..... 162

4.2.2.2 Oficina - Segundo encontro..... 167

4.2.2.3 Oficina - Terceiro encontro..... 166

4.2.2.4 Oficina - Quarto encontro..... 170

4.2.2.5 Oficina - Quinto encontro..... 171

4.2.2.6 Exposição de Artes Visuais..... 173

4.2.2.6.1 Montagem..... 173

4.2.2.6.2 O evento..... 174

4.3 Avaliação: o ponto de vista dos participantes e da comunidade a respeito do projeto..... 177

4.3.1 Etapa 1 – Questionários aplicados aos alunos..... 177

4.3.2 Etapa 2 – Transcrição das respostas obtidas por meio de questionários e depoimentos informais filmados durante a exposição dos trabalhos..... 180

4.3.2.1 Direção da escola..... 180

4.3.2.2 Professores..... 181

4.3.2.3 Pais de alunos..... 181

4.3.2.4 Visitantes..... 182

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS..... 184

REFERÊNCIAS..... 187

APÊNDICES..... 195

ANEXOS..... 200

Lista de Figuras

Figura 1. Exemplo de conteúdo copiado do quadro..... 147

Figura 2. Exemplo de conteúdo copiado do quadro 148

Figura 3. Exemplo de atividades propostas 149

Figura 4. Exemplo de atividades propostas 148

Figura 5. Exemplo de atividades propostas 149

Figura 6. Exemplo de atividades propostas com pequena possibilidade de prática artística 151

Figura 7. Exemplo de atividades propostas com pequena possibilidade de prática artística 151

Figura 8. Exemplo de atividades propostas com pequena possibilidade de prática artística 151

Figura 9. Critérios de avaliação 152

Figura 10. Critérios de avaliação (continuação)..... 152

Figura 11. Ambrigiotto di Bondone . O julgamento final. Afresco. Cappella Scrovegni, Padua, 1306 164

Figura 12. Jan van Eyck. O Casal Arnolfini, 1434. 165

Figura 13. Albrecht Dürer, A Virgem da Festa da Rosa, 1506..... 165

Figura 14. Diego Velázquez. As Meninas,1656 166

Figura 15. Alunos apresentam seus projetos ao grupo 167

Figura 16. Alunos preparam a base para pintura 168

Figura 17. Alunos iniciam a pintura 169

Figura 18. Alunos transferem a própria imagem para a base 168

Figura 19. Participantes finalizam as obras 171

Figura 20. Professores participantes e equipe de alunos 173

Figura 21. Cartaz de divulgação do evento 174

Figura 22. Cartazes impressos em tamanho 90cmx120cm utilizados na exposição 174

Figura 23. Exposição dos trabalhos executados pelos alunos 175

Lista de Tabelas

Tabela 1. Sistema Image Watching, de Robert William Ott..... 43

Tabela 2. Discipline Based Art Education, de Elliot Eisner (1988)..... 44

Tabela 3. Estratégias de pensamento visual, de Abigail Housen (1983) . 46

Tabela 4. Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, de Ana Mae Barbosa 50

Tabela 5. Modalidades/abordagens de pesquisa-ação identificadas entre os trabalhos (dissertações e teses) desenvolvidos na USP, Unesp e Unicamp, defendidos no período de 1990 a 2010, e trechos explicativos para cada uma delas, segundo autores dos trabalhos e/ou referências por eles adotadas 65

Tabela 6. Artes Visuais e Audiovisuais: conteúdos e habilidades..... 80

Tabela 7. Eixo Temático Artes Visuais - Reordenamento dos Conteúdos..... 86

Tabela 8. Questionário aplicado aos alunos 93

Tabela 9. Questionário aplicado aos professores 97

Tabela 10. Forma de apresentação dos gráficos - Detalhamento 104

Tabela 11. Questionário aplicado aos alunos - Resultados 106

Tabela 12. Questionário aplicado aos professores - Resultados 117

Tabela 13. Reorganização das Habilidades Específicas 138

Tabela 14. Conteúdos Programáticos 140

Tabela 15. Plano de Estudos 155

Tabela 16. Planejamento das Oficinas..... 158

Lista de Abreviações e Siglas

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos

GODIN, Juliana Martins. O fazer artístico no espaço escolar: a construção de saberes para o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio**.** Porto Velho/RO. 2015. 204 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – MEPE/UNIR, Porto Velho, 2015.

RESUMO

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa-ação colaborativa, de vertente emancipatória, desenvolvida com professores de Arte da rede pública estadual da cidade de Ji-paraná - Rondônia, e se insere na linha de pesquisa "Currículo e Práticas Pedagógicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio", do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do Núcleo de Ciências Humanas/UNIR. Utilizaram-se como instrumentos para registro de dados: observação, análise documental, questionários, entrevistas e grupo-focal. O objetivo principal da investigação foi analisar como projetos práticos de produção artística estavam sendo desenvolvidos pelos professores nas aulas de Arte, especialmente, na subárea Artes Visuais e construir em colaboração com os professores uma proposta de intervenção no sentido de colaborar para a (Re)Construção do fazer artístico nessas aulas. Foi realizado um diagnóstico inicial que compreendeu a observação, aplicação de questionários e análise documental, cujo objetivo foi analisar a estrutura das aulas ministradas pelos professores de Arte da escola pesquisada, traçando um paralelo com as propostas sugeridas por teóricos da área. Após o levantamento dos dados constatou-se que as aulas de Arte eram em sua maioria teóricas ou se limitavam à execução de pequenos trabalhos para serem realizados em casa. Em um segundo momento, foram desenvolvidas atividades de estudo, planejamento e aplicação de aulas práticas em formato de oficinas, em conjunto com os professores e alunos, com base na Abordagem Triangular para o ensino de Arte que compreende a Produção, Apreciação e Contextualização. A última etapa da pesquisa consistiu-se na avaliação das ações pelos participantes e outros envolvidos direta ou indiretamente, com relação aos resultados alcançados. A possibilidade de aplicação do fazer artístico em sala de aula por meio da Abordagem Triangular, até então ausente na escola, permitiu aos participantes a construção de um novo olhar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que tende a estar mais próxima daquilo que é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, vinculando-se a um processo ensino aprendizagem que trata a arte como linguagem, entendida como forma de comunicação humana impregnada de valores culturais e estéticos que envolvem múltiplas relações, constituídas por um sistema de signos como os visuais, sonoros e corporais.

Palavras-chave: Fazer Artístico; Ensino de Arte; Artes Visuais.

GODIN, Juliana Martins. The artistic practice applied to the teaching of Visual Arts in high school. Porto Velho / RO. 2015. 204 p. Dissertation (Professional Master in School Education) - Graduate Program in School Education - MEPE/UNIR, Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

This study presents the results of an emancipatory collaborative action research, developed with Art teachers from public schools in the city of Ji-Parana - Rondônia, and it is inserted in the research line "Curriculum and teaching practices of the Final Years of Elementary School and High School", from the Program of the Graduate School of Education Center for Humanities / UNIR. The instruments used for data logging were: observation, document analysis, questionnaires, interviews and focal- group. The main objective of the research was to analyze how practical projects of artistic production were being developed by teachers in art classes, especially in the sub-area Visual Arts and build in collaboration with teachers an intervention proposal to contribute to the (Re) Construction of making art in those classes. It was carried out an initial diagnosis which included the observation, questionnaires and document analysis, whose objective was to analyze the structure of classes taught by the researched school art teachers, making a parallel with the proposals suggested by theorists in the area. After the survey data it was found that the Art classes were mostly theoretical or merely the implementation of small Art projects to be performed at home. In a second step, were developed study activities, planning and implementation in practical lessons in workshops including teachers and students, based on the triangular approach to the art of teaching that comprehend the Production, Analysis and Context. The last stage of the research consisted in the evaluation of the actions by the participants and others involved directly or indirectly on the results. The possibility of Art projects application in the classroom through the Triangular approach, so far from school allowed the participants to build a new look at the development of a pedagogical practice that tends to be closer to what is recommended by the National Curriculum Standards, involving a learning process that treats art as language, understood as a human communication form, impregnated with cultural and aesthetic values that involve multiple relationships, constituted by a system of signs as the visual, sonorous and corporal.

Key words: Artistic Production; Art education; Visual Arts.

INTRODUÇÃO

A construção histórica do ensino de Arte no Brasil, ao ser observada, dá indicativos de que a sua estruturação e legitimação ainda se encontra em processo, e aquilo que preconiza a legislação ainda está distante do que se efetiva enquanto prática de ensino de Arte.

Autores como Barbosa (1998), Arslan & Iavelberg (2006), Martins, Picosque & Guerra (2009) e Rossi (2009) nos levam, por meio de suas pesquisas, a compreender as relações que se estabelecem no que concerne à consolidação da área, tendo em vista que esse espaço foi conquistado e organizado há poucas décadas no Brasil.

Objeto de vários estudos[1], a arte-educação vem sendo amplamente pesquisada, contemplando abordagens a respeito do processo histórico de avanço da disciplina, cultura e ensino de Arte, Arte e multiculturalidade e melhorias na qualidade do ensino de Arte no Brasil.

Trabalho no ensino de Arte há 11 anos, e atuei em escolas particulares e públicas, em diversos níveis de ensino, tenho constatado que a maioria dos alunos que iniciam seus estudos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Câmpus Ji-Paraná, onde leciono atualmente, têm apresentado sérias lacunas no que diz respeito aos conhecimentos básicos de Arte, que de acordo com os Parâmentros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte podem ser considerados como pré-requisitos para o acompanhamento das aulas.

Dentre essas lacunas estão: ausência de conexão entre os conhecimentos teóricos e a criação artística; ausência de mecanismos para leitura e produção de imagens; falta de domínio das habilidades e ferramentas básicas necessárias para o processo de produção e análise de obra de arte; falta de domínio da linguagem visual; falta de reconhecimento da disciplina de Arte como uma área que compreende conhecimentos específicos, no mesmo grau de importância das demais (BRASIL, 2000).

Fazendo um levantamento junto aos próprios alunos a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula antes de seu ingresso no IFRO, pude

[1] Zanini, 1983; Ferraz e Fusari, 1993; Sampaio, 2004

constatar que havia algumas lacunas deixadas nas séries anteriores, especialmente no Ensino Fundamental.

Dos 240 alunos em média matriculados no 1º ano dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Câmpus Ji-Paraná, um percentual altíssimo advinha de escolas públicas estaduais da cidade, o que nos levou a crer que poderia haver algumas incongruências a respeito dos saberes e ações que promoveriam a apropriação de conhecimentos do ensino de Arte nessas instituições.

Em fevereiro de 2012 fomos convidados pela Direção Geral da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, na cidade de Ji-Paraná, para que ministrássemos um minicurso voltado para os professores que estivessem atuando na disciplina de Arte, a fim de que respondêssemos às seguintes perguntas: “O que ensinar na disciplina de Arte?” e “Como ensinar?”.

Naquele momento foi aberta a possibilidade de aplicação de um projeto maior, que envolvesse toda comunidade escolar, de forma a colaborar para a reestruturação das aulas de Arte, tendo em vista algumas dificuldades relatadas pelos professores.

A partir desse contexto desenvolvemos a investigação, objetivando rever, questionar, problematizar e propor intervenções, considerando o atual ensino de Arte (especialmente a subárea de Artes Visuais) e suas práticas curriculares, especialmente no 1º ano do Ensino Médio.

O desenvolvimento das ações de investigação apoiou-se no método de pesquisa-ação colaborativa, seguindo a tendência técnica, prática ou emancipatória (IBIAPINA, 2008). Optamos pelo método de pesquisa proposto por Kemmis e Wilkinson (ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005), de vertente emancipatória que, conforme os autores, apresenta três condições: a colaboração entre diferentes atores (pesquisadores, professores, técnicos e estudantes em processo de formação); a coprodução de conhecimentos e ciclos sucessivos de reflexão crítica.

Localizado na cidade de Ji-Paraná, Rondônia, o *cenário* de realização dos estudos foi composto pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias. Criada através do decreto 568 de 07/05/69, autorizada pelo dec. 1259 de 17/12/81 e reconhecida pela resolução 076/CEE/RO/90 de 07/12/90, a escola é uma das mais antigas de Ji-Paraná.

Atende atualmente, devido a sua localização central, uma maioria de alunos que mora no mesmo bairro e regiões circunvizinhas, além daqueles provenientes da zona rural e 2º Distrito da cidade. De acordo com dados de 2015, fornecidos pela instituição, estão regularmente matriculados 986 alunos no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e 250 alunos no Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino.

A infraestrutura compreende 17 salas de aula, duas salas de reforço, nove salas administrativas, duas quadras esportivas, sendo uma coberta e uma quadra de areia; uma biblioteca, um Laboratório de Informática, um Laboratório para as disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia e uma sala de multimídia. Em seu quadro de servidores conta com 28 professores, uma diretora, uma vice-diretora, duas supervisoras, uma orientadora e mais 27 funcionários administrativos.

Contemplada com o título de Escola Referência Nacional em Gestão Escolar ANO BASE/2009 por apresentar avanço, sobretudo nas questões que estabelecem a melhoria dos níveis de aproveitamento dos alunos aprimorando processos como mobilização, articulação e organização do trabalho coletivo, a Escola Gonçalves Dias, tem como objetivo geral, em seu Projeto Político Pedagógico, assegurar uma educação qualificativa para que os alunos tenham uma atuação crítica e participativa na sociedade, desenvolvendo conscientemente o exercício da cidadania. Dentre as metas, estão:

- Igualdade de acesso e permanência com sucesso para todos;
- Escola inovadora e realista em busca de contextualização no mundo competitivo e globalizado;
- Valorização dos profissionais;
- Quadro de professores completo e com formação em sua área de atuação integrados e comprometidos com o ensino-aprendizagem;
- Uma Escola participativa, solidária e cidadãos críticos e dinâmicos;
- Avaliação democrática, formativa, somática e contínua.[2]

Segundo dados fornecidos pela direção, nos últimos anos constatou-se: a diminuição da taxa de abandono e distorção idade/ano no Ensino

[2] Fonte: Projeto Político Pedagógico – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, p.5.

Fundamental; aumento da taxa de aprovação no Ensino Médio, com lugar de destaque para a escola nas médias obtidas no ENEM; alto índice de aprovação em vestibulares de faculdades estaduais e federais[3] e aprovação de alunos do 9º Ano no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRO – Campus de Ji-Paraná.

Como sujeitos da pesquisa participaram alunos que cursaram o 1º ano do Ensino Médio em 2013, 2014 e 2015, bem como os professores titulares da disciplina de Arte que ministram aulas para as referidas turmas.

A escolha destes sujeitos de pesquisa, alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, se deu considerando-se os seguintes aspectos:

1º - Início do Ensino Médio – Entendemos serem os estudantes importantes atores no processo de emancipação, a partir do que propõem Kemmis e Wilkinson (ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005). A partir do 2º ano os alunos já começam a dedicar-se aos estudos com foco no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e em vestibulares, o que se intensifica no 3º ano. Um estudo envolvendo turmas de 2º ou 3º ano do Ensino Médio não nos possibilitaria, a nosso ver, continuidade do trabalho nos anos seguintes.

2º - Fator idade: por estarem na faixa etária entre 14 e 16 anos, esses alunos já possuem maior mobilidade no sentido de deslocamento, comparando-os aos do Ensino Fundamental, sem dependerem especificamente dos pais para o transporte. Essa característica colaborou de forma considerável para que as entrevistas e oficinas fossem efetuadas em horários agendados no contra turno, sem prejuízo para as aulas.

3º - Extensão – Por lecionar atualmente a disciplina de Arte para o 1º ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Ji-Paraná, essa escolha abriu a possibilidade de elaboração de um projeto de extensão na área, proporcionando um intercâmbio entre os alunos do 1º ano das duas instituições.

[3] É comum entre algumas famílias da cidade de Ji-Paraná o fato de os adolescentes cursarem a graduação em faculdades estaduais ou federais em outros estados, onde geralmente moram parentes que acolhem esses jovens durante o curso.

Nosso estudo tem como objetivo geral colaborar para a (Re)Construção do fazer artístico nas aulas de Arte da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, na cidade de Ji-Paraná – RO, efetivando-se por meio de seminários e oficinas voltadas aos professores, contemplando discussões teóricas e perspectivas de aplicação prática inerente à área.

Os objetivos específicos compreendem:

- Colaborar para a reflexão sobre a importância do fazer artístico em sala de aula;
- Analisar a estrutura das aulas ministradas pelos professores de Arte da referida escola, traçando um paralelo com as propostas sugeridas por teóricos da área;
- Planejar, executar e avaliar junto aos professores participantes a aplicação de aulas práticas de produção artística, com base na Abordagem Triangular, articulando-as à contextualização e à apreciação.

A presente dissertação[4] está estruturada da seguinte forma:

Na Seção I apresentamos[5] o referencial teórico que foi aprofundado durante a pesquisa, necessário para o perfeito entendimento posterior do trabalho. A Seção II traz a metodologia utilizada para levantamento dos dados, seguindo para a Seção III, que aponta os resultados e discussão destes. Faz parte da Seção IV a proposta de ação: intervenção/ ampliação e reorganização dos conhecimentos e na V e última Seção, abordamos algumas considerações e recomendações para futuros trabalhos.

As etapas procedimentais desta investigação foram organizadas da seguinte forma: 1 Planejamento – fase exploratória: estruturação das etapas da pesquisa, incluindo agendamentos de reuniões, aplicação de questionários preliminares, entrevistas e observações; 2 Ação: intervenção por meio de seminários e oficinas envolvendo professores e alunos; registros e observações das ações implementadas; aplicação de um novo questionário a fim de verificar

[4] Esta dissertação foi elaborada observando-se as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação, 2011.

[5] Utilizarei a primeira pessoa do plural, para destacar a atuação dos pesquisadores envolvidos na pesquisa-ação, orientanda Juliana Martins Godin e meu orientador, Wendell Fiori de Faria.

os resultados obtidos a partir da intervenção; 3 Encontro dos dados: reflexão a partir da análise dos dados obtidos com base na aplicação da intervenção e divulgação dos resultados.

Os dados apresentados na fase exploratória apontaram problemas que permeavam o ensino de Arte na escola pesquisada, compreendendo: profissionais formados em outras áreas atuando como professores de Arte; falta de estrutura física destinada ao fazer artístico; ausência de um planejamento sólido fundamentado em bases teóricas específicas da área; insatisfação por parte dos professores, alunos e comunidade escolar, reduzindo a disciplina de Arte ao patamar de "menos importante", e falta de uma mobilização do Governo do Estado para que essas deficiências fossem sanadas.

De posse dos resultados desse levantamento prévio, construímos juntamente com os professores participantes uma proposta de intervenção que compreendeu dois momentos distintos: 1 Formação de um grupo de estudos entre os professores, 2 Aplicação prática da Abordagem Triangular envolvendo os alunos e professores.

Ao elaborarmos a proposta de intervenção ficamos surpresos pela tamanha receptividade da comunidade escolar e envolvimento, no sentido de colaborar para que nossos objetivos – da pesquisadora, da gestão, dos professores e dos alunos - fossem alcançados.

Na terceira e última fase do trabalho pudemos analisar, juntamente com os participantes, os resultados obtidos com base na aplicação da intervenção.

Esta pesquisa apresenta questões que permeiam o campo da Arte e da Educação. Questões essas que a meu ver encontram-se ainda pouco difundidas[6] no ensino de Arte em escolas públicas no estado de Rondônia, especialmente na cidade de Ji-Paraná. Não temos a pretensão de resolver os problemas, mas apontar para a sua existência e auxiliar na construção de possíveis soluções, de forma que as mesmas contribuam para melhoria da qualidade do ensino nessas instituições.

[6] Segundo dados fornecidos pela Coordenadoria Regional de Educação – CRE, na cidade de Ji-Paraná não aconteceram, nos últimos 5 anos, atividades incluindo seminários, palestras, debates, ou eventos similares, voltados para discussões sobre o ensino de Arte nas escolas públicas.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, apresentamos uma revisão bibliográfica que constitui a fundamentação teórica sobre o tema abordado, destacando o processo histórico do ensino de Arte no Brasil, a construção teórico-metodológica da pesquisa e a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando esses tópicos necessários para o perfeito entendimento posterior do trabalho.

1.1 O Ensino de Arte no Brasil: processo histórico

Para o entendimento do processo histórico do ensino de arte no Brasil é necessário, antes de tudo, que se conheçam os caminhos percorridos pela história da arte-educação no país.

Permeadas por uma série de ideologias e comportamentos marcados por fatores políticos, econômicos e religiosos, as raízes brasileiras estão imbricadas em um processo de depreciação cultural que começa com a chegada dos portugueses ao “Novo Mundo”.

1.1.1 Do barroco brasileiro à Missão Artística Francesa

Entre o final do século XVI e meados do século XVIII vivia-se na Europa um momento em que o poder político predominante era permeado por palácios grandiosos, festas suntuosas, músicas sacras e profanas de harmonia sofisticada, o luxo excessivo dos templos e uma grande tensão entre materialidade opulenta e as demandas de uma vida espiritual. Esse período ficou conhecido como Barroco Europeu.

Saviani (2010) aponta que, com o objetivo de aculturar e converter tanto os nativos, considerados pelos colonizadores como “ignorantes” e “ingênuos”, quanto os degredados e aventureiros que para cá viessem, a educação escolar iniciou-se no Brasil sob uma atmosfera “civilizatória” e religiosa.

Inicia-se, na então colônia, um ensino de Arte fruto da íntima associação entre a Igreja e o Estado que, além de sua função decorativa, servia como ferramenta para propagação da doutrina católica e dos costumes europeus aos neófitos. Este período ficou marcado por uma grande produção de estátuas, artefatos e pinturas religiosas, surgindo assim, a partir de 1549, com a chegada

dos Jesuítas à colônia, um estilo denominado “Barroco Jesuítico” (classificado mais tarde como Barroco Brasileiro), também entendido por Costa (1941) como um período histórico e um movimento sociocultural, no qual se formularam novos modos de entender o mundo, o homem e a Deus.

Com o passar do tempo, após o domínio das técnicas empregadas para construção estatuária, os negros e artesãos populares de uma sociedade em processo de integração e estabilização adaptaram os modelos europeus de acordo com seu modo de ver, atribuindo novas feições, e formando uma cultura genuinamente nacional (PAIVA, 2003). O ensino da arte barroca era feito em oficinas sob a orientação do mestre, sendo essa a única educação artística popular na época.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, trouxe o novo panorama artístico-cultural, então em alta na Europa: o Neoclassicismo. Fortemente presente na França, o estilo neoclássico primava pelo equilíbrio e moderação de formas, linhas e cores, contrastando com os excessos decorativos e dramáticos do Barroco.

Neste momento, inicia-se a preocupação com a formação de uma elite civil na “exótica” colônia. Em atendimento a esses interesses, chega ao Brasil, no início do século XIX, a Missão Artística Francesa, trazida, em 1816, por D. João VI, composta por um grupo de artistas e artífices, membros do Instituto de França[7], e chefiados por Joachim Le Breton[8] a fim de introduzir um sistema acadêmico de ensino superior e revolucionar o panorama das Belas-Artes no local. Criada por D. João VI, através do decreto de 12 de agosto de 1816, a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios (sendo denominada alguns anos depois como Academia Imperial de Belas Artes) marcou o início de um ensino de arte

[7] Criado em 1795 a fim de substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa, o Instituto de França foi supervisionado pelo pintor Jacques Louis David (1748-1825), mestre do Neoclassicismo, tornando-se referência em toda a Europa por ser metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo.

[8] Joachim Le Breton (1760-1819) foi professor de retórica no Collége de Tulle e secretário do Institute de France. Participou do golpe de estado de Brumário, entretanto com a Restauração, foi exilado, vindo a conseguir refúgio no Brasil sob a proteção da família real portuguesa. Aportou no Rio de Janeiro em 1816, como encarregado de chefiar a Missão Artística Francesa (Luz, 2004).

que repetia os modelos ligados aos ofícios mecânicos empregados na França por Bachelier[9] em sua *École Royale Gratuite de Dessin*[10].

Proposto por Le Breton, o projeto repetia os então atuais modelos de ensino de atividades artísticas empregados na França por Bachelier, aliando técnicas de desenho criativo ao ensino de geometria e aplicando-as no treinamento das escolas para trabalhadores manuais.

A Academia Imperial de Belas Artes, a partir da proposta de Le Breton, visava manter o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia, entretanto, tornou-se um lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística (BARBOSA & COUTINHO, 2011).

Até 1870, parte do modelo de ensino empregado na Academia Imperial de Belas Artes era também utilizado nas escolas secundárias particulares. O desenho era o ponto forte das aulas, com a valorização da cópia fiel de retratos de pessoas importantes e santos. Eram também levadas, para cópia em sala de aula, estampas de louças e tecidos europeus contendo paisagens desconhecidas aos olhos dos alunos, levando-os a valorizar esteticamente a natureza europeia. A sistematização do ensino era feita através do sistema conhecido como academicismo, que estabelecia uma série de normas práticas e teóricas para a produção da “boa arte”.

Segundo Luz (2004), coube à missão Artística Francesa administrar a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios e, por meio desta, divulgar a proposta neoclássica.

Apesar do distanciamento entre a Arte da elite e o “modo de fazer” praticado pelo povo, foi por meio da criação da Academia de Belas-Artes que se ampliaram as funções básicas de ensino, levando adiante o plano estratégico de produzir conhecimento, estabelecer um método científico de trabalho e uma hierarquia disciplinar capaz de reproduzir os ensinamentos ministrados, instaurando um aparato legislador com vistas à formação de um Sistema de

---

[9] Mestre de decoração em porcelana da fábrica de Sèvres, Jean-Jacques Bachelier fundou sua própria escola de arte em Paris, conciliando métodos de ensino de arte comuns às corporações e às academias e obtendo apoio para o seu trabalho pedagógico. Essa iniciativa obteve reconhecimento na Europa, levando países como a Alemanha e a Áustria a utilizarem também o mesmo método.

[10] Escola Nacional Gratuita de Desenho, atualmente tem o nome de *École Nationale des Arts Décoratifs* (Escola Nacional de Artes Decorativas).

Belas-Artes que correspondesse aos objetivos hegemônicos da classe dominante.

A Proclamação da Independência em 1822 marca a trajetória política do Brasil, sendo este o momento em que a então colônia torna-se Império, agravando cada vez mais o desprezo das elites urbanas pela herança artística colonial e pelo trabalho manual, o que tornou o ensino de Arte um desafio para aquele contexto.

Segundo Reis (2005), foi necessário que a Academia utilizasse duas estratégias a fim de se revalorizar esse ensino: a primeira foi instaurar a ideia de que a produção artística acadêmica interessava estrategicamente ao Estado, seja como forma de acumulação de um capital simbólico à altura dos seus dirigentes e, por conseguinte, das elites, seja como forma de reprodução do capital acumulado.

Por outro lado, construindo imaginariamente a tradição das belas-artes no país, universalizando uma ideia do que seria a “boa Arte”, baseando-se nos critérios de classificação em princípios estéticos Europeus e mascarando oficialmente os resquícios da tradição colonial.

Tal qual na Europa, a implementação de uma instituição de ensino de Arte, com componentes curriculares academicamente estruturados, configuraria o primeiro passo concreto no sentido de tornar visível à sociedade quem seriam aqueles oficialmente legitimados como produtores de conhecimento no campo artístico e capacitados oficialmente a reproduzi-lo.

Da mesma forma, o Estado se fundamentaria na doutrina acadêmica para balizar a construção de prédios públicos, parques, jardins e monumentos, e consequentemente descaracterizar o patrimônio arquitetônico colonial por meio de reformas ou simplesmente destruindo algumas construções.

De acordo com Barbosa & Coutinho (2011), em 1830, formou-se a primeira turma de alunos oriundos da Academia de Belas Artes, sendo realizada, sob administração de Felix Taunay (mestre francês participante da Missão Artística Francesa) a primeira exposição de obras acadêmicas, com apoio do Estado através de premiações significativas.

Esse foi um importante passo para a legitimação do Sistema de Belas-Artes no Brasil, tornando-se, a partir de 1840, um evento incorporado ao

calendário oficial, sendo essas exposições denominadas posteriormente como “Salões de Arte”.

Cabe destarcamos que essa estratégia foi utilizada pelo Estado como um reforçador, a fim de estabelecer, mediante a chancela acadêmica, as diretrizes oficiais para a produção artística e para o ensino de arte no Brasil.

Em 1855, Araújo Porto Alegre[11], propôs uma modificação no caráter elitista da Academia Imperial de Belas-Artes, aproximando-a do povo.

Dentre suas propostas estava a possibilidade de oferecer na Academia dois tipos de curso, sendo um deles voltado para a formação do artesão e outro para o artista. As disciplinas de base comum seriam ministradas a todos os alunos no mesmo espaço e, quando eram concluídas fazia-se uma separação da turma: a formação do artista era enriquecida com outras disciplinas de caráter teórico, enquanto os artesãos ficavam limitados a reproduções de desenhos e à prática mecânica.

A proposta de Porto Alegre não obteve sucesso, uma vez que quando aplicada, manteve os velhos métodos e a mesma linguagem sofisticada, repelindo as classes populares.

Com base nessa realidade, em 1856, foi criado no Rio de Janeiro o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, com objetivo de formar não só o artífice, mas artistas provenientes das classes menos favorecidas.

1.1.2 Os liberais e o ensino de arte antielitista

A partir de 1870, e principalmente na década de 1880, pensadores liberais defendiam a ideia de que a arte na escola deveria preparar a população para o trabalho, tornando o ensino do desenho industrial obrigatório.

Segundo Barbosa & Coutinho (2011), a proposta era fundamentada na hipótese de que, uma vez que tivessem acesso ao conhecimento técnico de desenho, todos os indivíduos seriam “libertados da ignorância” e conseguiriam produzir suas próprias invenções.

A criação do Partido Republicano nesse período marcou uma fase de duras críticas contra muitos aspectos do Império, e um deles era a situação

[11] Manuel José de Araújo Porto-Alegre (1806 - 1879), foi um escritor do romantismo, político, jornalista, pintor, caricaturista, arquiteto, crítico e historiador de arte, professor e diplomata brasileiro (Lobo, 1945).

educacional. Eram frequentes os discursos contra a centralização da Monarquia, seu caráter hereditário, a vitalicidade do Senado e o sistema político excluía a maioria da população.

Para Boehrer (1954), os republicanos defendiam a urgente necessidade de se distanciar do elitismo que sempre caracterizou o regime monárquico e estabelecer uma educação para o povo, incluindo os escravos que, depois de libertos, precisariam de uma colocação nos processos produtivos, especialmente nas manufaturas.

Quanto aos temas educacionais, eram debatidos a urgência da alfabetização, a organização dos currículos e a preparação para o trabalho. Segundo Souza (2000), difundiu-se no Brasil a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social.

Ao atentarmos à escolarização dos ofícios no Brasil como estratégia de formação da mão-de-obra, destacamos que este processo foi realizado em instituições de diversas características: militares, entidades filantrópicas[12] e entidades financiadas por sociedades mantenedoras.

Eram recorrentes no século XIX propostas de associação do ensino de desenho geométrico[13] com aplicações à indústria. Nesse contexto, foram adotados os modelos de ensino de arte vinculados à educação popular, preconizados pelo inglês Walter Smith[14], que atendia aos caprichosos desejos da classe média.

Segundo Cunha (2005), na profusão dos discursos referentes à educação profissional brasileira ao longo do XIX, temos as proposições de Rui Barbosa, que subscreveu as ideias de Smith nos *Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária*[15] fruto dos estudos realizados sobre as experiências

---

[12] Podemos citar como exemplo as Casas de Educandos Artífices - fundadas em várias Províncias ao longo do século XIX e os asilos de meninos desvalidos (CUNHA, 2005, p.113).

[13] Moraes (2003) e Cunha (2005) referem-se a algumas instituições de educação profissional no Brasil que incluíram o desenho no currículo.

[14] Convidado pelo governo americano para organizar o ensino profissional neste país e autor do livro *Art education* (1873), Walter Smith defendia que o desenho, assim como a escrita, seria uma forma de linguagem, possuindo também um alfabeto próprio, de forma que, para ensiná-lo, não seria necessário preparar professores especializados, caso fossem preparadas lições precisas que instrumentalizariam os professores regulares para proceder a essa alfabetização. Com essa finalidade, foi por ele elaborado um manual apresentando uma série de exercícios, precisos e estilizados, baseados em cópias de outros desenhos para ser utilizado nas escolas públicas (EISNER, 1997).

[15] Nos *Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária* Rui Barbosa fez um detalhado levantamento sobre o ensino, tomando como suporte teórico o Decreto nº 7.247, de

educacionais em países civilizados. Depois de um detalhado levantamento de como se encontrava a educação em países como Estados Unidos, França, Inglaterra, Áustria, entre outros, Rui Barbosa comparou-os com a realidade brasileira e não lhe restaram dúvidas sobre o caótico e deplorável cenário educacional no Brasil.

Dentre outros assuntos foi incluída nos Pareceres a tradução de um trecho do livro *Art education: scholastic and industrial*, de Walter Smith (1872), com objetivo de justificar teoricamente a supremacia do desenho em relação às outras disciplinas do currículo, traçando também recomendações metodológicas para esta modalidade.

Inspirado nas ideias liberais defendidas por Rui Barbosa, o educador Abílio César Pereira Borges[16] publicou um livro chamado *Geometria Popular* fundamentado no *Teacher's manual for free hand drawing,* de Walter Smith (1873). O estudo apresentava como proposta o que Smith chamava de *alfabeto do desenho*[17] (BORGES, 1959).

Se por um lado os princípios do liberalismo se propagavam dando ênfase à liberdade e aptidões individuais, por outro, os educadores positivistas (atrelados à valorização do racionalismo e exatidão científica) defendiam a ideia de que a capacidade de criação deveria ser desenvolvida na escola através do estudo e cópia de ornamentos com curvas e linhas encontradas na decoração de povos mais evoluídos, "[...]pois estes representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas[...]" (BARBOSA; COUTINHO, 2011. p.14).

As lutas republicanas e abolicionistas ocasionaram duras críticas à educação e, após 1889, conduziram o país à denominada Reforma Benjamin Constant[18], que valorizava o racionalismo e o rigor científico.

---

19 de abril de 1879, que versava sobre o ensino primário e secundário no município da Corte e sobre o ensino superior em todo o Império.

[16] Segundo Barbosa (1984, p.13), Abílio César Pereira Borges "foi o responsável pela implantação dos métodos de Walter Smith, que se tornaram a base para o ensino de desenho na escola primária e secundária no Brasil por quase trinta anos". Esses métodos só vieram a ser contestados depois da Semana de Arte Moderna de 1922.

[17] Para Smith o *Alfabeto do Desenho* consistia no estudo dos ângulos, triângulos, retângulos, acompanhando o traçado com definições geométricas. Seguiam-se ditados e exercícios de memória introduzindo-se, depois de estudar quadrados e polígonos, os ornamentos e análises de folhas em superfície plana.

[18] Decreto N. 981 - de 8 de novembro de 1890.

A Academia Imperial de Belas Artes passou a se chamar, após a reforma republicana, *Escola Nacional de Belas Artes*. Os positivistas previam uma reorganização da Academia ou mesmo sua extinção, entretanto foi possível uma articulação entre o liberalismo e o positivismo no campo educacional. A proposta liberal apoiada na ideologia positivista da ordem e disciplina pretendia utilizar o ensino da arte como estratégia que conduzisse ao aperfeiçoamento intelectual e, consequentemente, ao progresso social e político (BARBOSA, 2012).

Na educação geral, novas reformulações dos currículos, baseadas no ensino tradicional foram sendo implementadas, visando sempre a iniciação às ciências e utilizando o método de conhecimento racionalizado.

Segundo Barbosa & Coutinho (2011), entre 1901 e 1910 permaneceu em vigor o Código Epitácio Pessoa, que apresentava características ecléticas no currículo proposto e transcrevia sucintamente as propostas de Rui Barbosa para o ensino do desenho, usando muitas vezes as mesmas palavras dos Pareceres, acirrando a polêmica acerca da adoção de métodos positivistas ou liberais de ensino da arte.

No período entre 1882 e 1959[19] permanecem nas escolas os conteúdos propostos anteriormente por Abílio César Pereira Borges com base na proposta de Walter Smith, mantendo-se quase imutáveis até 1958. Segundo Barbosa & Coutinho (2011), apesar das várias reformas educacionais ocorridas no Brasil desde então, ainda há resquícios das mesmas atividades repetitivas e mecânicas em quase todos os livros de educação artística para o ensino fundamental editados nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

1.1.3 O ensino de arte e o Modernismo

No final do século XIX e 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 (TEIXEIRA, 1969, p. 49).

[19] CUNHA, Amanda Siqueira Torres. Livros didáticos para o ensino de Arte no contexto da Lei nº5.692/71. UFPR, 2014. Disponível em https://prezi.com/0vpvkaebkjus/view/#6_30863873 [Acesso em 26 de junho de 2015].

A partir dos textos de Anísio Teixeira[20], observamos clara a dicotomia dos ideais instaurados no ensino, defendidos por positivistas e liberais: se por um lado o primeiro primava pela racionalização da emoção, para o segundo a escola era um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção.

Em um texto[21] publicado em 1953, Anísio Teixeira considera as escolas secundárias como “treinadoras de mentes” e transmissoras da cultura geral, enquanto as primárias, normais e profissionais, sob influência dos princípios liberais, primavam pela formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais, ofícios e atividades comerciais.

Nesse contexto, o ensino de desenho particularmente prevaleceu com objetivos pragmáticos. Barbosa (2002), afirma que esses conhecimentos eram privilegiados, tendo em vista a imediata qualificação para o trabalho. Neste sentido, faziam parte do currículo, principalmente dos Liceus de Artes e Ofícios, atividades que contemplavam desenho geométrico, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil, desenho de arquitetura naval e desenho de *ornatos*.

O ensino de arte não buscava nesse momento o exercício da experiência artística; seu objetivo era o desenvolvimento das profissões técnicas e científicas numa “[...] ostensiva manifestação contra as tendências e características da instrução colonial que deixou a sociedade desarmada de quadros capazes de promover, pelos fundamentos econômicos, a sua reconstrução [...]” (BARBOSA, 2002, p. 25).

Novos olhares voltados para a produção artística eram constantemente discutidos entre artistas e intelectuais em busca de renovação cultural, identidade própria e de uma maneira mais livre de expressão. Essas contestações culminaram na Semana de Arte Moderna de 1922[22], que

---

[20] Anísio Spínola Teixeira (1900 - 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas posteriores a 1920, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização.

[21] TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, abr./jun. 1953. p. 20-43.

[22] O evento apresentava novas ideias e conceitos artísticos, como a poesia através da declamação (até então só escrita), a música por meio de concertos e as artes plásticas com

representou um movimento emblemático de vanguarda com verdadeira revolução na linguagem, primando pela experimentação e liberdade criadora.

Para Maia (2000), a despeito de reações conservadoras de alguns setores, os vanguardistas foram peças-chave para a promoção de mudanças substanciais no panorama da cultura brasileira nos anos de 1920 e 1930.

Com objetivo de instaurar de um regime mais democrático em meio à crise político-social da oligarquia, surgem novamente discussões a respeito do papel social da educação, sendo nesse momento a escola primária e o ensino básico o centro das atenções.

Apesar da estrondosa introdução do Modernismo no Brasil, esse movimento não repercutiu de imediato no ensino da arte. Somente em 1927, a arte na escola volta a ser objeto de discussões, sendo utilizadas como aporte pesquisas divulgadas por psicólogos e educadores norte-americanos que desviavam o foco da transmissão do saber para o interesse dos sujeitos em aprender.

A década iniciada em 1930 viveu um movimento de renovação conhecido como *Escola Nova*[23] que defendia, dentre outros temas, o princípio de arte integrada ao currículo como instrumento mobilizador da capacidade criativa, ligando imaginação e inteligência. Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na escola foram fortemente influenciados por Decroly[24], Claparède[25] e principalmente pautados nas pesquisas de John Dewey[26], defendidos por seu

---

telas, esculturas, maquetes arquitetônicas e desenhos arrojados. Participaram da Semana nomes consagrados do modernismo brasileiro, como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Víctor Brecheret, Plínio Salgado, Anita Malfatti, Menotti Del Pichia, Guilherme de Almeida, Sérgio Milliet, Heitor Villa-Lobos, Tácito de Almeida e Di Cavalcanti.

[23] Tendo como um dos fundadores o suíço Adolphe Ferrière, as bases do movimento Escola Nova tiveram origem na Europa e América do Norte, chegando ao Brasil por intermédio de Rui Barbosa. Para os escolanovistas, a educação era o elemento chave para promover a igualdade entre os homens através de um sistema estatal de ensino público, livre e aberto (CAMBI, 1999).

[24] Médico e educador belga, Jean Ovide Decroly (1871-1932) defendia a ideia de uma escola centrada no aluno, e não no professor, preparando as crianças para viverem em sociedade, em vez de simplesmente fornecer a elas conhecimentos destinados a sua formação profissional. (ELIAS, 2000).

[25] Neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, Édouard Claparède (1873 - 1940) destacou-se pelos estudos nas áreas da psicologia infantil, pedagogia e formação da memória. Foi um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo suas teorias grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX (CAMPOS, 2007).

[26] Expoente máximo da escola progressiva americana, John Dewey (1859 - 1952) foi um filósofo e pedagogo cujos estudos remetiam a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Para Dewey, o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas

ex-aluno Anísio Teixeira, e incorporados às Reformas Educacionais do Distrito Federal de Fernando Azevedo (entre 1927 e 1930)[27], pelas Reformas de Atílio Vivacqua no Espírito Santo (entre 1928 e 1930)[28], de Carneiro Leão em Pernambuco (entre 1920 e 1930) [29], Francisco Campos em Minas Gerais (entre 1926 e 1930)[30].

No ensino de arte, dentro dessa concepção derivada da pedagogia renovada, substituía-se a cópia pela livre expressão e, da reprodução das obras passou-se à criação e experimentação. Nesse sentido, foi de fundamental importância o livro *Art as experience*, de Dewey (1980), que apropriado pelos educadores escolanovistas tornou-se um dos pilares das propostas de educação para as crianças.

Movimentos europeus de arte moderna como Fauvismo[31], Cubismo[32] e Expressionismo[33] também exerceram forte influência na arte local, motivando um novo olhar para a produção artística infantil.

---

e jamais trazer respostas ou soluções prontas a fim de levar o aluno a raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado. (BARBOSA, 2011).

[27] PAULILO, André Luiz. Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930. Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/095.pdf. [Acesso em 26 de junho de 2015].

[28] SIMÕES, Regina Helena Silva e BERTO, Rosianny Campos. Movimento escolanovista e formação de professores no Espírito Santo: Attílio Vivacqua, Deodato de Moraes e Adolphe Ferrière. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/MOVIMENTO%20ESCOLANOVISTA.pdf. [Acesso em 26 de junhod e 2015].

[29] ARAUJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. Revista Brasileira de História da Educação, n° 19, p. 119-136, jan./abr. 2009.

[30] Oliveira, Pâmela Faria. Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926–30). UFU, 2011.

[31] Com origem na França, o Fauvismo teve inicio em 1901, embora tenha ganhado esta denominação somente em 1905. Primeira das vanguardas europeias, permaneceu entre o final do século XIX e início do século XX, no período pré-guerra. Apresenta exaltação das cores puras e quentes, atenuação de profundidade, abolição da perspectiva linear, interpretação arbitrária dos meios-planos de luz e sombra (que são substituidos por cores justapostas) e rejeição dos elementos intelectuais da pintura (GOMBRICH, 2012).

[32] Com origem na França, o Cubismo é um movimento artístico ocorrido entre 1907 e 1914 nas artes plásticas, tendo como principais fundadores Pablo Picassoe e Georges Braque, consistindo na representação das formas da natureza por meio de figuras geométricas, estando contidas todas as partes de um objeto no mesmo plano (GOMBRICH, 2012).

[33] Com origem na Alemanha no início do século XX, o expressionismo é um reflexo da angústia e ansiedade que dominavam os círculos artísticos e intelectuais da Alemanha durante os anos anteriores à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) prolongando-se até ao fim do período entre-guerras (1918-1939) (GOMBRICH, 2012).

Inspirados pelo austríaco Franz Cizek[34] esses novos olhares foram conduzidos por Anita Malfatti e Mário de Andrade, que também defendiam a postura pedagógica da livre expressão, dando ênfase ao espontaneísmo infantil. Porém, para Mário de Andrade, essa liberdade de criação deveria ser portadora de originalidade e de significação para a criança.

Significativas mudanças foram propostas por Mário de Andrade quando exerceu a função equivalente à de Secretário de Cultura de São Paulo em 1936. Dentre elas estão: a criação de ateliês para crianças nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil, os cursos para crianças e jovens ministrados por Anita Malfatti em seu ateliê e na Escola Americana, (hoje Mackenzie) e a criação de "Escolas de Arte para crianças bem-dotadas em arte" pelo Jornal *A Tarde* em São Paulo.

Com o Estado Novo (1937-1945), muitas dessas iniciativas foram interrompidas, educadores perseguidos e "[...]uns poucos ex-reformadores se aliaram a ditadura para defender outros interesses, não os da criança[...]" (BARBOSA; COUTINHO, 2011. p.16).

Com a instauração do Estado Novo por meio de um golpe de estado, Getúlio Vargas proclama uma nova Constituição, em 10 de novembro de 1937. Nesse ano foi criado pelo governo o Instituto Nacional de Pedagogia, mais tarde, renomeado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Permitiu-se também a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino e regulamentado o ensino industrial e o ensino secundário.

> O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral (PILETTI, 1996, p. 90).

Com o fim do Estado Novo (1945) e a adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático, convém apontarmos que era estabelecido o preceito: "a educação é um direito de todos", entretanto destacamos o significado

[34] Criador da Escola de Arte Infantil ou Escola de Arte e Ofícios em 1897, Franz Cizek foi autor dos primeiros estudos sobre a produção gráfica das crianças, fundamentados nas concepções psicológicas e estéticas de então (IAVELBERG, 2008).

talvez não literal da palavra “democrático”, uma vez que não era permitido que os analfabetos - que constituíam 50% da população – votassem.

Também no mesmo período, Clemente Mariano, então ministro do Governo Dutra, criou uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral na educação nacional: A Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Este projeto acabou sendo deixado de lado e após um processo longo e conflituoso, a LDB só foi aprovada em 20 de dezembro de 1961.

1.1.4 O pós-Estado Novo e a arte para liberação emocional

No período que se seguiu ao Estado Novo, a partir de 1940, houve uma importante retomada do desenvolvimento cultural e artístico no Brasil, sendo marcada pela inauguração de três museus de grande projeção como o MASP (Museu de Arte de São Paulo) o MAM (Museu de Arte Moderna) e o Museu de Arte do Rio de Janeiro. Essa efervescência cultural refletiu na educação para a arte e os ideais escolanovistas vieram novamente à tona (BARBOSA, 1984).

Obras significativas publicadas nos Estados Unidos na mesma época influenciaram consideravelmente as ações que permearam o ensino de arte no Brasil. Eisner (1997) destacou a importância de *Art in the Classroom*, de Natalie Robinson Cole, *Teaching in Art*, de Victor D’Amico, *Creative and Mental Growth*, de Viktor Lowenfeld e *Education Through Art*, de Herbert Read. No Brasil, obras dos filósofos e educadores Viktor Lowenfeld (1903-1960) e Herbert Read (1893-1968) também tiveram grande importância nesse processo. Tais obras apresentavam um ponto comum: a ideia de que a maior missão da educação é a de facilitar o desenvolvimento da criatividade da criança.

Em 1948, um marco importantíssimo para o histórico do ensino de arte no Brasil foi a criação, no Rio de Janeiro, da *Escolinha de Arte do Brasil,* pelo artista Augusto Rodrigues. Essa criação se deu sob influência da obra de Herbert Read e sob o impacto de uma mostra de trabalhos produzidos por crianças inglesas, organizada pelo Conselho Britânico alguns anos antes.

A livre expressão criadora da criança era o princípio básico dos trabalhos ali desenvolvidos, “[...] o que foi recebido com grande entusiasmo pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff [...]” (BARBOSA, 1984, p.15).

Além de sua importância quanto às aulas ministradas para crianças, as Escolinhas de Arte do Brasil alcançaram também grande reconhecimento pelos cursos de formação de professores ali oferecidos e sua ação multiplicadora por intermédio de ex-alunos que implantaram a ideia por todo o Brasil. Somente no estado do Rio Grande do Sul foram criadas vinte e três Escolinhas, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA), no início da década de 1950.

Os trabalhos desenvolvidos pelo MEA utilizavam como aporte teórico obras de pesquisadores europeus e americanos na tendência expressionista do pós-guerra, permitindo às crianças pintar e desenhar livremente e incentivando a integração entre as atividades escolares em torno do currículo como forma de dinamizá-lo, admitindo desta forma a interdisciplinaridade, mas evitando a polivalência[35].

Naquele momento os programas editados pelas Secretarias de Educação e Ministério de Educação deveriam ser seguidos pelas escolas e acabavam limitando a autonomia do professor. Entretanto, também em 1948, iniciou-se uma preocupação com a renovação destes programas, sendo convidado o arquiteto e urbanista Lúcio Costa[36] para elaboração do "programa de desenho da escola secundária" - este nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação, só começando a influenciar o ensino da arte a partir de 1958.

Naquele mesmo ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais, visando, sobretudo, experimentar propostas para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. Um dos temas fortemente discutido foi a presença da arte nos currículos experimentais.

Barbosa & Coutinho (2011), destacam as experiências em arte/educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná,

[35] Segundo Barbosa (1989), durante a década de 1970 a formação dos professores nas extintas "Licenciaturas Curtas em Educação Artística" compreendia o conhecimento superficial de um conjunto de atividades artísticas em várias linguagens (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas). "Esta prática foi amplamente discutida e criticada na década de 1980, como uma versão deturpada da interdisciplinaridade, já que reduzia os saberes artísticos específicos de cada linguagem a uma miscelânea de atividades superficiais[...]" (LOBO, 2010. p.112).

[36] Lúcio Marçal Ferreira Ribeiro Lima Costa (1902-1998) foi arquiteto, urbanista e professor, autor do plano urbanístico de Brasília.

etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e Instituto Capibaribe (Recife).

Estas escolas continuaram a aplicar alguns métodos inovadores[37] de ensino (introduzidos na década de 1930) relacionando a prática a outras disciplinas do currículo através da exploração de várias técnicas e materiais empregados em uma sequência estabelecida pelo professor, respeitando as etapas de evolução gráfica das crianças.

1.1.5 Desdobramentos nas décadas de 1950 e 1960

Os anos finais da década de 1950 e início de 1960 permitiram a continuidade das discussões e aplicações dos princípios escolanovistas iniciados anos antes, pautados na ideia do desenvolvimento expressivo da criança e na individualidade. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, garantiu o direito à educação em todos os níveis[38], permitiu a criação do Conselho Federal de Educação (1962), fixou os currículos mínimos e concedeu autonomia às universidades. Entretanto, a ideia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.

Segundo Fusari & Ferraz (1992), surgem as pedagogias progressistas que buscavam a superação do pensamento liberal: “São propostas educacionais apresentadas pelas pedagogias libertadora (representada por Paulo Freire) e libertária (representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet – indentificado como Escola Nova Liberal -, Maurício Tragtenberg, Miguel González Arroyo, dentre outros)” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 40), e, seguindo o processo histórico, surge a pedagogia crítico-social dos conteúdos (representada por Libâneo).

[37] Como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão, agora sob a designação de arte integrada no currículo (Barbosa & Coutinho, 2011).
[38] Direito este que ainda não se efetivou.

Barbosa (1982) e Duarte (1983), também destacam que o engajamento cultural, a intensa politização e mobilização por parte de estudantes e trabalhadores influenciaram sobremaneira o modo de pensar daquele período. Para os autores, o poder transformador da arte, voltada também para a militância política, deixou frutos do ponto de vista cultural como o cinema novo, a bossa nova, o violão de rua, o teatro popular engajado, a redescoberta do samba e do concretismo.

A partir de meados da década de 1950, no período da ditadura militar, em decorrência do modelo socioeconômico Nacional Desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil, a educação passou por duas grandes reformas[39] com objetivo de equiparar a educação brasileira ao modelo norte-americano.

As concepções dessa reforma implantavam a tendência tecnicista, afirmando os interesses da sociedade industrial, que considerava como função prioritária da escola o preparo técnico para o trabalho, tendo em vista o crescimento da industrialização e do mercado consumidor.

Quanto ao ensino de arte, continuam as defesas de que o desenvolvimento da criatividade contribui para o fomento de habilidades e atitudes imprescindíveis à formação integral dos alunos.

Nesse contexto, e sob essa ideologia, o artigo 7º da Lei 5.692/71, tornou obrigatória a disciplina de Educação Artística, juntamente com Educação Religiosa, Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Física no ensino básico. A integração da Educação Artística à grande área de Comunicação e Expressão, a figura do professor polivalente e o enfoque genérico de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas caracterizaram essa lei quanto ao ensino de arte (BRASIL, 1971a; 1971b; 1973).

Barbosa & Coutinho (2011), trazem uma reflexão sobre esses desdobramentos:

> Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram

[39] Essas reformas foram precedidas por um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for internacional Development* (Usaid) nos anos de 1968 e 1971.

> pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois, as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado (p. 28).

Subtil (2009b) ressalta que, nas séries iniciais, a Educação Artística foi metodologicamente tratada como "uma série de atividades", mantendo-se a prática da livre-expressão individual. "No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões com o auxílio dos livros didáticos[40]" (p. 192).

Alguns livros de Educação Artística foram publicados nas décadas de 1960 e inícios de 1970 por escritores brasileiros trazendo um "passo-a-passo" de trabalhos manuais, que, segundo Barbosa & Coutinho (2011), originaram-se das apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 1950.

Nestes livros, as técnicas mais utilizadas eram pinturas com giz de cera e anilina, desenho de olhos fechados, pintura a dedo, mosaico de papel, colagem sobre base preta, carimbos de legumes, desenho de giz molhado, etc.

Convém destacarmos que, apesar do ensino de Arte ter se tornado obrigatório em todo território nacional, não havia ainda escola superior que formasse o profissional para ministrar a disciplina até o final da década de 1970 e início de 1980. Os únicos professores de Arte existentes eram remanescentes das Escolinhas de Arte que tinham como característica a formação do professor, "capacitando-o" a ministrar aulas de artes plásticas, artes cênicas e música, com aulas superficiais, sem um aprofundamento consistente em nenhuma das linguagens (PARANÁ, 1988b).

A forte perseguição aos professores pela ditadura em 1964, fez com que as escolas experimentais se extinguissem e os currículos igualados em todo

[40] A edição de livros didáticos com atividades para educação musical, artes plásticas e artes cênicas, na forma de instrução programada foi uma estratégia também para suprir as carências dos professores sem formação específica (SUBTIL, 2005).

sistema escolar. A partir desse momento, a produção artística durante as aulas nas escolas públicas primárias reduziu-se a reproduções de desenhos alusivos a datas comemorativas cívicas e religiosas e na escola secundária pública o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Epitácio Pessoa em 1901 (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Nos fins da década de 1960 e início de 1970 (especialmente entre 1968 e 1972), reflexões no sentido de relacionar o ensino de arte aos processos mentais envolvidos na criatividade, ao desenvolvimento da capacidade crítica e de abstração foram retomadas.

No que diz respeito à formação de professores, foram criados em 1973 os cursos de licenciatura curta em Educação Artística (com duração de dois anos) para preparar o professor polivalente, podendo esse continuar seus estudos por mais dois anos a fim de obter a licenciatura plena com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Mesmo com formação na área, os professores que ministravam as aulas ainda trabalhavam os conteúdos com contornos indefinidos, valorizando o "processo" de trabalho e a livre expressão. Segundo Ferraz e Fusari (1992), as pedagogias tradicional, novista e tecnicista se sobrepunham, levando os professores a uma prática em que "[...] as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber 'construir' artístico, ora um saber 'exprimir-se', mas necessitando de aprofundamento teórico metodológico[...]" (p. 39).

1.1.6 O movimento arte-educação e as últimas décadas do século XX

A década de 1980 foi fundamental para o fomento de discussões a respeito do ensino de arte e suas especificidades de conteúdos e metodologias. O processo de abertura política durante o Governo Geisel (1974-1979), proporcionou, nos anos subsequentes, debates sobre a confusa situação dessa área na escola: ora tecnicista, ora espontaneísta, e dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a ação de um professor polivalente que desconsiderava os conteúdos próprios de cada linguagem.

Iniciou-se então, um movimento em prol da retomada do ensino de arte como um campo com saberes historicamente constituídos, fundamentado em uma epistemologia que a sustentasse (BARBOSA, 1991; FUSARI e FERRAZ,1992; PARANÁ, 1988a, 1988b, 1990).

Encontros, seminários e debates foram organizados na década de 1980 pela Associação Brasileira de Educação Musical e pela Federação de Arte Educadores do Brasil, fortalecendo um movimento denominado Arte-educação e contribuindo positivamente na qualidade do pensamento sobre o ensino de arte.

Foi também desencadeada uma ação política através de vários congressos e festivais, dentre eles:

> [...] os festivais de Ouro Preto; o Festival de Inverno de Campos de Jordão de 1983, onde primeiro se trabalhou na arte/educação com leitura ou análise de TV; o Congresso sobre história do Ensino da Arte, em que primeiro se introduziu oficinas de arte e novas tecnologias na arte/educação (1984); o Simpósio sobre Ensino da Arte e sua História (MAC/USP, 1989), assim como a atuação de associações regionais e estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 31).

Nesse momento houve também o fortalecimento da Metodologia Triangular (da qual trataremos com maior profundidade nos capítulos a seguir), consistindo em um ensino de Arte que integre o fazer artístico, a análise de obras e objetos de arte e a contextualização, formulada anteriormente, na década de 1970 (BARBOSA, 1991) e retificada posteriormente por Ana Mae Barbosa, como Proposta Triangular (PENNA, 2001) e anos mais tarde como Abordagem Triangular (BARBOSA, 2007).

A partir da segunda metade da década de 90, segundo Fonseca (2001) “[...] se intensificaram as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia [...]” (p.15).

É promulgada naquele momento a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que pôs fim a discussões sobre o eventual caráter de não obrigatoriedade das aulas de Educação Artística por ser considerada antes como “atividade educativa” e não como disciplina, substituindo também da denominação “Educação Artística” por “Arte”, conforme o art. 26, parágrafo 2º:

“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (grifo nosso).

Nos últimos anos da década de 1980 e início da década de 1990, as pesquisas produzidas para mestrado e doutorado se intensificaram, com trabalhos que abrangiam desde o desenho da criança, até experiências com as novas tecnologias. Efetivava-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores em prol da definição da Arte como um campo de conhecimento, com estatuto epistemológico equivalente ao das outras áreas do currículo (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Nesse momento, sistematizou-se também a Abordagem Triangular por meio de pesquisas que consideravam as condições estéticas e culturais da pós-modernidade, a imagem, sua decodificação e interpretações.

No ano de 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais[41] que, no ensino de Arte, preconizam a utilização em sala de aula da aprendizagem triangular, designados como produção, apreciação e contextualização, sendo acrescentada a dança em 1998, além de artes visuais, música e teatro.

Nos anos em que se sucederam ao lançamento dos PCN, novos questionamentos surgiram com relação à aplicabilidade das propostas, considerando-se o cenário brasileiro de falta de professores formados na área, principalmente na região norte do Brasil, ausência de materiais para realização de aulas práticas e espaço físico disponível.

Em 15 de julho de 2010, uma nova alteração foi feita no artigo 26 da LDB 12.287/2010, ratificando a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de Educação Básica e acrescentando o complemento: “especialmente em suas expressões regionais”.

A ênfase nas expressões regionais torna-se nesse século, ponto importante, sendo necessária a sistematização de temas que relacionem as produções regionais aos conteúdos universais, abordando-se diferentes povos, culturas, tempos e lugares.

[41] Nesta dissertação abordaremos os PCN em um capítulo específico.

De acordo com Iavelberg (2014), pesquisas, congressos e seminários com a presença de pesquisadores, professores e diretores de instituições escolares têm trazido à tona um número crescente de discussões a respeito da ausência de práticas de criação nas escolas em diferentes linguagens como teatro, música, dança ou artes visuais, cada qual tratada disciplinarmente em sua especificidade, conforme apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos quais falaremos a adiante.

Na seção a seguir apresentaremos o fazer artístico, nosso objeto de investigação, na perspectiva de alguns educadores/pesquisadores que serviram de base teórica para a concepção sobre o tema focalizado.

1.2 O fazer artístico: construção teórico-metodológica

Nesta seção, apresentaremos o fazer artístico, nosso objeto de investigação, na perspectiva dos educadores/pesquisadores contemporâneos Robert Ott, Elliot Eisner, Abigail Housen, e Ana Mae Barbosa, que serviram de base teórica sobre o tema focalizado, por suas contribuições através de pesquisas desenvolvidas a partir do século XX, influenciando o ensino de Arte no Brasil nos dias atuais.

O texto encontra-se estruturado em quatro partes contendo uma síntese das propostas de cada um dos autores e suas concepções.

1.2.1 Robert Ott - Image Watching

Robert William Ott[42], pesquisador norte-americano, teve seu trabalho voltado para a prática educativa em museus, tendo como ponto de partida os diversos significados e as várias dimensões que a arte pode assumir, proporcionando meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura.

[42] Robert William Ott foi professor da *Pen State University* e professor associado do *Palmer Museum of Art*. Tem pesquisas nas áreas de interpretação, crítica e educação em museus. Trabalhou e colaborou em inúmeros museus e galerias em diversos países. Foi editor, juntamente com *Al Hurwitz*, do livo *Art in Education: an internacional perspective (1984).*

Autor de um sistema de abordagem denominado *Image Watching*, Ott propõe um ensino de arte composto por cinco categorias, baseados na produção artística, crítica, estética e história da arte (OTT, 1989; 1997).

A proposta de Robert Ott constitui-se num sistema dinâmico, integrado e articulado, sendo que cada categoria foi denominada utilizando-se verbos no gerúndio por expressarem o sentido processual da vivência, conforme descrevemos na tabela 3:

Tabela 1. Sistema Image Watching, de Robert William Ott

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1 Descrevendo	É solicitado aos alunos que descrevam os aspectos formais da imagem, antes que os mesmos tenham contato com qualquer informação referente à mesma. Esse estágio requer uma profunda e detalhada atenção de forma que se extraia o máximo de informações, anotando tudo que é perceptível sobre a obra que está sendo estudada criticamente.
2 Analisando	Nesse estágio pretende-se investigar intrinsecamente a maneira como a obra foi executada. Os elementos do *design* muitas vezes dão o ponto de partida de onde evolui uma compreensão sobre elementos da composição, formas, linhas, enquadramentos, etc.
3 Interpretando	Essa categoria fornece dados para respostas pessoais e sensoriais dos alunos, permitindo que se expressem a respeito da obra de arte. Ott (1997) aponta que, antes de expor seus sentimentos, os alunos são submetidos a atividades que lhes dão base para a necessária compreensão de suas respostas. “Essas atividades prévias têm de ter suficiente abertura para permitir depoimentos pessoais além de relacionamentos em que se levam em conta os depoimentos dos outros” (p.173).
4 Fundamentando	Essa é uma área na qual a ação dos alunos de interpretar obras de arte é baseada em um conhecimento adicional disponível no campo da História da Arte, ou em alguma crítica que tenha sido escrita ou dita a respeito da obra. “O que as autoridades falam ou escrevem sobre arte tem muito a oferecer ao aluno e esse conhecimento é melhor assimilado por ele após a obtenção de um embasamento de sua própria experiência” (p.173).
5 Revelando	Esse estágio constitui a culminância do processo, na qual é proporcionada aos alunos a oportunidade de relacionar seu conhecimento a respeito de arte por meio de sua produção artística, através das aulas práticas.

(Fonte: Elaborada pela autora)

Observamos acima que, na perspectiva de Ott, o fazer artístico não é desvinculado do processo, sendo este o ponto culminante de toda proposta. O autor ressalta que livros ou catálogos com imagens impressas em boa qualidade podem ser recursos efetivos no caso da falta de acesso a museus e exposições

de arte, comunicando ideias essenciais para serem usadas nas transformações criativas em sala de aula.

1.2.2 Elliot Eisner - Discipline Based Art Education

Elliot Eisner[43], pesquisador norte-americano, teve seu trabalho voltado para a o Ensino de Arte e o Currículo, a partir de preocupações a respeito das funções da arte na educação e os métodos de ensino, afirmando que a disciplina tem conteúdo específico para oferecer, "[...] não sendo o professor um simples fornecedor de materiais e um apoio emocional" (Eisner, 1988).

Autor dos conceitos abordados pelo *Discipline Based Art Education* (DBAE), traduzido para o português como "Arte Educação como Disciplina" propõe um ensino de Arte fundamentado em quatro operações, conforme elencadas na tabela 4:

Tabela 2. Discipline Based Art Education, de Elliot Eisner (1988)

OPERAÇÕES	DESCRIÇÃO
1 Crítica da Arte	Desenvolve habilidade para ver - em vez de simplesmente olhar - as qualidades que constituem o mundo visual, que inclui, e excede, trabalhos formais de arte.
2 História da Arte	Ajuda o estudante a entender o tempo e o lugar pelos quais os trabalhos artísticos se situam, uma vez que nenhuma forma existe em um vácuo descontextualizado.
3 Estética da Arte	Compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê, uma vez que argumentamos a partir de nossos julgamentos de valor. O principal objetivo da Estética é entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito "arte".
4 Produção Artística	A produção artística ajuda o aluno a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade.

(Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora)

[43] Elliot Wayne Eisner foi professor de Arte e Educação da *Stanford Graduate School of Education*. Desenvolveu pesquisas em diversas áreas, incluindo Educação Artística, Reforma Curricular e Pesquisa Qualitativa. Recebeu diversos prêmios incluindo o Prêmio Mundial de Educação (1992), em reconhecimento aos seus 30 anos de trabalho acadêmico profissional e sua contribuição na formulação da política educacional para entender melhor o potencial das artes no desenvolvimento educacional dos jovens; Sir Herbert Read Award, da Sociedade Internacional de Educação pela Arte - INSEA (1997); *Internacional Brock* (2004); Louisville University Grawemeyer Award (2005). (Fonte: BROOKE, Donald. Artist, Educator Elliot Eisner. US States News, 2006).

Para Eisner, a DBAE propõe, através desses quatro domínios, a ampliação da habilidade em lidar com problemas, entretanto, essa ampliação depende da existência de um currículo que crie possibilidades para as experiências descritas acima, bem como da habilidade dos professores em mediar inteligentemente os programas fornecidos.

São esses instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível. Para o autor, "[...] precisamos de currículos que possam ser ensinados e de professores suficientemente preparados para fazer das potencialidades uma realidade em sala de aula" (Eisner, 1988, p.118).

Quanto à elaboração do currículo de Arte, para Eisner é necessário que se posicione a disciplina com o mesmo grau de importância com que os alunos estudam todas as outras. É necessário que se tenha cuidado ao propor trabalhos interdisciplinares, para que essas conexões não reduzam as características específicas de cada área, diminuindo seu valor.

Com relação à produção artística, o autor acredita que a História da Arte, a Crítica da Arte e a Estética ganham valor quando relacionadas com a Produção de Arte. "Um estudante envolvido com a criação de movimento virtual em uma pintura terá mais possibilidades de encontrar sentido nos trabalhos de Bridget Riley, Marcel Duchamp e dos futuristas, do que um estudante não envolvido" (p.121).

Temos que nos atentar para a utilização demasiada de materiais ou conteúdos, para não correrm os risco de tornar os alunos incapazes de fazer relações entre o que já foi aprendido e o que estão aprendendo. A internalização será maior se as atividades derem aos estudantes oportunidades de colocarem suas próprias ideias em prática, utilizando-se de outras formas de representação expressas por imagens visuais.

VEJA SE O SUBTÍTULO NÃO VAI FICAR SOZINHO NA PÁGINA

1.2.3 Abigail Housen - Visual Thinking Strategies

Iniciadas na década 1970, as pesquisas de Abigail Housen[44] referem-se ao desenvolvimento da compreensão dos estágios de leitura de imagem pelos

[44] Abigail Housen, psicóloga americana, é co-fundadora do Visual Understanding in Education. Doutora em Educação pela Universidade de Harvard, em 1983, desenvolveu pesquisas na área de Estética por 30 anos. Foi professora de Arte e Diretora do Programa de Pós-Graduação no Massachusetts College of Art, atuando também como consultora e avaliadora de inúmeros

quais passam os espectadores. Com a publicação em1983 do livro *"The eye of the beholder: measuring aesthetic development"*, a autora apresenta a classificação dos estágios da compreensão estética, pela análise dos protocolos de 200 sujeitos, apontando cinco tipos de leitores de imagens (GRINSPUN, 2000).

Mais tarde, no ano 2000, a autora retoma sua pesquisa fazendo uma análise com cerca de 6000 pessoas entrevistadas em 15 culturas, demonstrando que, se os indivíduos forem expostos cuidadosamente a uma série de materiais e obras de arte articuladas, os modos de interpretação mudam de forma consistente. Além disso, o crescimento do pensamento crítico e criativo acompanhou o crescimento do pensamento estético, em grupos com uma ampla gama de origens culturais e socioeconômicas (HOUSEN, 2000).

O método proposto por Housen é organizado de acordo com estágios elencados na tabela 5:

Tabela 3. Estratégias de pensamento visual, de Abigail Housen (1983)

ESTÁGIOS	DESCRIÇÃO
1 Accountive (descritivo)	Neste estágio a autora parte do princípio que "todo ser humano é um contador de histórias". Usando os seus sentidos, memórias e associações pessoais, no estágio descritivo os leitores tecem narrativas sobre uma obra de arte, observando como o artista a produziu. Podem ser feitas, segundo Arslan & Iavelberg (2013), as seguintes perguntas: "O que é isto? O que mais chama atenção? O que mostra esta imagem? O que está acontecendo? Qual narrativa pode ser contada?" (p.22).
2 Constructive (Construtivo)	No estágio construtivo o leitor interpreta a obra de Arte apontando características técnicas como linha, cor, textura, forma, composição e estilo.
3 Classifying (Classificativo ou classificatório)	Espectadores nesse estágio adotam a postura analítica e crítica do historiador de arte. Cabe a identificação do lugar, escola, estilo, tempo e proveniência. Arslan & Iavelberg (2013) sugerem a utilização, pelo mediador, das seguintes perguntas: "Quem é o artista e por que ele construiu a imagem desta maneira? Em que data foi feita? Quais os materiais? Qual a época? Você nota a influência de alguma corrente artística no trabalho?" (p. 22).

museus e escolas. A pesquisa de Housen nas fases de desenvolvimento estético forneceu a base teórica para o *Visual Thinking Strategies (VTS)*. Seus estudos longitudinais sobre o impacto do VTS têm mostrado que, além do crescimento na compreensão estética, suporta o crescimento de habilidades de pensamento crítico e criativo, que se transferem para outras áreas. (www.vtshome.org - Acesso em 25 de março de 2015).

4 Interpretive (Interpretativo)	Nesse estágio as habilidades críticas são colocadas a serviço de sentimentos, e os símbolos subjacentes ao trabalho emergem. Sabendo-se que o trabalho de identidade e valor da arte estão sujeitas a interpretação, nesse momento os leitores vêem os seus próprios processos sujeitos a oportunidade e mudança. As perguntas de mediação propostas por Arslan & Iavelberg (2013) são: “Como o artista utilizou os elementos formais para expressar o que sentia ou a ideia concebida? O trabalho traduz alguma experiência?” (p. 22).
5 Re-criative (Re-criativo)	Este estágio compreende a prática artística a partir dos estágios anteriores. Conforme propõem Arslan & Iavelberg (2013), pode ser utilizada a seguinte questão: “Como você faria uma obra considerando o mesmo tema ou o que ficou de mais forte na obra para você?” (p. 22).

(Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora)

Observamos acima que o fazer artístico, assim como nas concepções de Ott e Eisner, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, não estando desvinculadas do desenvolvimento estético.

No Brasil, a Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, apresentada por Ana Mae Barbosa, complementa esse desenvolvimento, conforme abordaremos a seguir.

1.2.4 Ana Mae Barbosa – A Abordagem Triangular para o Ensino de Arte

Ana Mae Barbosa é atualmente uma das maiores referências no ensino de arte no Brasil, especialmente pela concepção da abordagem triangular de ensino das artes e culturas visuais. As ideias defendidas pela autora relacionam-se diretamente ao pensamento do pedagogo e educador Paulo Freire, principalmente no que se refere ao movimento rumo à conscientização da necessidade de prover um acesso democrático à Educação, tanto quanto na divulgação da necessidade de melhoria da qualidade de Ensino.

1.2.4.1 As influências do educador Paulo Freire junto ao Movimento Arte/Educação

Conforme abordamos na seção 2.1 desta dissertação, o ensino no Brasil, a partir dos anos 1980, passou por uma reorientação, influenciando teoricamente

e metodologicamente as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras nos dias atuais. Em correspondência ao que ocorria nos movimentos artísticos, e sincronicamente a eles, observou-se uma nítida mudança na passagem da escola tradicional para as escolas de tendência renovada ou construtivista, sendo que o ensino de Arte acompanhou esses movimentos, refletindo o processo dinâmico que perpassa essas duas matrizes (ARSLAN; IAVELBERG, 2013).

Apesar de Paulo Freire não ter desenvolvido suas teorias pedagógicas especificamente na área do ensino de Arte, o mesmo se valia de leitura de imagens com situações do cotidiano dos educandos para alfabetizar adultos em zonas rurais.

Para Brandão (1981), essas imagens eram acompanhadas por uma palavra geradora, e ambas eram desconstruídas e decodificadas a partir de uma abordagem problematizadora gerando outras palavras ligadas ao contexto sociocultural dos educandos, resultando em diálogos e reflexão crítica sobre a realidade e condições sociais ao quais eram submetidos.

Em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa”, Freire (1996) aponta sobre a necessidade de conscientização e reconhecimento dos educandos como produtores de cultura deixando de ter um pensamento e/ou postura de inferioridade em relação a classe dominante. Para Sobrinho & Lopes (2011), o trabalho do educador primava pela construção do orgulho e do poder popular através da educação, partindo de leitura de imagens, contextos históricos, políticos, sociais, propondo uma ação, um movimento em direção a mudança para transformar essa realidade.

No final dos anos 1940 e início da década de 1950, o educador Paulo Freire esteve diretamente ligado ao movimento Arte/Educação desde o início de suas ações educacionais, sendo também presidente da Escolinha de Arte do Recife. Elza Freire, sua esposa, é também considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização.

Com relação aos trabalhos na Escolinha de Arte, dos quais já tratamos no item 1.1.4 desta pesquisa, as atividades na unidade do Recife seguiram até a eclosão da ditadura militar, quando muitos intelectuais, inclusive Paulo Freire, foram exilados. Para Barbosa (1996):

> Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo que de 1968 a 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que nos enviava de Geneve. Talvez por ser esta ligação com a Arte/Educação pouco conhecida é que tenha sido possível introduzi-lo à Universidade de São Paulo através dos trabalhos nesta área (p. 637).

GUERSON & SPOLAOR (2010) citam que, em entrevista concedida à revista Itaú Cultural, quando perguntada sobre as mudanças ocorridas "nas relações entre a escola e a universidade", Barbosa também demonstra a forte influência trazida por Freire, no que concerne ao "empoderamento das comunidades", ao afirmar que:

> [...] se a Ditadura trabalha com a ideia de "fragmentar as relações", desvalorizando os atuantes na área da Educação, os Arte-educadores, a partir de 1990, fomentam um discurso "muito mais político", e ressalta sobre a necessidade de se aliar "Arte popular" e "Arte das elites" (p.15).

A partir desse discurso, Ana Mae Barbosa transpõe os ensinamentos de Freire, explorando as potencialidades de sua proposta pedagógica no contexto de ensino/aprendizagem da arte.

1.2.4.2 A Abordagem Triangular para o Ensino da Arte

Estudos sobre o Ensino de Arte, então em andamento nos EUA desde a década de 1960, influenciaram sobremaneira a forma de se pensar esse ensino no Brasil (BARBOSA, 1988, 1991; OSINSKI, 2001; RIZZI, 2002). Ana Mae Barbosa[45], conforme já dissemos anteriormente, foi um dos expoentes no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas na área de arte/educação[46] no

[45] Ana Mae Barbosa é professora de Pós-Graduação em Arte Educação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e presidente da International Society of Education through Art (InSEA). Atualmente é professora visitante da The Ohio State University, EUA. Publicou diversos livros na área de Ensino e Pesquisa em Arte, tendo uma marcante atuação junto aos órgãos associativos nacionais e internacionais, sendo atualmente uma das maiores referências em estudos de Arte/Educação no Brasil. (BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. São Paulo: c/Arte, 1998.)

46 Utilizamos o termo **arte/educação** grafado com a barra entre as duas palavras, em observância ao Barbosa nos aponta em seu livro *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*, publicado pela editora Cortez (2013): "Em 1950, quando começou a ser utilizado pelo pessoal das Escolinhas de Artes, se escreviam as duas palavras separadamente [Arte Educação]. Em torno

Brasil, posicionando a Abordagem Triangular como sistema epistemológico amplamente testado, entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, e entre 1989 e 1992 em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.

A exemplo dos pesquisadores já citados, a Abordagem Triangular é estruturada em eixos norteadores, conforme elencamos na tabela 6.

Tabela 4. Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1998)

EIXOS NORTEADORES	DESCRIÇÃO
1 Contextualização	Consiste em analisar a obra de arte estabelecendo relações a partir do contexto de sua produção, podendo essa contextualização ser "história, social, psicológica, antropológica, geográfica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não" (p37).
2 Apreciação (Leitura da Obra de Arte)	Este eixo lança mão da gramática visual, consistindo no conhecimento dos elementos visuais que compõem as imagens, observando que tipo de comunicação veiculam ou ocultam, comparando-as a obras de outros artistas e interpretando-as subjetivamente.
3 Produção (Fazer Artístico)	Criação artística utilizando-se como referência as obras apreciadas, sem que este momento seja uma simples cópia ou releitura estereotipada das mesmas (p. 39).

(Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora)

De acordo com a tabela 4, podemos notar que o eixo "Produção", integrante da Abordagem Triangular, é muito semelhante aos estágios "Revelando", de Robert Ott, "Produção Artística", de Elliot Eisner, e "Re-criativo", de Abigail Housen, bem como os outros estágios.

Embora fortemente influenciada pela Discipline Based Art Education (DBAE), apresentada por Eisner, a Abordagem Triangular, segundo Barbosa (1998), se opõe apenas ao fato de que aquela disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética

de 1970, comecei a escrever Arte-Educação com hífen, porque achei que assim explicitava a relação dialética entre as duas áreas e o sentido de pertencimento de uma área a outra, constituindo uma terceira.Em meados dos anos 1990, um linguista de Minas Gerais, falando com Lucia Pimentel, então minha aluna, criticou o uso do hífen para significar a relação dialética ou pertencimento e explicou que a barra produz mais adequadamente o sentido que eu procurava. Acreditei nele, daí hoje eu escrever Arte/Educação com a barra popularizada pela linguagem de computador". (p.8)

e história da arte, “[...] revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas” (p. 37).

Do outro lado está a Abordagem Triangular que designa ações como componentes curriculares. Segundo a autora, a Abordagem Triangular é

> Construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna, por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino de arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (p. 41).

Para Barbosa (1991), um currículo que atendesse as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte deveria relacionar a triangulação: Produzir, Apreciar e Contextualizar, não se tratando de fases da aprendizagem, mas de “[...] processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem (p. 40).

Na sequência, apresentaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), considerando especialmente o que dizem a respeito das orientações inerentes à disciplina de Arte.

1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Médio – Apresentação do Documento

De forma geral, o processo histórico de elaboração do documento, e os capítulos introdutórios da área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,* denominados *Apresentação* e *O sentido do aprendizado na área* apresentados a seguir, servem para entender o Ensino de Arte no Ensino Médio.

O documento é de amplitude federal, de natureza indicativa e interpretativa, e propõe ao professor a interatividade, o diálogo e a construção de significados em sua prática.

O capítulo *Conhecimentos de Arte* (p. 46 a 50), seguindo para a seção *Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Arte* (p. 50 a 57), da qual selecionamos apenas aquelas referentes à subárea Artes Visuais, contemplam os interesses da investigação.

A razão dessa opção se deve, primeiramente, por atender aos objetivos desta pesquisa, e pelo fato de acreditarmos que cada linguagem artística (Artes

Visuais, Música, Teatro e Dança) mereça uma análise das bases epistemológicas inerentes a suas especificidades, o que ampliaria sobremaneira nosso estudo no caso de nos comprometermos a englobar todas elas.

1.3.1 PCN – Processo de elaboração e estruturação do documento

Conforme abordamos no capítulo anterior, diversas iniciativas voltadas para a educação foram instituídas no Brasil durante a década de 1990, a partir de uma abertura que proporcionou estudos e debates, tanto no campo político quanto acadêmico, gerando um acervo importante de pesquisas que serviriam como referências para a elaboração de propostas e, posteriormente, a elaboração do projeto de reforma curricular do Ensino Médio (SAVIANI, 1994; MOREIRA; SILVA, 1994; MOREIRA, 1999; BRASIL, 2000).

Em 1993 foi coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* que, em sintonia com a constituição de 1988, visava promover uma Educação Básica que primasse pela qualidade e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Esse documento foi apresentado pelo governo brasileiro na Conferência de Jomtien[47], estabelecendo posições consensuais entre nove países participantes (Bangladesh, Brasil, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão e Tailândia), com foco na melhoria da Educação Básica, tendo em vista o então novo cenário social, advindo da sociedade da informação.

Os objetivos do *Plano Decenal de Educação para Todos* foram ratificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, quando consolidou e ampliou o dever do poder público para com a educação (MENEZES; SANTOS, 2002). Também, no Plano Decenal de Educação, estava reafirmada a obrigação do Estado de elaborar parâmetros curriculares que orientassem as ações educacionais na busca da qualidade.

47 A Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que "todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem", recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria (MENEZES & SANTOS, 2002).

Um estudo[48] realizado pela Fundação Carlos Chagas, a pedido do MEC, norteou o processo de elaboração de uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Após essa elaboração, iniciou-se um debate nacional com a participação de representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, educadores e pesquisadores.

A partir das observações, críticas e sugestões encaminhadas pelos avaliadores, o MEC reelaborou a versão, apresentando o documento em setembro de 1996 ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que deliberasse sobre a proposta. Foram publicados então, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries; em 1998, de 5ª a 8ª séries, e em 2000, referentes ao Ensino Médio.

As propostas e definições apresentadas pelos PCN servem de referência para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar, e reafirmam a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem permeado por "um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos" (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, 2000. Parte II, p. 5).

A reforma curricular do Ensino Médio estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em áreas com objetivo de "[...] facilitar a organização dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização [...]" (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, 2000. Parte I, p. 7).

Organizados em quatro partes, os PCNEM são compostos por:

Parte I – Bases Legais – Apresenta a nova concepção do Ensino Médio a partir da reforma curricular, considerando competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta. O texto traz também um relato do processo envolvido na elaboração do documento e sua fundamentação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

[48] Sobre esse estudo ver Elba Siqueira de Sá Barreto (Org.), **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. São Paulo, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

Partes II, III e IV – Agrupam as disciplinas em grandes áreas, sendo: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

No ano de 2002 foram também publicados os “PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, organizados em três volumes, cada qual correspondente a uma das áreas supracitadas. Trazendo orientações educacionais complementares, sem qualquer pretensão normativa, os PCN+ têm como objetivo facilitar a organização do trabalho escolar (BRASIL, 2002), ratificando o currículo por competências fortemente estabelecido no contexto educacional brasileiro quando da publicação dos PCNEM, no ano de 2000.

Na sequência, apresentaremos a parte II dos PCNEM, que delimita a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

1.3.2 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Delimitando a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Parte II dos PCNEM é composta por 71 páginas[49] e compreendem dois capítulos iniciais sendo: “Apresentação” e “O sentido do aprendizado na área”. Na sequência são abordadas competências e habilidades gerais objetivadas nesse grau de ensino, seguidos dos conhecimentos específicos em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. O documento se encerra com um capítulo intitulado “Rumos e desafios”, trazendo algumas considerações quanto às intersecções estabelecidas pelas disciplinas englobadas, sugerindo um estudo articulado dos processos comunicativos.

No segundo capítulo “O sentido do aprendizado na área”, o texto traz algumas definições e posicionamentos no que diz respeito à Linguagem, seus

[49] Versão digital disponível no site do Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br [Acesso em 20/10/2014].

sistemas e delimitações. Considerada como “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade [...]” (PCNEM, Parte II. p. 5); o caráter dialógico da linguagem impõe uma visão muito além do ato comunicativo, sendo necessário que se permita ao aluno a problematização dos modos de ver a si mesmo e ao mundo.

Algumas competências comuns a todas as disciplinas da área são elencadas, entretanto a proposta “[...] não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social [...]” (PCNEM, Parte II. p. 6).

São elas:

> - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
> - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
> - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
> - Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
> - Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
> - Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
> - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
> - Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
> - Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

> - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (p. 6 a 13).

Na sequência, o documento traz uma série e competências e habilidades divididas em três grupos, sendo: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. Dando continuidade, abordaremos a seguir os Conhecimentos de Arte.

1.3.3 Conhecimentos de Arte

Os PCNEM trazem, de acordo com a então nova proposta, a disciplina de Arte como linguagem, entendida como forma de comunicação humana impregnada de valores culturais e estéticos que envolvem múltiplas relações, constituídas por um sistema de signos como os visuais, sonoros e corporais. Com objetivo de "[...] explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas de Ensino Médio [...]" (PCNEM Parte II, p. 46), o documento divide a área de arte em quatro subáreas sendo: música, artes visuais, dança e teatro; e amplia os saberes para outras manifestações como as artes audiovisuais.

No texto introdutório é também mencionado o descaso com que a área foi tratada ao longo da história de ensino e aprendizagem de Arte na Escola Média: "Isso tem interferido na presença, com qualidade, da disciplina de Arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas de educação escolar [...]" (p. 46).

Uma breve visão histórica do desenvolvimento do ensino de arte no Brasil é trazida no texto, destacando-se os esforços empreendidos para que a área se tornasse um conhecimento "[...] cada vez mais fortalecido na educação, com qualidade e **no mesmo patamar de igualdade dos demais conhecimentos humanos** presentes na educação básica" (PCNEM, Parte II. p. 47) (*Grifo nosso*).

Quanto às proposições metodológicas, não existe no texto a indicação de um método a ser aplicado, todavia percebe-se claramente uma linha conceitual

baseada na Abordagem Triangular[50], em que a integração entre o fazer artístico, a apreciação[51] e a contextualização histórica são articuladas em três campos.

O fazer artístico é enfatizado em diversos pontos do documento, sendo que, segundo os autores, por meio desse fazer estão manifestados significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação ao longo da história.

Na estrutura do texto, são evidenciados a criação/produção, percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade em diversos momentos:

> Em processos de **produzir** e **apreciar** artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em **contextos socioculturais**, as pessoas **experimentam suas criações** e **percepções estéticas** de maneira mais intensa, diferenciada.
> Uma das particularidades do conhecimento em Arte está no fato de que, nas **produções artísticas**, um conjunto de ideias é elaborado de maneira sensível, imaginativa, estética por seus produtores ou artistas. De diversos modos, esse conjunto sensorial de ideias aparece no produto de arte enquanto está sendo feito e depois de pronto ao ser comunicado e **apreciado**[52] por outras pessoas (p. 48) (*Grifo nosso*).
>
> Por meio das práticas sensíveis de **produção e apreciação artísticas e de reflexões** sobre as mesmas nas aulas de arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem 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 (p. 48) (*Grifo nosso*).
>
> Por isso, é fundamental que na disciplina Arte os alunos possam dar continuidade aos **conhecimentos práticos** e teóricos sobre a arte aprendidos em níveis anteriores da escola básica e em sua vida cotidiana. Com isso estarão ampliando os sabres sobre a **produção, apreciação e história** expressas em música, artes visuais, dança, teatro e também artes audiovisuais (p. 49) (*Grifo nosso*).

---

[50] Criada pela Professora Doutora Ana Mae Barbosa e difundida no país através de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe *(Barbosa, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: c/Arte, 1998).*

[51] O termo apreciação, quando se refere à obra de arte, é empregado no sentido de analisar, refletir e compreender os diferentes processos da arte, com seus critérios culturalmente constituídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico (SCHLICHTA, Consuelo. **Mundo das ideias: arte e educação, há um lugar para a arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aumará, 2009).

> O sentido cultural vai se desvelando na medida em que os alunos da Escola Média 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 expressão em linguagens da arte. Além disso, esse sentido cultural se revela em processos de educação escolar de Arte que favorecem aos estudantes a reflexão e troca de ideias, de posicionamentos sobre as **práticas artísticas e a contextualização** das mesmas no mundo regional, nacional e internacional (p. 49) (*Grifo nosso*).

Como pudemos perceber, é clara a ênfase dada pelos PCN a respeito da indissociabilidade do fazer artístico, sendo este trabalhado em conjunto com a fundamentação e apreciação, com vistas a desenvolver competências e habilidades que serão discutidas a seguir.

1.3.4 Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte

A análise desta seção tem como enfoque as competências e habilidades elencadas pelos PCNEM/Arte, fazendo um recorte, como já dissemos anteriormente, na subárea Artes Visuais.

Buscamos ainda identificar a possibilidade da presença das propostas de Ana Mae Barbosa (1998) como parâmetro para nosso estudo por se tratar de uma autora amplamente citada em pesquisas na área, propostas essas que foram construídas a partir de influências estrangeiras[53] por volta das décadas de 1980 e 1990 e utilizadas como referência na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na disciplina de Arte.

Logo no primeiro parágrafo da seção, a Abordagem Triangular já pode ser inferida no momento em que o texto afirma que:

> Adolescentes e adultos, na escola média, podem desenvolver competências em Arte, na medida que praticam modos de **fazer** produtos artísticos (experimentando elaborações inventivas – percepções e imaginações sobre a cultura -, expressões sínteses de sentimentos) e maneiras de fazer **apreciações** e fruições em cada linguagem da arte ou em várias possibilidades

[53] Segundo Barbosa (2013), há incidências em teses e dissertações de citações dos seguintes autores considerados importantes para a construção de um novo paradigma do ensino-aprendizagem de arte no Brasil: Arthur Efland, Ernest Gombrich, Rudolf Arnheim, Elliot Eisner, Edmund Burke Feldman, Vincent Lanier, Robert Ott, Herbert Read, Robert Saunders, David Thistlewood, Brent e Marjorie Wilson e Ralph Smith

> de articulação. Na medida em que tais fazeres são acompanhados de reflexões, troca de ideias, pesquisas e **contextualizações históricas** e **socioculturais** sobre essas práticas, transformam conhecimentos estéticos e artísticos anteriores em compreensões mais amplas e em prazer de conviver com arte (PCNEM, p. 50) (*Grifo nosso*).

Na sequência são elencados três campos de competências em Arte para o Ensino Médio, sendo primeiramente citadas e posteriormente desdobradas ao longo da seção. São elas: "**Realizar** produções artísticas e compreendê-las; **apreciar** produtos de arte e compreendê-los; **analisar** manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural" (p. 50) (G*rifo nosso*).

Seguem os desdobramentos, sendo o primeiro campo:

> Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas (p. 51).

Com objetivo de "assegurar a presença da instância reflexiva em todas as etapas do processo de produção artística", o primeiro campo visa "evitar a falsa dicotomia que opõe teoria e prática, pensar e agir" (p. 51).

A produção artística é fortemente enfatizada novamente, enfatizando que os modos de elaborar ideias de maneira imaginativa e estética estão nas diversas linguagens artísticas presentes em música, artes visuais, dança, teatro e artes audiovisuais. "A partir das culturas vividas com essas linguagens no seu meio sociocultural e integrando outros estudos, pesquisas, confrontando opiniões, refletindo sobre seus trabalhos artísticos, os alunos vão adquirindo competências que se estendem para outras produções ao longo de sua vida com arte" (p. 51).

Podemos observar os mesmos princípios defendidos por Eisner (1988), diluídos nos tópicos abordados pelos PCNEM, quando aquele afirma que a arte tem conteúdo específico a oferecer, e esse aprendizado compreende mais que a habilidade de se utilizarem materiais.

Dando sequência, são listadas competências específicas de produção dentro das quatro subáreas (música, artes visuais, dança e teatro), sendo em artes visuais:

> - 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 se dão 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, aprofundando a compreensão e conhecimento de suas estéticas (p. 52).

O segundo campo tem seu foco na necessidade de reflexão acerca da própria atitude crítica e analítica:

> Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros (p. 52).

A capacidade de apreciação frente às manifestações artísticas em diferentes culturas é retomada em diversos momentos do texto, integrando o meio sociocultural vivenciado pelos estudantes e as culturas nacionais e internacionais “que integram o patrimônio cultural edificado pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos” (p. 53). É nesse plano que se constroem critérios sólidos e coerentes que permeiam a análise crítica do objeto, surgindo consequentemente uma produção que pode ser permanentemente aprimorada.

Com relação à apreciação de produtos de artes visuais e audiovisuais, são listadas as seguintes capacidades:

> - 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[54], 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.

O terceiro campo das competências está pautado na contextualização sócio histórica, articulada à produção e apreciação. A valorização da identidade, a preservação das manifestações culturais advindas de outros contextos e o reconhecimento das produções oriundas de múltiplos grupos sociais são enfatizadas em vários momentos, sendo frisadas em artes visuais:

> - 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 (p. 55).

Nos parágrafos que caminham para a conclusão do documento, é ressaltada a importância da mediação feita pelos professores de Arte, de forma que proporcione aos alunos o aprofundamento e consolidação dos conhecimentos. É apontada também a necessidade de formação desses professores, tanto em cursos de Graduação/Licenciaturas e Arte-educação quanto contínua, em serviço nas escolas ou centros culturais e a indispensabilidade de um projeto político-pedagógico consistente e continuado, que inclua melhor qualidade de estudo, capacitação para o exercício profissional e melhores salários.

Isto posto, a partir de levantamentos feitos em escolas estaduais na cidade de Ji-Paraná, Rondônia, cujos dados trataremos na próxima seção, podemos afirmar que o ensino de Arte tem apresentado algumas

[54] Detectamos neste trecho um possível equívoco no uso da palavra *designer* no texto original. De origem inglesa, o termo ***designer*** (desenhista) refere-se ao profissional que executa trabalhos de ***design*** (desenho). Acreditamos que a palavra *design* teria sido a intenção dos autores, tratando-se talvez de um erro de digitação.

incongruências, na medida em que se baseiam, em sua maioria, apenas em abordagens históricas ou biográficas, incluindo o estudo de períodos da História da Arte ou informações sobre a vida de artistas, sem que o Fazer Artístico, parte integrante da triangulação, esteja presente no cotidiano do aluno.

A seguir apresentaremos alguns procedimentos utilizados para a coleta de dados, incluindo instrumentos e relatório de atividades realizadas.

2 METODOLOGIA

Esta seção está organizada da seguinte forma:

Apresentação das classificações da pesquisa seguidas dos instrumentos e fontes utilizados para a coleta de dados, sendo eles: Pesquisa Documental, Observação, Entrevistas e Análise de documentos, os quais possibilitaram a transformação em dados e possível conclusão do trabalho.

Na sequência, o detalhamento da aplicação da ação proposta, envolvendo alunos e professores da escola pesquisada, seguidos por fim dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos participantes.

2.1 Classificações da Pesquisa

A pesquisa-ação no contexto educacional traz uma concepção de pesquisa desenvolvida com objetivo de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, partindo de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social passível de melhoria; é realizado levando-se em consideração o espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação, e é desenvolvida, preferencialmente, de forma colaborativa (CARR; KEMMIS, 1988; IBIAPINA, 2008).

Segundo Ibiapina (2008), em diferentes países do mundo, quando esta modalidade de pesquisa se dá em educação, na maioria dos casos a preocupação dos pesquisadores acontece no sentido de analisar as práticas docentes e propor intervenções que possam melhorar essas práticas. Toledo & Jacobi (2013), Lewin (1946), Carr & Kemmis (1986), Thiollent (2011), Barbier (2002) e El Andaloussi (2004) apontam que pesquisas participativas surgiram, principalmente, a partir da insatisfação com paradigmas e métodos clássicos de pesquisa, sendo a pesquisa-ação tanto uma forma de envolver diretamente os grupos sociais na busca de soluções para seus problemas, quanto promover maior articulação entre teoria e prática na produção de saberes.

Para que esse envolvimento seja satisfatório, Tripp (2005) aponta que a proposta deve tratar de interesses mútuos baseando-se em um compromisso

compartilhado em torno da realização da pesquisa, permitindo com que todos os envolvidos participem ativamente da forma que desejarem.

Quanto à organização da pesquisa-ação, Lewin (1946) considera três fases fundamentais desenvolvidas em forma de espiral cíclico, sendo: 1 Planejamento (*planning*) – envolve o conhecimento e reconhecimento da situação; 2 Ação (*action*) e 3 Encontro de fatos (*fact-finding*) - sobre o resultado da ação, os quais devem ser incorporados na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente. “Dessa forma, por meio desses espirais, as ações tornam-se cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas” (TOLEDO; JACOBI, 2013. p.159).

No caso deste trabalho, as etapas procedimentais compreenderam:

1) Planejamento – fase exploratória: estruturação das etapas da pesquisa, incluindo análise de documentos, agendamentos de reuniões, aplicação de questionários preliminares[55], entrevistas e observações.
2) Ação: intervenção por meio de seminários e oficinas envolvendo professores e alunos; registros e observações das ações implementadas; aplicação de um novo questionário a fim de verificar os resultados obtidos a partir da intervenção.
3) Encontro dos dados: reflexão a partir da análise dos dados obtidos com base na aplicação da intervenção e divulgação dos resultados.

Uma multiplicidade de caminhos pode ser tomada no decorrer do processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, por ser essa uma metodologia considerada como “sistema aberto” (TOLEDO; JACOBI, 2013). De acordo com Thiollent (2011), há um ponto de partida que é a fase exploratória e um ponto de chegada, que é a divulgação dos resultados. Entretanto o processo dependerá de uma infinidade de fatores diagnosticados ao longo de sua aplicação.

Partindo desse princípio, coube à pesquisadora oferecer subsídios que propiciassem a participação dos envolvidos em todas as etapas assegurando o rigor metodológico, o qual favoreceu o cumprimento dos objetivos propostos.

[55] Esses questionários preliminares foram aplicados a fim de se levantarem dados que possibilitassem a identificação do problema de forma mais clara.

A ação desencadeada pela pesquisa-ação pode ser de caráter prático, educativo, comunicativo, político, cultural, etc., sendo desenvolvida no decorrer do processo, em função das necessidades encontradas, e não no seu término, conforme ocorre geralmente em outros tipos de pesquisa.

Na medida que os atores sociais se envolvem diretamente em uma ação que contribuirá para a solução de seus problemas, supera-se a passividade. Concordamos com El Andaloussi (2004), quando afirma que essa modalidade proporciona a redução das distâncias entre pesquisadores, tomadores de decisão e atores, não se tratando de uma simples ação experimental a serviço da pesquisa.

A relevância da pesquisa-ação é enfatizada da mesma forma por outros autores ao afirmarem que, ao envolver grupos sociais na resolução de seus problemas, a mesma permite a integração de ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2004; TOZONI-REIS, 2007).

No que tange às modalidades/abordagens de pesquisa-ação, Toledo & Jacobi (2013) identificaram sete classificações que dizem respeito a aspectos como intencionalidade, nível de envolvimento dos sujeitos, origem das necessidades, natureza da intervenção, entre outros. Essas modalidades foram extraídas a partir de dissertações e teses desenvolvidas na USP, UNESP e UNICAMP, defendidas no período de 1990 a 2010, conforme tabela 7 a seguir:

Tabela 5: Modalidades/abordagens de pesquisa-ação identificadas entre os trabalhos (dissertações e teses) desenvolvidos na USP, Unesp e Unicamp, defendidos no período de 1990 a 2010, e trechos explicativos para cada uma delas, segundo autores dos trabalhos e/ou referências por eles adotadas

MODALIDADES/ABORDAGENS DE PESQUISA-AÇÃO	TRECHOS EXPLICATIVOS, SEGUNDO AUTORES DOS TRABALHOS E/OU REFERÊNCIAS POR ELES ADOTADAS
Pesquisa-ação participante	“A escolha metodológica da minha pesquisa é embasada na proposta de Orlando Fals Borda, denominada por ele de pesquisa-ação-participante, tendo como foco a “investigação participativa”, propondo o trabalho político libertador como critério central da criação desta nova ciência do homem” (Turina, 2008, p. 12).
Pesquisa-ação integral e sistêmica	“O universo de estudo desta pesquisa configura-se em torno do processo de elaboração e construção da Agenda 21 Escolar de Embu das Artes, cujo percurso pautou-se pela adoção de técnicas e estratégias da pesquisa-ação integral

	e sistêmica, de André Morin (2004), buscando o envolvimento dos participantes do processo como coautores do conhecimento e práticas engajadas, numa abordagem interativa, colaborativa" (Franco, 2010, p. 25).
Pesquisa-ação colaborativa	"A compreensão de todo o processo desta pesquisa-ação de natureza colaborativa se baseia nas relações entre cada um dos participantes, isto é, (professora-pesquisadora, alunos, professores coordenadores, direção) em que o conceito de "colaboração" baseia-se na igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias" (Dias, 2003, p. 54).
Pesquisa-ação colaborativa/ Comunicacional	"Colaborativa, pelo fato de ter sua origem em necessidade sentida pela SME de Mogi das Cruzes, solicitando cursos e projetos de formação contínua de professores, ratificada pela adesão voluntária de professores das escolas que tiveram a liberdade de atender ou não a um convite para participação em cursos e projetos disponibilizados. E ainda por ter se articulado, ao longo do seu desenvolvimento, com outras instituições. Comunicacional, porque realizada com a participação de sujeitos que vivenciaram os problemas focalizados pela pesquisa e que em conjunto com o pesquisador vêm desvendando as condições que consideram problemáticas e cooperam na construção de críticas construtivas, transformadoras das práticas consideradas (Fernandes, 2009, p. 89).
Pesquisa-ação existencial	"O pesquisador na pesquisa-ação é, portanto, o sujeito – autor de sua prática e de seu discurso; a pesquisa que realiza é compartilhada com outros/outro, em um grupo em que interagem os conflitos e imprevistos, no qual se admite a incompletude de cada um. Dessa interação emerge um saber e a possibilidade de apropriação e, por conseguinte, da autorização como fundamento da autoridade moral docente. A esse tipo de pesquisa, Barbier (2002) classifica como pesquisa-ação existencial e se distingue da pesquisa-ação realizada apenas com a finalidade de implantar programas práticos" (Acker, 2008, p. 30).
Pesquisa-ação crítico-colaborativa	"Trabalhar dentro de uma perspectiva metodológica fundada na pesquisa-ação crítico-colaborativa pressupõe, segundo Franco (2005), um ambiente onde a pesquisa é desencadeada pela busca de transformação solicitada pelo grupo pesquisado, sendo alicerçada por um pensamento crítico coletivo, visando a emancipação dos sujeitos e das condições

	consideradas opressivas pelo grupo" (Rodrigues, 2008, p. 102).
Pesquisa-ação emancipatória	"A pesquisa-ação emancipatória, por sua vez, ocorre quando um grupo de praticantes assume coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento/transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Aqui, o próprio grupo de professores assume a responsabilidade de emancipar-se das amarras da alienação, da falta de autorrealização e da injustiça social. Cabe sempre ao grupo promover e desenvolver seu próprio trabalho" (Sborquia, 2008, p. 137).

Fonte: (TOLEDO; JACOBI, 2013, p.167-168).

Como se trata de uma pesquisa desencadeada pela busca de transformação solicitada pelo grupo pesquisado, alicerçada por um pensamento crítico coletivo, conforme abordado por Rodrigues (2008) na tabela acima, trabalhamos a partir da abordagem crítico-colaborativa, utilizando-se o método indutivo, uma vez que o conhecimento é fundamentado na experiência.

Com relação à natureza, foi realizada uma pesquisa aplicada, considerando-se a geração de conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas envolvendo interesses educativos, conforme aponta Gil (2007).

Na sequência traremos a análise do Referencial Curricular de Rondônia, no que concerne à disciplina de Arte, apresentando as características do cenário local e traçando um paralelo com as concepções apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.2 O Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio referente à disciplina de Arte - Análise Documental

A análise do Referencial Curricular de Rondônia para o Ensino Médio no que concerne às abordagens inerentes à disciplina de Arte, aqui apresentada, faz um recorte na subárea Artes Visuais, e vem ao encontro do que propõe Bardin (2011), cuja representação do conteúdo facilita o acesso ao observador, destacando indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

Utilizamos como parâmetro para análise as orientações presentes nos PCNEM/Arte, das quais tratamos na seção anterior, buscando indicativos que evidenciem a linha conceitual metodológica abordada no documento, principalmente em seu processo de elaboração e estruturação.

2.2.1 *A elaboração dos Referenciais Curriculares Estaduais*

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na década de 1990, passos importantes foram dados para a universalização do ensino obrigatório: ampliaram-se o número de matrículas na Educação Básica; descentralizaram-se as políticas educacionais e criaram-se novas perspectivas para o desenvolvimento das escolas públicas, propondo-se também ao professor uma nova atuação no processo docente educativo (BRASIL, 1996).

À luz das mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, 9394/96, torna-se evidente a importância de uma Reforma Curricular Nacional contemplando diversos setores da Educação, em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, foi solicitado às Secretarias de Educação que reestruturassem seus projetos educativos, com base nos pressupostos estabelecidos pela LDB (9394/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (2002).

Dessa reestruturação originaram-se os Referenciais Curriculares dos Estados, como uma medida gerenciada pelo Governo Federal visando qualificar e acompanhar o processo educativo brasileiro em todos os níveis.

Em observância ao Artigo 210 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que determina a fixação de conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, foi fixada uma base comum nacional dos conteúdos para o ensino e uma diversificada, com disciplinas voltadas para as peculiaridades regionais. Sendo assim, a organização curricular foi colocada como fundamental para a qualificação da Educação Brasileira.

Sampaio (2010), coordenadora do grupo de pesquisa instituído pelo MEC para análise das propostas afirma que:

> Já vivemos uma década de elaborações curriculares desencadeadas como parte das medidas de política educacional que se seguiram à promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). As propostas atuais trazem as marcas das orientações presentes nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para a escola básica. Afinal, são documentos produzidos no âmbito estadual e no municipal, como propostas oficiais, elaboradas na interlocução com essas proposições (p. 6).

Os referenciais construídos focam na aprendizagem através de habilidades e competências como referência para a seleção e organização dos conteúdos (em eixos, blocos ou temas), apresentados como partes ou itens da formação esperada, do cidadão capaz de aprender, do cidadão que a escola tem de produzir. No que diz respeito ao estado de Rondônia, abordaremos a seguir o conteúdo do documento partindo de seu processo de construção, considerando o cenário em que fora elaborado e aspectos estruturais do documento.

2.2.2 *O Referencial Curricular de Rondônia - Estrutura do Documento*

Para construção desta seção fizemos uma profunda busca de registros que trouxessem dados a respeito do contexto em que o Referencial Curricular de Rondônia foi elaborado, levando-se em consideração a época de sua concepção e os profissionais envolvidos nessa tarefa.

Solicitado pelo MEC, em 2007, a todos os estados da federação, a elaboração do Referencial Curricular de Rondônia foi permeada por uma série de desencontros gerando atrasos consideráveis na entrega do documento final. Esse atraso pode ser confirmado na declaração da pesquisadora Maria das Mercês Ferreira Sampaio, que atuou como coordenadora do grupo de pesquisa instituído pelo MEC para análise das propostas.

Segundo o “Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio”, após o prazo para entrega dos documentos elaborados pelos estados, somente o estado de Rondônia não havia

apresentado os de Ensino Médio (Sampaio, 2010), o que configura a urgência com que os mesmos foram construídos em data posterior.

Em um pronunciamento feito ao jornal Diário da Amazônia em 10 de dezembro de 2012, a professora Izabel Luz, secretária responsável pela finalização do Referencial, afirmou que:

> Nós estamos **muito atrasados**. Todos os estados da federação já têm um sistema de avaliação, menos Rondônia. Em 2013, vamos utilizar o Currículo Unificado de Rondônia, que foi elaborado recentemente, "[...] com a participação de professores, diretores e funcionários [...]. Até agora os nossos alunos estudavam com parâmetros curriculares nacionais porque não havia um no Estado. Somos o último Estado da Federação a elaborar o próprio currículo (ARANDA, 2012, p. A9) (*Grifo nosso*).

Observa-se claramente a ênfase da secretária quanto ao atraso do documento, o que reafirma o fato de ter sido feito em "caráter de emergência". Sobre a elaboração "com a participação de professores, diretores e funcionários", para Lima Junior (2013):

> Não se sabe até que ponto as adequações, as observações e os apontamentos dos professores foram levados em consideração – isso levaria a outra pesquisa – mas a proposta final foi publicada em 2013, concentrando todas as áreas em um único documento chamado Referencial Curricular de Rondônia (p. 130).

Algumas afirmações nos incomodaram ao longo das primeiras sessões do Referencial, em que se percebe claramente o teor impositivo daquilo que está posto, tendo em vista que, de acordo com Lima Junior (2013), fora elaborado sem uma participação representativa de grande parte dos professores, conforme poderemos observar na seguinte declaração:

> A elaboração da proposta curricular, por incrível que pareça, foi feita de maneira totalmente irregular no final do Governo de Ivo Cassol [...]. Estava no final do mandato e tinha que ser "a toque de caixa". **Coisa que deveria ter sido feita em um ano foi feito em um mês**. Completamente irregular. Foi feito esse referencial no período do Cassol e agora o Governo Confúcio **refez o trabalho junto com os professores em apenas 2 horas nas escolas**!
> Os professores deveriam apresentar propostas para alteração uma semana depois. Então estamos constantemente refazendo o trabalho. O trabalho feito na época do Cassol durou um pouco mais que 15 dias o que também não estava certo. Apesar de ser

> muito bonita a proposta foi feita muito rápido. O trabalho deveria ser feito democraticamente com a participação do professor, com fóruns de discussão. No período de outubro a novembro [2010] os fóruns só ficaram abertos dois dias. Então o processo que era para ter começado em março, só foi finalizado em dezembro (p. 114) (G*rifo nosso*).

Uma espécie de "carta" voltada aos educadores, assinada pelo então Secretário de Estado da Educação, senhor Emerson Silva Castro e pelo Governador do Estado de Rondônia, Dr. Confúcio Aires Moura, logo na abertura do documento, entra em contradição com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando afirma que o referencial "foi elaborado pelos professores, técnicos educacionais e coordenadores pedagógicos, **dentro da nossa realidade e necessidade**. É nosso **modelo**" (p. 3) (G*rifo nosso*).

Um pouco adiante, no texto de Apresentação, aparece a seguinte afirmação:

> Este documento balizador do fazer pedagógico e norteador das ações no espaço escolar pretende orientar os profissionais no desenvolvimento de suas atividades, almejando melhorar o processo ensino e aprendizagem, e, consequentemente, a qualidade da educação no estado de Rondônia" (p. 9).

Some-se a isto o terceiro parágrafo da seção 3, "Orientação Metodológica", da qual falaremos posteriormente, em que é feita a seguinte afirmação:

> O Referencial Curricular aqui apresentado pretende *dar um sentido ao fazer pedagógico*, partindo de situações e problemas da realidade, buscando na teorização respostas para compreendê-lo e reconstruí-lo de forma interdisciplinar e transversal, além de integrá-lo na era da tecnologia" (p.14) (*Grifo nosso*).

Ora, se as propostas e definições apresentadas pelos próprios PCN são de natureza indicativa e interpretativa, servindo apenas como **referência**[56] para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar, em que medida pretende-se instituir que um Referencial Curricular estadual, elaborado às pressas e sem participação representativa da comunidade escolar, seja posto como "modelo", "instrumento balizador" ou mesmo pretenda "dar um sentido ao fazer pedagógico? " Teria todo trabalho docente sido em vão até a elaboração - às

[56] Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, 2000. Parte II, p. 5.

pressas – do referido Referencial, fazendo um “sentido” somente a partir da publicação do mesmo?

Uma vez postas essas considerações, prosseguiremos agora para a apresentação do documento.

Composto por 214 páginas em volume único, o Referencial de Curricular de Rondônia para o Ensino Médio está dividido em 14 sessões, organizadas da seguinte forma:

APRESENTAÇÃO
1 ESCOLA E CURRÍCULO
2 ENSINO MÉDIO:
2.1 Marco Normativo
2.2 A Pesquisa como Princípio Pedagógico
3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA:
3.1Dimensões da Ação Pedagógica no Currículo: Interdisciplinaridade e Transversalidade
3.2 Mediação Tecnológica
4 TEMAS TRANSVERSAIS/SOCIAIS E CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS
4.1 Educação Ambiental
4.2 Educação para o Trânsito
4.3 Educação em Direitos Humanos
4.4 Educação Fiscal
4.5 Educação Alimentar e Nutricional
4.5 O Processo de Envelhecimento, o Respeito e a Valorização do Idoso
4.7 História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena
4.8 Música
5 O CURRÍCULO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS
6 ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGENS
6.1 Caracterização da Área de Linguagens
6.2 Língua Portuguesa – 1º Ao 3º Ano
6.3 Língua Inglesa – 1º ao 3º Ano
6.4 Língua Espanhola – 1º ao 3º Ano
6.5 Língua Materna, para Populações Indígenas
6.6 Arte – 1º ao 3º Ano
6.7 Educação Física – 1º ao 3º Ano
7 ÁREA DE CONHECIMENTO: MATEMÁTICA
7.1 Caracterização da Área de Matemática - 1º ao 3º Ano
8 ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DA NATUREZA
8.1 Caracterização da Área de Ciências da Natureza
8.2 Biologia – 1º ao 3º Ano
8.3 Física – 1º ao 3º Ano
8.4 Química – 1º ao 3º Ano
9 ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS
9.1 Caracterização da Área de Ciências Humanas
9.2 História – 1º ao 3º Ano
9.2.1 História de Rondônia – 3º Ano
9.3 Geografia – 1º ao 3º Ano

9.3.1 Geografia de Rondônia – 3º Ano
9.4 Filosofia – 1º ao 3º Ano
9.5 Sociologia – 1º ao 3º Ano
10 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO – A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA
10.1 Educação Especial
10.2 Educação do Campo – 1º ao 3º Ano
10.2.1 Componente Curricular de Noções Básicas de Agroecologia e Zootecnia – NBAZ
10.3 Educação Escolar Quilombola
10.4 Educação Escolar Indígena
10.5 Educação Profissional e Tecnológica
11 EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA
12 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
13 AVALIAÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO
14 BIBLIOGRAFIA

(Referencial Curricular de Rondônia, p.7 e 8)

Na apresentação os autores fazem um apanhado histórico a partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, na década de 1990, que passaram a orientar a estruturação do currículo por áreas do conhecimento, fazendo uma relação ao contexto do estado de Rondônia. São citados também os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros importantes documentos legais, dentre os quais o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, que reafirmam a necessidade e obrigação dos estados de elaborarem um referencial curricular próprio, “[...] capaz de orientar as ações educativas, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria na qualidade do ensino” (p. 9).

A discussão sobre o currículo, em atendimento às exigências do MEC, pela Secretaria do Estado da Educação de Rondônia é enfatizada, cuja prioridade foi um desenho curricular por competências e habilidades “[...] a serem desenvolvidas por meio da contextualização dos conhecimentos e da interdisciplinaridade considerando a identidade regional” (p. 9).

Em vários momentos é salientado que a elaboração do Referencial foi feita coletivamente, sendo convidados para participar do processo professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, diretores, representantes de Conselhos Escolares, técnicos das Coordenadorias Regionais de Educação, Núcleos de Apoio às Coordenadorias e instituições parceiras.

O documento segue com primeira seção denominada “Escola e Currículo”, cujos conceitos são explicitados, entretanto não são citados no texto

autores que fundamentam tais definições. Na sequência, a seção II denominada “Ensino Médio” traz o marco normativo e a “Pesquisa como Princípio Pedagógico”, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Segundo o Referencial,

> Há necessidade de reconhecer a pesquisa como grande aliada do processo de ensino e aprendizagem, por ser um forte instrumento metodológico que leva o aluno a indagar, pensar, discutir e refletir, sobre questões que elevam o seu espírito investigativo, argumentativo, permitindo a construção e reconstrução de seus conhecimentos, e possibilitando uma atuação na sociedade de maneira crítica (p.13).

Essa afirmação é apoiada nos autores Paulo Freire (1997) e Marcos Bagno (1998), dessa vez citados no texto, em que afirmando ser a pesquisa parte da prática pedagógica, no sentido de que a mesma orienta o educando para que se desenvolva um olhar crítico “que lhe permita reconhecer as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento” (p.13).

A seção 3, denominada “Orientação Metodológica”, aborda a Interdisciplinaridade, a Transversalidade e a Mediação Tecnológica, sempre com foco nas habilidades e competências que devem ser instrumentos de trabalho da escola, do professor e do aluno.

Na sequência, a seção 4 intitulada “Temas transversais/sociais e conteúdos obrigatórios”, traz a Educação Ambiental, Educação para o Trânsito e a Educação Fiscal, seguidos de temáticas e conteúdos a serem trabalhados através das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, História, Arte e Ciências Naturais. Dando prosseguimento, são apontadas a “Educação Alimentar e Nutricional”, “O processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso”, “História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e “Música” como parte do currículo escolar da Educação Básica.

A seção 4 é finalizada com informações a respeito do “Currículo e as avaliações externas”, em que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) são colocados, ressaltando que a escola precisa estar preparada para a utilização destes resultados, para que “[...] o resultado desta avaliação não represente apenas um índice, mas seja efetivamente um retomar de ações previstas no Currículo Escolar e na proposta

Pedagógica [...]", para elevar a qualidade da educação no estado, identificando avanços ou retrocessos (p. 29).

Dando continuidade, são organizadas nas próximas sessões do documento quatro áreas de conhecimento sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A seguir abordaremos especificamente a disciplina de Arte, analisando o eixo temático "Artes Visuais e Audiovisuais", considerando em um primeiro momento o seu processo de elaboração, seguidos da abordagem dos conteúdos e habilidades trazidas no texto.

2.2.3 *A disciplina Arte dentro do Referencial Curricular de Rondônia*

A elaboração das propostas específicas para a disciplina de arte esteve submetida ao cenário de urgência apresentado anteriormente. Conforme explicitado no texto, sob supervisão do professor Arlo Ferracini, então membro da Coordenadoria de Esporte e Cultura (CEC), a construção das mesmas foi retomada no ano de 2010, que juntamente com uma equipe de profissionais, deu andamento aos trabalhos.

2.2.3.1 *A elaboração do texto*

São pouquíssimos (ou quase inexistentes) arquivos que reúnam essas informações nas secretarias estaduais de educação. Tivemos acesso à Dissertação de Mestrado do professor Wilson Rodrigues de Lima Junior (2013), que traz uma abordagem histórica das políticas e da gestão para o ensino de Arte no estado de Rondônia e, consequentemente, aborda aspectos sobre a construção do Referencial.

Lima Junior (2013) aponta que foram convocados vários professores de Arte da rede estadual de ensino, sendo a equipe composta por apenas seis profissionais.

> Esse trabalho deveria ter sido feito junto a toda comunidade escolar, porém como a liberação para sua elaboração só foi dada muito próximo ao prazo máximo de entrega, os professores tiveram que **trabalhar intensivamente** para **cumprir a tarefa** dentro da data, fim da gestão do Governo de Ivo Cassol em 2010 (p.114) (G*rifo nosso*).

Apesar dos esforços empenhados pela comissão, o trabalho de elaboração do Referencial esteve sujeito à pressão de instâncias superiores, fazendo com que o documento fosse feito “às pressas” (Lima Junior, 2013), como já mencionamos anteriormente.

Dessa forma, foi finalizado no final do ano de 2010 e entregue à Gerência de Educação (GE/SEDUC) para apreciação no início de 2011. A partir do 2º semestre de 2012 os referenciais foram enviados aos professores que, divididos por área de conhecimento, puderam fazer rápidas pontuações no documento original.

A fim de uma melhor compreensão do conteúdo referente à disciplina de Arte presente no Referencial, apresentaremos a seguir a forma como o texto está estruturado, buscando identificar pontos de conexão ou conflito com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como às bases epistemológicas inerentes à área.

Atendendo aos objetivos desta pesquisa, analisamos em um primeiro momento a seção “Caracterização do Componente Curricular” (p. 62 a 64), seguindo para o eixo temático “Artes Visuais e Audiovisuais”, englobando os conteúdos e habilidades elencados especificamente para o 1º ano do Ensino Médio.

2.2.3.2 *A caracterização do componente curricular*

A seção inicia-se com a apresentação da palavra *arte* relacionando-a a “conceitos”, “formas”, “pluralidade cultural”, “delicadeza”, “potencialidade” e “força criadora”.

Toda primeira parte do texto desta seção no referencial foi construída com a presença marcante de advérbios de intensidade, adjetivos e metáforas, conferindo um caráter emocional - ou até mesmo poético - à disciplina, como podemos ver nos trechos abaixo:

> A arte, com as suas variadas significações, concepções, nos seus mais diversos conceitos e formas, tem sido ao longo dos tempos e na pluralidade das culturas, o testemunho da *excepcional delicadeza*, *potencialidade* e *força criadora* que há na humanidade. A arte *acrescenta mundos ao mundo* e/ou nos faz

> ver o nosso mundo de um modo nunca antes visto, de forma *insuspeitada* e *surpreendente* (p. 62) (*Grifo nosso*).
>
> Aprender as inúmeras possibilidades com que a arte dá forma a natureza e ao mundo em geral, aos sentimentos, impulsos, imagens e sonhos equivale a *encontrar o espaço e o tempo redimensionados com cores, texturas e dobras* (p. 62) (*Grifo nosso*).
>
> Ensinar arte equivale, no mesmo sentido, a *provocar impulso pela "forma" no educando* e a possibilitar que este descubra formas possíveis para além da forma visível do mundo em geral e da realidade cotidiana (p. 62) (*Grifo nosso*).
>
> A arte promove, portanto, seres *racionais e sensíveis*, nem *frios* nem apenas *instintivos*. Configura seres que, com *sensibilidade*, percebem assim mesmos nos outros e vice-versa, e que *podem exercer a cidadania e a ética porque já sabem viver artisticamente*. São *criadores de valores*, os seus atos são *harmoniosos* ou *desequilibradores*, *lúdicos, alegres, transformadores, sérios ou tristes*, suas ações passeiam desde a arte clássica até a arte social, "popular" (p. 62) (*Grifo nosso*).

Fizemos um levantamento do possível referencial bibliográfico utilizado pelos autores do documento como fundamentação para construção das afirmações citadas acima, que tratassem a área de Arte nessa perspectiva, entretanto não encontramos. Na bibliografia citada ao final do Referencial Curricular de Rondônia, no que se refere à disciplina de Arte, estão citadas apenas quatro obras, sendo elas:

Arte Hoje, da autora Gabriela Brioschi – Coleção de livros didáticos publicada pela editora FTD, em 2003, contendo História da Arte e atividades, voltada para o Ensino Fundamental.

Explicando a Filosofia com Arte, do autor Charles Feitosa – Livro infanto-juvenil paradidático, publicado pela editora Ediouro, em 2004.

Descobrindo a História da Arte (2005) e **História da Arte** (2009), da autora Graça Proença – Livros didáticos contendo basicamente o mesmo conteúdo sendo o segundo uma reedição do primeiro, voltados para Ensino Fundamental e Médio.

Devido ao caráter das obras consultadas para elaboração do Referencial, com texto voltado especialmente para crianças e adolescentes, os mesmos certamente não estão presentes na bibliografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, acreditamos que as circunstâncias em que o documento foi produzido, conforme apresentamos no item *1.3.4.1*, contribuiu para que o texto tivesse sua revisão comprometida no que diz respeito às bases epistemológicas da área, trazendo assim afirmações não fundamentadas. A partir dos livros utilizados no momento da elaboração, citados acima, podemos verificar que os mesmos serviram como apoio somente para a seleção dos conteúdos, pelo caráter didático ou paradidático dos mesmos.

Identificamos ao longo do texto a utilização da palavra *sensível (ou sensibilidade)* em seis momentos, sendo esse possivelmente, de acordo com o Referencial, o eixo estrutural da caracterização do componente curricular. Convém ressaltarmos que, de acordo com Porcher (1982), Barbosa (2002 e 2007), Castanho (2005) e Arslan & Iavelberg (2013), ainda é predominante na escola um discurso que privilegia a sensibilidade, envolta por uma série de conceitos vagos que tem como denominador comum a anemia teórica que domina a arte-educação no Brasil.

Castanho (2005) aponta que ainda é frequente nos textos afirmações que consideram “a arte como intuição sensível, fazendo parte de um domínio separado das formas humanas de especular o universo” (p.87). Para a autora, esse posicionamento:

> Considera a arte importante, dá-lhe lugar proeminente na sociedade, mas considera-a como um campo ligado à magia, à inspiração, *à sensibilidade*, um campo em que a humanidade pode livrar-se da desumanização acarretada pelas outras atividades "sérias". Tais concepções recorrem a explicações que desembocam o fenômeno artístico no campo do místico ou de uma totalidade intuitiva, indiferenciada (p. 87) (*Grifo nosso*).

Desse modo, segundo Barbosa (2007), não se pretende na atualidade desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos através da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino e aprendizagem da Arte.

Por outro lado, o fazer artístico é apontado no texto, juntamente com a contextualização e apreciação, vindo ao encontro do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na disciplina de Arte. É destacada a percepção e o “respeito às culturas alheias” (sic) - em especial à arte africana e indígena - considerando-se o pluralismo cultural que há nas

manifestações e produções artísticas, podendo o estudante aproximar-se mais de si mesmo e dos outros. “Nesse sentido, além de (re)conhecer-se como parte de uma cultura, o aluno é convidado a respeitar a cultura do outro” (Referencial Curricular de Rondônia, p. 62).

No texto, também é feito um alerta no sentido de que as aulas de Arte não sejam focadas em comemorações cívicas, decorações, feiras culturais; que seus conteúdos não se prestem somente para ensinar Geografia, História ou Educação Física ou ainda que não se reduza a uma série de informações históricas retiradas da História da Arte.

É apontada também a necessidade da desconstrução e transformação dos antigos conceitos da “Educação Artística” e da livre expressão, por parte dos professores, diretores e comunidade, vindo ao encontro do que afirmam Ferraz e Fusari (1993), Barbosa (2007), Martins (2009), embora essas autoras não tenham sido citadas ao longo do texto.

Na sequência é feita uma clara referência à Abordagem Triangular (da qual falamos no capítulo anterior), em que a Produção, Apreciação e Contextualização são articuladas em três campos. O fazer artístico é enfatizado, em especial no que concerne à produção popular no estado de Rondônia, “[...] com suas riquezas naturais e culturais, que são transmitidas de geração a geração de maneira oral, “empírica”, correndo o risco de ser esquecida e mudada sua forma original e natural” (p. 64).

O texto é finalizado com a afirmação da necessidade de uma organização estrutural que possa manter vivos e constantes fazeres artísticos locais, dentro e fora dos espaços escolares, “[...] utilizando-se métodos e técnicas, levantamentos dentro do processo de pesquisa e extensão e, principalmente, da formação profissional, para que possam transmitir às novas gerações seu legado cultural” (p. 64).

Dando sequência, apresentaremos a seguir os conteúdos e habilidades inerentes ao eixo temático Artes Visuais e Audiovisuais, elencados pelo Referencial Curricular de Rondônia, voltados para o 1º ano do Ensino Médio.

2.2.3.3 *Artes Visuais e Audiovisuais – Conteúdos e Habilidades*

Esta seção inicia-se no documento com a especificação da competência a ser desenvolvida dentro da disciplina de Arte, especificamente no 1º ano do Ensino Médio, sendo: “Desenvolver constante leitura do mundo, do universo textual, das imagens, sons e gestos que circulam na sociedade, dos falares e das manifestações artísticas” (p. 64).

Na sequência é apresentado um quadro (Tabela 6), contendo o eixo temático, conteúdos e habilidades[57] respectivamente, conforme reproduzimos a seguir.

Tabela 6 – Artes Visuais e Audiovisuais: conteúdos e habilidades

EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS	HABILIDADES
Artes Visuais e Audiovisuais	- Significação da Arte e da Estética/História da Arte e Arquitetura; - Estética; - Leitura e interpretação de obra de arte; - Conhecimentos teóricos e práticos dos diversos tipos de Desenho (o que é desenho; sua divisão: desenho de invenção, de imitação à mão livre, geométrico, desenho do natural e desenho decorativo, desenho industrial; - Renascimento Cultural; - Os mestres renascentistas: Leonardo da Vinci; Michelangelo; Rafael diSanzio; Donattello; Sandro Botticelli; Albrecht Dürer; - Patrimônio artístico: regional, nacional e internacional; - Grafite; - Análise formal e estética das obras de Artes Visuais Contemporâneas; - Elaboração de pensamento crítico a partir do conhecimento construído em arte, posicionando-se individualmente em relação às produções de Artes Visuais Contemporâneas;	- Analisar formalmente e esteticamente as obras de Artes Visuais Contemporâneas; - Elaborar o pensamento crítico a partir do conhecimento construído em arte, posicionar-se individualmente em relação às produções de Artes Visuais Contemporâneas; - Estabelecer relações entre análise estético-formal, contextualizar o pensamento artístico e a identidade cultural; - Perceber as especificidades das diversas linguagens artísticas, as suas possíveis relações, bem como sua articulação com os outros componentes; - Investigar, contextualizar e compreender as artes enquanto fenômenos sociocultural, histórico e estético; - Perceber a responsabilidade própria como cidadão em preservar os bens históricos, artísticos patrimoniais e culturais, bem como,

[57] Atendendo aos objetivos desta pesquisa, reproduzimos apenas os conteúdos inerentes ao eixo temático “Artes Visuais”, entretanto o documento ainda prevê que sejam trabalhados no 1º ano do Ensino Médio também as subáreas Artes Cênicas, Música e Dança, com quantidade de conteúdos igual ou superior à de Artes Visuais.

	- Estabelecimento de relações entre análise estético-formal, contextualização, pensamento artístico e identidade cultural; - Características das obras de Artes Visuais Contemporâneas produzidas no Estado de Rondônia. - Entendimento de que as relações entre as obras de arte das diferentes épocas históricas não se dão somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual; - Identificação e elaboração de obras em que a cor tenha papel de destaque; - Uso adequado da relação cor-luz / cor-pigmento; - Elementos estruturais e composicionais das obras de artes visuais; - Relação entre forma e cor nas obras de arte locais e regionais. - Relação entre os fatos, os bens históricos/artísticos/culturais existentes no contexto universal e brasileiro, em específico no Estado de Rondônia; - Compreensão e valorização do ser humano, levando em consideração sua capacidade de produção, sua originalidade e seu ambiente social e cultural, sem impor-lhe formas ou estruturas estranhas; - Percepção de responsabilidade própria como cidadão, em preservar os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais, bem como, de sua participação na conservação, uso, transmissão e perpetuação dos bens produzidos pelo homem; - Relação entre os fatos e os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais existentes, mostrando a importância deste conhecimento para o avanço na história universal, brasileira e do Estado de Rondônia; - Reflexão sobre as possibilidades histórico-artísticas	participar na conservação, uso, transmissão e perpetuação dos bens produzidos pelo homem; - Fomentar arte em contextos de comunidade, valorizando a diversidade cultural; - Criar obras com linguagem artística própria: escrever, dançar, cantar, tocar, representar e elaborar imagens visuais; - Interagir com a sociedade na construção de conhecimentos científicos e políticos, de modo estético, isto é, colocando em ação razão e sensibilidade; - Compreender que a atitude estética procura ver o homem como ser integral, racional, sensível e imaginativo.

	provenientes de bens patrimoniais, artísticos e culturais, assim como percepção de que a perda e o uso indevido acarretariam prejuízo à memória de um povo; - Pensamento crítico em relação a Arte Contemporânea; - Arte na Pré-História: contribuições para o conhecimento da humanidade no tocante a arte rupestre representativa para as pesquisas arqueológicas, antropológicas e reconstituição da história; - Folclore brasileiro no contexto da arquitetura, pintura, escultura, formas de registros escritos e pictográficos; - Conceito de Impressionismo através do estudo da luz; - Reflexão e escolha de critérios para crítica de arte atual, a partir das obras de arte recusadas no início do Impressionismo; - Relação entre os fatos, os bens históricos/artísticos/culturais existentes no contexto universal e brasileiro, em específico no Estado de Rondônia; - Compreensão e valorização do ser humano levando em consideração sua capacidade de produção, sua originalidade e seu ambiente social e cultural, sem impor-lhe formas ou estruturas estranhas; - Percepção de responsabilidade própria como cidadão, em preservar os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais, bem como, de sua participação na conservação, uso, transmissão e perpetuação dos bens produzidos pelo homem; - Relação entre os fatos e os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais existentes, mostrando a importância deste conhecimento para o avanço na história universal, brasileira e do Estado de Rondônia;	

	- Reflexão sobre as possibilidades histórico-artísticas provenientes de bens patrimoniais, artísticos e culturais, assim como percepção de que a perda e o uso indevido acarretariam prejuízo à memória de um povo; - Reconhecimento do papel de propagador e gerador de novos conceitos históricos, artísticos e culturais; - Reflexão no tocante a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos das manifestações históricas/ artísticas/culturais; - Percepção, pelo educando, de sua inserção, participação e responsabilidade individual e coletiva na sociedade contemporânea; - Pensamento crítico em relação a Arte Contemporânea; - Arte na Pré-História: - Arte Paleolítica – Inferior (aproximadamente 5.000.000 a 25.000 a.C.): o antropofagismo, os sistemas de sobrevivência através da caça e coleta, os primeiros instrumentos de pedra (lascada), de madeira e osso (facas, machados e outros utensílios); - Arte Paleolítica – Superior: Instrumentos de marfim, ossos, madeira e pedra: machado, arco e flecha, lançador de dardos, anzol, linha e o desenvolvimento da pintura e da escultura; - Arte Neolítica: fixação do homem da Idade da Pedra Polida, cultivo da terra, manutenção de manadas, aumento rápido da população, desenvolvimento das primeiras instituições como, família. Divisão do trabalho, o desenvolvimento da técnica de tecer panos e de fabricar cerâmicas; construção das primeiras moradias (primeiros arquitetos do mundo); a produção do fogo através do atrito que deu início ao trabalho	

	com metais e o aparecimento da metalurgia, invenção da roda e da escrita, da matemática, da geometria, dentre outras; - Arte da Pré-história brasileira, e Arte Primitiva Brasileira (a utilização dos pigmentos naturais em vasos pintados com tintas de terra); - Arte indígena no contexto universal e brasileiro: índios amazônicos, sua arte plumária, tranças, cerâmicas utilitárias (vasos de barro), as cores aplicadas em suas artes, as fibras vegetais, as sementes, a pintura corporal, sua arquitetura, seus códigos e leis; - Arte no Egito, Arte na Grécia, Arte em Roma, Arte Primitiva Cristã, Arte Românica, Arte Gótica, o Renascimento na Itália, o Renascimento na Alemanha e nos Países Baixos, A Arte Pré-Colombiana e a Arte Pré-Cabralina, Arte Barroca Europeia, Neoclássica Europeia e Brasileira, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Fauvismo, Expressionismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Pop Art, Arte no Brasil, Semana de 22, Modernismo Pós Semana de 22; - Folclore brasileiro no contexto da arquitetura, pintura, escultura, formas de registros escritos e pictográficos; - Arquitetura bizantina, românica e gótica, e ligação com a arte brasileira e regional; - Estilo barroco através dos ornamentos encontrados nas igrejas brasileiras e sua influência histórica, cultural, artística e política das diversas regiões; - Conceito de Impressionismo através do estudo da luz; - Técnica Impressionista através de um tema explorado pelo artista Degas, tema floral encontrado na obra de Monet e	

	releitura por meio de elementos da flora e fauna amazônicas; - Reflexão e escolha de critérios para crítica de arte atual, a partir das obras de arte recusadas no início do Impressionismo; - Escultura do Impressionismo e expressionismo de forma contextualizada, tecendo paralelo com a Arte Contemporânea; - Visitas a museus virtuais e sites especializados em Arte (Itaú Cultural, MASP, Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca); - Montagem de videoinstalação; - Criação artística através dos Programas Fotoshop[58], Paint. **HISTÓRIA DA ARTE** - Relação entre os fatos e os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais existentes, mostrando a importância deste conhecimento para o avanço na história universal, brasileira e do Estado de Rondônia; - Reflexão sobre as possibilidades histórico-artísticas provenientes de bens patrimoniais, artísticos e culturais, assim como percepção de que a perda e o uso indevido acarretariam prejuízo a memória de um povo.	

Fonte: Referencial Curricular de Rondônia (2013, p. 64 a 69).

Atendendo aos objetivos de nossa análise, reordenamos em categorias os conteúdos elencados no quadro anterior, reclassificando-os da seguinte forma:

1 CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA DA ARTE OCIDENTAL – REORDENAMENTO CRONOLÓGICO;

[58] Acreditamos que por um erro de digitação, a grafia referente ao nome do programa *Photoshop,* desenvolvido pela *Adobe Systems Incorporated*® tenha sido grafado de forma incorreta, utilizando-se a letra F no lugar de Ph, na página 69 do Referencial Curricular de Rondônia.

2 FOLCLORE BRASILEIRO, ARTE INDÍGENA E AFRICANA;
3 CONHECIMENTOS ARTÍSTICOS CULTURAIS DO ESTADO DE RONDÔNIA E REGIÃO AMAZÔNICA;
4 APLICAÇÃO PRÁTICA/ FAZER ARTÍSTICO;
5 LEITURAS E DISCUSSÕES.

Acreditamos que, talvez por um equívoco na formatação do documento, alguns objetivos tenham sido agrupados na coluna “conteúdos”. Para nosso estudo, fizemos um deslocamento daquilo que acreditamos serem “objetivos”, reagrupando-os em uma nova coluna.

Tabela 7 – Eixo Temático Artes Visuais - Reordenamento dos Conteúdos

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
1 CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA DA ARTE OCIDENTAL – REORDENAMENTO CRONOLÓGICO	- Relação entre os fatos, os bens históricos/artísticos/culturais existentes no contexto universal e brasileiro, em específico no Estado de Rondônia; - Elaboração de pensamento crítico a partir do conhecimento construído em arte, posicionando-se individualmente em relação às produções de Artes Visuais Contemporâneas; - Estabelecimento de relações entre análise estético-formal, contextualização, pensamento artístico e identidade cultural; - Entendimento de que as relações entre as obras de arte das diferentes épocas históricas não se dão somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual; - Compreensão e valorização do ser humano, levando em consideração sua capacidade de produção, sua originalidade e seu ambiente social e cultural, sem impor-lhe formas ou estruturas estranhas; - Percepção de responsabilidade própria como cidadão, em preservar os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais, bem como, de sua participação na conservação, uso, transmissão e perpetuação dos bens produzidos pelo homem; - Relação entre os fatos e os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais existentes, mostrando a importância deste conhecimento para o
1.1 Arte na Pré-história - Arte na Pré-História: contribuições para o conhecimento da humanidade no tocante a arte rupestre representativa para as pesquisas arqueológicas, antropológicas e reconstituição da história; - Arte Neolítica: fixação do homem da Idade da Pedra Polida, cultivo da terra, manutenção de manadas, aumento rápido da população, desenvolvimento das primeiras instituições como, família. Divisão do trabalho, o desenvolvimento da técnica de tecer panos e de fabricar cerâmicas; construção das primeiras moradias (primeiros arquitetos do mundo); a produção do fogo através do atrito que deu início ao trabalho com metais e o aparecimento da metalurgia, invenção da roda e da escrita, da matemática, da geometria, dentre outras; - Arte da Pré-história brasileira, e Arte Primitiva Brasileira (a utilização dos pigmentos naturais em vasos pintados com tintas de terra); - Arte Paleolítica – Inferior (aproximadamente 5.000.000 a 25.000 a.C.): o antropofagismo, os sistemas de sobrevivência através da caça e coleta, os primeiros instrumentos de pedra (lascada), de madeira e osso (facas, machados e outros utensílios);	

- Arte Paleolítica – Superior: Instrumentos de marfim, ossos, madeira e pedra: machado, arco e flecha, lançador de dardos, anzol, linha e o desenvolvimento da pintura e da escultura. **1.2 Idade Antiga (3000 a.C. ao Séc. V d.C.)** - Arte no Egito; - Arte na Grécia; - Arte em Roma. **1.3 Idade Média (Séc. V ao Séc. XV)** - Arte Primitiva Cristã; - Arte Românica; - Arte Gótica; - Arquitetura bizantina, românica e gótica, e ligação com a arte brasileira e regional. **1.4 Idade Moderna (Séc. XV a Séc. XVIII)** - O Renascimento na Itália; -Os mestres renascentistas: Leonardo da Vinci; Michelangelo; Rafael diSanzio; Donattello; Sandro Botticelli; Albrecht Dürer; - O Renascimento na Alemanha e nos Países Baixos; - A Arte Pré-Colombiana e a Arte Pré-Cabralina; - Arte Barroca Europeia; - Estilo barroco através dos ornamentos encontrados nas igrejas brasileiras e sua influência histórica, cultural, artística e política das diversas regiões. **1.5 Idade Contemporânea (Séc. XVIII aos dias atuais)** - Arte Neoclássica Europeia e Brasileira; - Romantismo; - Realismo; - Impressionismo; - Fauvismo; - Expressionismo; - Cubismo; - Abstracionismo; - Dadaísmo; - Surrealismo; - Pop Art; - Arte no Brasil; - Semana de 22; - Modernismo Pós Semana de 22. **2 FOLCLORE BRASILEIRO, ARTE INDÍGENA E AFRICANA**	avanço na história universal, brasileira e do Estado de Rondônia; - Reflexão sobre as possibilidades histórico-artísticas provenientes de bens patrimoniais, artísticos e culturais, assim como percepção de que a perda e o uso indevido acarretariam prejuízo à memória de um povo; - Pensamento crítico em relação a Arte Contemporânea; - Reflexão e escolha de critérios para crítica de arte atual, a partir das obras de arte recusadas no início do Impressionismo; - Relação entre os fatos, os bens históricos/artísticos/culturais existentes no contexto universal e brasileiro, em específico no Estado de Rondônia; - Compreensão e valorização do ser humano levando em consideração sua capacidade de produção, sua originalidade e seu ambiente social e cultural, sem impor-lhe formas ou estruturas estranhas; - Percepção de responsabilidade própria como cidadão, em preservar os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais, bem como, de sua participação na conservação, uso, transmissão e perpetuação dos bens produzidos pelo homem; - Relação entre os fatos e os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais existentes, mostrando a importância deste conhecimento para o avanço na história universal, brasileira e do Estado de Rondônia; - Reflexão sobre as possibilidades histórico-artísticas provenientes de bens patrimoniais, artísticos e culturais, assim como percepção de que a perda e o uso indevido acarretariam prejuízo à memória de um povo; - Reconhecimento do papel de propagador e gerador de novos conceitos históricos, artísticos e culturais; - Reflexão no tocante a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos das manifestações históricas/ artísticas/culturais; - Percepção, pelo educando, de sua inserção, participação e

- Folclore brasileiro no contexto da arquitetura, pintura, escultura, formas de registros escritos e pictográficos; - Folclore brasileiro no contexto da arquitetura, pintura, escultura, formas de registros escritos e pictográficos; - Arte indígena no contexto universal e brasileiro: índios amazônicos, sua arte plumária, tranças, cerâmicas utilitárias (vasos de barro), as cores aplicadas em suas artes, as fibras vegetais, as sementes, a pintura corporal, sua arquitetura, seus códigos e leis.	responsabilidade individual e coletiva na sociedade contemporânea; - Relação entre os fatos e os bens históricos, artísticos, patrimoniais e culturais existentes, mostrando a importância deste conhecimento para o avanço na história universal, brasileira e do Estado de Rondônia; - Reflexão sobre as possibilidades histórico-artísticas provenientes de bens patrimoniais, artísticos e culturais, assim como percepção de que a perda e o uso indevido acarretariam prejuízo a memória de um povo.
3 CONHECIMENTOS ARTÍSTICOS CULTURAIS DO ESTADO DE RONDÔNIA E REGIÃO AMAZÔNICA	
- Características das obras de Artes Visuais Contemporâneas produzidas no Estado de Rondônia.	
4 APLICAÇÃO PRÁTICA/ FAZER ARTÍSTICO	
- Identificação e elaboração de obras em que a cor tenha papel de destaque; - Uso adequado da relação cor-luz / cor-pigmento; - Conceito de Impressionismo através do estudo da luz; - Técnica Impressionista através de um tema explorado pelo artista Degas, tema floral encontrado na obra de Monet e releitura por meio de elementos da flora e fauna amazônicas; - Elementos estruturais e composicionais das obras de artes visuais; - Relação entre forma e cor nas obras de arte locais e regionais; - Conhecimentos teóricos e práticos dos diversos tipos de Desenho (o que é desenho; sua divisão: desenho de invenção, de imitação à mão livre, geométrico, desenho do natural e desenho decorativo, desenho industrial; - Escultura do Impressionismo e expressionismo de forma contextualizada, tecendo paralelo com a Arte Contemporânea; - Grafite; - Montagem de videoinstalação; - Criação artística através dos Programas Photoshop, Paint.	
5 LEITURAS E DISCUSSÕES	

- Significação da Arte e da Estética/História da Arte e Arquitetura; - Estética; - Leitura e interpretação de obra de arte; - Patrimônio artístico: regional, nacional e internacional; - Análise formal e estética das obras de Artes Visuais Contemporâneas; - Pensamento crítico em relação a Arte Contemporânea; - Reflexão e escolha de critérios para crítica de arte atual, a partir das obras de arte recusadas no início do Impressionismo; - Visitas a museus virtuais e sites especializados em Arte (Itaú Cultural, MASP, Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca).	

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos professores[59] de Arte participantes de nossa pesquisa, (aqui identificado como P-1), aponta que a ministração da quantidade de conteúdos previstos no Referencial, considerando-se uma carga-horária de 40h anuais, sendo apenas uma aula semanal de 60 minutos, torna-se praticamente impossível, tendo em vista que ainda estão elencados mais quatro eixos temáticos – Teatro, Arte Circense, Dança e Música - com outros conteúdos específicos referentes à cada subárea.

Eisner (1988) chama a atenção para os excessos cometidos nos currículos escolares, ao afirmar que conteúdos em demasia podem tornar os alunos incapazes de fazerem relações entre o que já foi aprendido e o que estão aprendendo. “A preocupação com a variedade em nosso currículo é tal, que a sequência e a continuidade têm sido frequentemente negligenciadas. Fazer menos pode muito bem resultar em maiores realizações” (p.124).

Dos 46 alunos de Ensino Médio que responderam à nossa pesquisa (abordaremos os detalhes na análise de dados, na seção nº 6), na qual 84% apontaram a necessidade de maior carga horária, de forma que pudessem trabalhar o fazer artístico satisfatoriamente.

[59] A fim de mantermos o sigilo quanto a identidade do profissional, identificamos os participantes através de letras e múmeros.

Convém destacarmos também que, dentre os possíveis deslizes cometidos pelos elaboradores do Referencial, está também a sugestão de utilização do programa *Photoshop* (licenciado pela *Adobe Systems Incorporated*®) para criação artística. Acreditamos ser um equívoco, uma vez que o mesmo é de uso profissional, exigindo configurações específicas e requisitos mínimos dos computadores[60] para que o mesmo seja executado, sendo a compra da licença[61] de ativação e o registro de usuário obrigatórios.

Ora, se o Referencial foi elaborado "dentro da nossa realidade e necessidade" (p. 3), por que motivo a carga horária não foi levada em consideração? Além disso não foram observadas as reais condições dos laboratórios de informática das escolas estaduais onde, na maioria das vezes, temos menos da metade da quantidade esperada de computadores por turma.

De acordo com o professor entrevistado, no planejamento de suas aulas o documento acaba sendo deixado de lado, pois, no que diz respeito à disciplina de Arte, atende somente às exigências do MEC quanto à sua elaboração, não contribuindo de maneira significativa para o processo de construção de conhecimentos em sala de aula.

Na sequência apresentaremos a descrição da forma e dos instrumentos utilizado para levantamento prévio de dados dentro da escola pesquisada.

---

[60] Requisitos mínimos do sistema para instalação do Photoshop CS6: Intel® Pentium® 4 or AMD Athlon® 64 processor; Microsoft® Windows® XP with Service Pack 3 orMicrosoft Windows 7 with Service Pack 1. Adobe® Creative Suite® 5.5 and CS6 applications also support Windows 8 and Windows 8; 1 GB of RAM; 1 GB of available hard-disk space for installation; additional free space required during installation (cannot install on removable flash storage devices); 1024 x 768 display (1280 x 800 recommended) with 16-bit color and 512 MB (1 GB recommended) of VRAM; OpenGL 2.0–capable system; DVD-ROM drive. *(Fonte: https://helpx.adobe.com/photoshop/system-requirements.html#main_Photoshop_CS6_system_requirements - Acesso em 15 de março de 2015.)*

61 De acordo com o site da Adobe® a licença por computador no plano especial para alunos e professores sairia na data de hoje ao equivalente a R$528,00 (Quinhentos e vinte e oito reais) sendo pagos anualmente. Considerando-se uma sala de aula com 40 alunos, o investimento anual para 40 computadores seria em média R$21.120,00 (Vinte e um mil cento e vinte reais). (Fonte: *https://creative.adobe.com/pt/plans?single_app=photoshop&store_code=br - Acesso em 15 de março de 2015.)*

2.3 Instrumentos e Fontes de Pesquisa para levantamento de dados na escola pesquisada

As atividades de pesquisa tiveram início no mês de março de 2014. Foram agendadas duas reuniões com a Diretora, vice-diretora e professores de Arte que estavam atuando no Ensino Médio da escola pesquisada, com objetivo de apresentar as linhas gerais do projeto, possibilitando que os participantes colaborassem na sua elaboração, sinalizando as necessidades específicas do grupo e as possibilidades de intervenção que pudessem atendê-los de forma satisfatória.

Uma vez assinada a Carta de Anuência, demos entrada no CEP (Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos) da Universidade Federal de Rondônia (vide parecer em anexo).

Após aprovação do projeto submetido, realizamos quatro reuniões com os professores e alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo que a primeira delas foi para apresentação do projeto aos alunos e convite para participação, de forma voluntária.

A pesquisa foi realizada por aplicação de questionários aos professores participantes e aos alunos, e por meio de observação das aulas ministradas, com objetivo de fazer um levantamento a respeito das concepções dos mesmos a respeito da disciplina e do perfil das aulas, observando-se a metodologia utilizada, materiais e estrutura física disponível, com foco no desenvolvimento de atividades práticas.

Também foram incluídos nas fontes primárias[62] o Plano de Curso da disciplina de Arte, referente ao 1º ano do Ensino Médio e cadernos dos alunos para análise.

Em se tratando dos questionários, embora Luna (2003) apresente as vantagens e limitações desses procedimentos de coleta de dados, os mesmos foram necessários, pois, permitiram agilidade no levantamento, para que déssemos andamento à pesquisa.

[62] Para Vasconcelos (2004), “Todo material que não recebeu um tratamento analítico e que geralmente é constituído pelos registros cotidianos e regulares nas organizações, na vida pessoal, grupal e social dos indivíduos” é classificado como fonte primária” (p. 210).

Tendo em vista a confidencialidade dos participantes, optamos por codificá-los por letras (A, B, C) quando necessário. A pesquisa foi conduzida durante o mês de outubro de 2014, com base em um roteiro semiestruturado, com a participação dos professores que ministravam a disciplina de Arte para o Ensino Médio na ocasião, e 46 estudantes, também do Ensino Médio.

A seleção dos entrevistados foi realizada através de convite aberto, tendo-se o cuidado de manter uma representatividade de 25% dos alunos como amostra a partir das 6 turmas convidadas.

Foi necessário lidarmos com alguns impedimentos, como limitações de agenda de vários participantes e também da escola, sendo necessário que a aplicação fosse feita em 4 encontros em horários diferentes. Outro impasse foi a desistência de participação de 4 alunos, sendo que: 3 foram transferidos para outra escola e 1 não pode comparecer às reuniões.

Prosseguimos então com dois professores e 46 alunos, considerando o que afirma Tripp (2005), quando aponta que os envolvidos devem participar da forma como desejarem, ficando à vontade inclusive para desistirem quando quiserem.

Foram, ao todo, quatro reuniões para aplicação dos questionários, sendo que na primeira explicamos sobre a confidencialidade das informações, fizemos a leitura em voz alta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) e do Termo de Autorização de uso de imagem. Tiramos algumas dúvidas e marcamos nova data para aplicação do questionário diagnóstico.

No segundo encontro os alunos entregaram o TCL assinado por eles e pelos pais, por serem menores. Encaminhamos o grupo ao Laboratório de Informática da escola e, com auxílio de uma servidora responsável pela sala de Multimídias, os participantes puderam preencher o formulário (cujo detalhamento será apresentado a seguir).

O terceiro e quarto encontros foram marcados para aqueles que não puderam comparecer ao primeiro, de forma que todos pudessem responder às questões, sem que essa atividade atrapalhasse o andamento das aulas regulares na escola.

Aplicamos outro questionário, também diagnóstico, aos professores de Arte da instituição. Nessa etapa nosso objetivo foi levantar dados a respeito de

como as aulas de Arte eram estruturadas, o conteúdo programático, os principais recursos utilizados e dificuldades encontradas (vide detalhamento a seguir).

De natureza opinativa[63], as respostas foram interpretadas pela pesquisadora e tratadas de forma a possibilitar as análises e conclusões da pesquisa. Os resultados foram analisados e validados por um professor doutor na área de educação. Esse levantamento permitiu que determinássemos, juntamente com os professores participante, as melhores estratégias para aplicação da intervenção tendo em vista as dificuldades apontadas pelos participantes.

2.4 Elaboração do Instrumento de Pesquisa

Foram elaborados dois tipos de questionário, sendo um deles voltado para os alunos e outro para os professores, visando obter respostas aos tópicos contemplados nos objetivos gerais e específicos da pesquisa. A estrutura se deu através de questões abertas e fechadas, sendo a Parte I reservada aos dados de identificação, e Parte II contemplando questões que visassem identificar as concepções dos participantes a respeito da disciplina de Arte e do perfil das aulas, observando-se os materiais e estrutura física disponível na escola, com foco no desenvolvimento de atividades práticas, consolidando os três primeiros objetivos específico da pesquisa.

As perguntas fechadas dividiram-se em escolhas de itens em elencos pré-definidos. As perguntas abertas contemplaram opiniões ou depoimentos de experiências pessoais sobre tópicos específicos.

O questionário dos alunos compreendeu as questões apresentadas na tabela 8 (a seguir), e do professor igualmente, na tabela 9.

Tabela 8 – Questionário aplicado aos alunos

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO
Nome completo: E-mail:

[63] Exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de sentimentos, valores e opiniões. Avaliação subjetiva, a sua forma de pensar e interpretar os fatos ocorridos ou atuais de acordo com as suas verdades (MELO: 2003).

<table>
<tr><td colspan="2">1. Sexo:
a) Feminino
b) Masculino</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Qual a sua idade?
a) 13 anos
b) 14 anos
c) 15 anos
d) 16 anos
e) 17 anos
f) 18 anos ou mais</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Quando você cursou o 1º ano do Ensino Médio?
a) Estou cursando atualmente o 1º ano do Ensino Médio (ano de 2014)
b) Cursei o 1º ano do Ensino Médio em 2013</td></tr>
<tr><td colspan="2">PARTE II</td></tr>
<tr><td>QUESTÃO</td><td>OBJETIVO DA QUESTÃO</td></tr>
<tr><td>4. Qual (ou quais) subárea(s) da disciplina de Arte são mais trabalhadas nas aulas?
a) Artes Visuais - Envolvem produções que lidam diretamente com a visão como desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, utilizando-se papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, filmadoras, máquinas fotográficas, programas de computador e outras ferramentas tecnológicas.
b) Música – As aulas de Música na escola abordam conhecimentos envolvendo história da música, teoria musical, práticas interpretativas, composição, musicalização, técnica vocal, treinamento auditivo, rítmica corporal e percepção musical.

c) Artes Cênicas – São todas as manifestações artísticas que se desenvolvem em local de representação para um público, podendo ser teatro, apresentações circenses, performances, ópera e dança.</td><td>Verificar as subáreas mais enfatizadas pelos professores.</td></tr>
<tr><td>4.1 A partir da sua resposta na questão 6, marque as formas como cada subárea é trabalhada:
a) Artes Visuais – Aulas Teóricas
b) Artes Visuais – Aulas Práticas
c) Música – Aulas Teóricas
d) Música – Aulas Práticas
e) Artes Cênicas – Aulas Teóricas
f) Artes Cênicas – Aulas Práticas</td><td>Verificar as principais formas como cada subárea é trabalhada.</td></tr>
</table>

5. Com relação à subárea de Artes Visuais, marque a(s) alternativa(s) que mais se adequem às aulas em sua escola: a) Nas aulas de Artes Visuais é ensinado sobre a vida e obra de grandes artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael Sanzio. b) São trabalhadas releituras de obras como o Abaporu, de Tarsila do Amaral e outras de Romero Brito. c) São trabalhados conhecimentos através de leitura e análise de imagens, considerando os aspectos estéticos, históricos e sociais. d) São trabalhados projetos práticos de produção como escultura, pintura, gravura, etc. e) São trabalhadas produções de vídeo com temas diversos. f) Outros	Verificar os principais conteúdos enfatizados pelos professores e metodologias mais frequentes.
6. No caso de aulas práticas de produção artística, os materiais que os alunos utilizam como colas, papéis, tintas, vernizes, etc., são adquiridos: a) Pela escola b) Pelos alunos c) Pelo professor d) Outros	Verificar a procedência dos recursos utilizados.
7. Considerando-se a aplicação de atividades práticas de produção artística, onde são executados os projetos? a) No Laboratório de Artes Visuais b) Em sala de aula nas carteiras c) No pátio d) Sobre as mesas do refeitório e) Na quadra de esportes f) Não são realizadas aulas práticas nas dependências da escola g)Outros	Verificar os principais locais utilizados pelos alunos e professores para execução de atividades de produção.
8. São realizadas exposições dos trabalhos produzidos pelos alunos? Em caso afirmativo, onde são realizadas as exposições? a) Sim. As exposições são realizadas no Laboratório de Artes Visuais	Verificar os principais locais utilizados pelos alunos e professores para montagem e realização de exposições.

b) Sim. As exposições são realizadas nas salas de aula. c) Sim. As exposições são realizadas no pátio. d) Sim. As exposições são realizadas na quadra de esportes. e) Não são realizadas exposições dos trabalhos. f) Outros	
9. Quando acontecem exposições de Artes Visuais em sua escola, as visitas feitas pela comunidade são registradas de alguma forma? a) São registradas em um caderno de assinaturas (livro de visitas) b) São registradas com auxílio dos próprios alunos que anotam a quantidade de visitantes. c) São registradas através de fotos. d) São registradas através de questionários preenchidos pelos visitantes. e) Outros	Verificar se existe registro das exposições de Artes Visuais realizadas na escola.
10. Existe algum trabalho prático de Arte sendo construído por você nesse momento? a) Sim b) Não	Verificar a existência de algum projeto de produção artística realizado no período em que a pesquisa foi efetuada a fim de acompanhar a execução do mesmo.
11. Se você respondeu SIM na questão anterior, que trabalho prático você está construindo? Quais materiais você está utilizando?	Verificar o tipo de projeto que estaria sendo construído no período em que a pesquisa foi efetuada, tendo em vista os objetivos do mesmo, técnicas empregadas e materiais utilizados.
12. Nas aulas de Arte são utilizados como recursos didáticos: a) Livros b) Vídeos c) Slides projetados por um Data Show d) Reproduções impressas de obras de Arte. e) Quadro branco/negro f) Outros	Verificar os principais recursos didáticos utilizados pelos professores.
13. Como você é avaliado na disciplina de Arte? a) Somente provas teóricas b)Somente trabalhos teóricos c) Provas teóricas e trabalhos teóricos d) Somente trabalhos práticos	Verificar os métodos de avaliação mais utilizados pelos professores.

e) Trabalhos práticos e teóricos f) Provas teóricas, trabalhos teóricos e práticos g) Outros	
14. Na sua opinião, você sente falta de mais trabalhos práticos na disciplina de Arte? a) Sim b) Não	Verificar a relação que os alunos mantêm com a disciplina de Arte, tendo em vista a análise dos mesmos quanto a execução de projetos de produção artística.
15. Se sua resposta anterior foi SIM, o que você gostaria de aprender? a) Desenho (Grafite, lápis de cor, lápis aquarelável, giz de cera, Street Art, Doodle art, grafismos, nanquim). b) Pintura (Guache, óleo, aquarela, acrílica, afresco, têmpera, pintura vitrificada, mosaico). c) Gravura (Xilogravura, serigrafia, monotipia, gravura em metal, ponta seca). d) Escultura (Esculturas planas, modelagem, cerâmica, fundição, entalhe, relevo, baixo relevo, alto relevo, móbile, estábile, escultura e meio-ambiente, *ready-mades*, dioramas, maquetes artísticas). e) Fotografia (Digital, fotomontagem, técnicas fotográficas para celular). f) Vídeo (Ferramentas de edição, produção de documentários). g) Outros	Verificar as modalidades de produção artística que os alunos demonstram maior interesse.
16. Quais seriam as suas observações, enquanto estudante, com relação às aulas de Arte em sua escola, considerando-se as condições oferecidas para execução deste trabalho? Existe alguma sugestão que você gostaria de deixar?	Espera-se com esta pergunta verificar as impressões dos alunos quanto às aulas ministradas, bem como sugestões pessoais para melhoria.

(Fonte: Banco de dados da Pesquisadora)

Tabela 9 – Questionário aplicado aos professores

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO
Nome completo: E-mail:
1. Sexo: a) Feminino b) Masculino
2. Escola(s) em que atua:
3. Formação Profissional – Graduação e Pós-Graduação

4. Atuação Profissional: Quanto tempo você possui de atuação no magistério? a) Menos de 4 anos b) Entre 4 e 8 anos c) Entre 8 e 12 anos d) Mais de 12 anos e) Outros	
5. Quanto tempo você possui de atuação no ensino de Arte de Ensino Médio em escolas estaduais? a) Menos de 4 anos b) Entre 4 e 8 anos c) Entre 8 e 12 anos d) Mais de 12 anos	
PARTE II	
QUESTÃO	OBJETIVO
6. O Planejamento Anual da disciplina de Arte na escola em que você atua é elaborado: a) Pelo professor da disciplina b) Pela equipe pedagógica c)Pela Coordenadoria Regional de Educação d) Outros	Verificar se os professores têm autonomia para a elaboração do planejamento anual da disciplina, incluindo seus conteúdos, objetivos, estratégias e métodos de avaliação.
7. Os conteúdos presentes no Planejamento Anual da disciplina de Arte são selecionados a partir de quais critérios?	Verificar os critérios utilizados para escolha dos conteúdos.
8. Na escola em que você atua, quantas aulas de Arte são ministradas por semana, e com qual duração? a) 1 aula por semana com 50 minutos de duração. b) 1 aula por semana com 60 minutos de duração. c) 2 aulas por semana com 50 minutos de duração cada. d) 2 aulas por semana com 60 minutos de duração cada.	Verificar a carga horária destinada às aulas de Arte.
9. Qual (ou quais) subárea(s) da disciplina de Arte você enfatiza em suas aulas? a) Artes Visuais - Envolvem produções que lidam diretamente com a visão como desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, utilizando-se papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, filmadoras, máquinas fotográficas, programas de computador e outras ferramentas tecnológicas. b) Música – As aulas de Música na escola abordam conhecimentos envolvendo história da música, teoria musical, práticas	Verificar as subáreas mais enfatizadas pelos professores.

interpretativas, composição, musicalização, técnica vocal, treinamento auditivo, rítmica corporal e percepção musical. c) Artes Cênicas – São todas as manifestações artísticas que se desenvolvem em local de representação para um público, podendo ser teatro, apresentações circenses, performances, ópera e dança.	
9.1 A partir da sua resposta na questão 9, marque as formas como cada subárea é trabalhada: a) Artes Visuais – Aulas Teóricas b) Artes Visuais – Aulas Práticas c) Música – Aulas Teóricas d) Música – Aulas Práticas e) Artes Cênicas – Aulas Teóricas f) Artes Cênicas – Aulas Práticas g) Outros	Verificar as principais formas como cada subárea é trabalhada.
9.2 Por quais motivos a(s) área(s) marcadas na questão 9 são enfatizadas?	Verificar o motivo pelo qual cada subárea é enfatizada.
10. Com relação à subárea de Artes Visuais, marque a(s) alternativa(s) que mais se adequem à sua prática: a) Nas aulas de Artes Visuais é ensinado sobre a vida e obra de grandes artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael Sanzio. b) São trabalhadas releituras de obras como o Abaporu, de Tarsila do Amaral e outras de Romero Brito. c) São trabalhados conhecimentos através de leitura e análise de imagens, considerando os aspectos estéticos, históricos e sociais. d) São trabalhados projetos práticos de produção como escultura, pintura, gravura, etc. e) São trabalhadas produções de vídeo com temas diversos. f) Outros	Verificar os principais conteúdos enfatizados pelos professores e metodologias mais frequentes.
11. Marque a(s) alternativa(s) que mais se aproxima(m) da estrutura metodológica de suas aulas: a) Os conteúdos têm como ponto de partida elementos da linguagem visual.	Verificar o ponto de apoio ou de partida de cada conteúdo ministrado.

b) Os conteúdos têm como ponto de partida a História da Arte. c) Os conteúdos têm como ponto de partida a produção artística por parte dos alunos. d) Outros	
12. As aulas de Arte são, na maioria: a) Teóricas b) Teóricas com atividades práticas para casa. c) Teóricas e práticas com atividades nas dependências da escola. d) Práticas com atividades a serem desenvolvidas nas dependências da escola e em casa. e) Outros	Verificar o formato das aulas e, em caso de existência de atividades práticas, se as mesmas são executadas na escola ou em casa.
13. No caso de aulas práticas de produção artística, os materiais que os alunos utilizam como colas, papéis, tintas, vernizes, etc., são adquiridos: a) Pela escola b) Pelos alunos c) Pelo professor d) Não utilizamos esse tipo de material e) Outros	Verificar a procedência dos recursos utilizados.
14. Considerando-se a aplicação de atividades práticas de produção artística, onde são executados os projetos? a) No Laboratório de Artes Visuais b) Em sala de aula nas carteiras c) No pátio d) Sobre as mesas do refeitório e) Na quadra de esportes f) Não são realizadas aulas práticas nas dependências da escola g) Outros	Verificar os principais locais utilizados pelos alunos e professores para execução de atividades de produção.
15. São realizadas exposições dos trabalhos produzidos pelos alunos? Em caso afirmativo, onde são realizadas as exposições? a) Sim. As exposições são realizadas no Laboratório de Artes Visuais b) Sim. As exposições são realizadas nas salas de aula. c) Sim. As exposições são realizadas no pátio. d) Sim. As exposições são realizadas na quadra de esportes. e) Não são realizadas exposições dos trabalhos. f) Outros	Verificar os principais locais utilizados pelos alunos e professores para montagem e realização de exposições.

16. Quando acontecem exposições de Artes Visuais em sua escola, as visitas feitas pela comunidade são registradas de alguma forma? a) São registradas em um caderno de assinaturas (livro de visitas); b) São registradas com auxílio dos próprios alunos que anotam a quantidade de visitantes. c) São registradas através de fotos. d)São registradas através de questionários preenchidos pelos visitantes. e) Outros	Verificar se existe registro das exposições de Artes Visuais realizadas na escola.
17. Existe algum trabalho prático de Arte sendo desenvolvido pelos alunos nesse momento? a) Sim b) Não	Verificar a existência de algum projeto de produção artística realizado no período em que a pesquisa foi efetuada a fim de que a pesquisadora pudesse acompanhar a execução do mesmo.
17.1 Se você respondeu SIM à questão anterior, que trabalho prático está sendo construindo? Quais materiais estão sendo utilizados?	Verificar o tipo de projeto que estaria sendo construído no período em que a pesquisa foi efetuada, tendo em vista os objetivos do mesmo, técnicas empregadas e materiais utilizados.
18. Nas aulas de Arte são utilizados como recursos didáticos: a) Livros b) Vídeos c) Slides projetados por um Data Show d) Reproduções impressas de obras de Arte. e) Quadro f) Outros	Verificar os principais recursos didáticos utilizados pelos professores.
19. Como os alunos são avaliados na disciplina de Arte? a) Somente provas teóricas b) Somente trabalhos teóricos c) Provas teóricas e trabalhos teóricos d) Somente trabalhos práticos e) Trabalhos práticos e teóricos f) Provas teóricas, trabalhos teóricos e práticos g) Auto avaliação h) Outros	Verificar os métodos de avaliação mais utilizados pelos professores.
20. Os alunos solicitam ou sentem falta do contato com mais projetos práticos de Artes Visuais na escola? a) Sim b) Não	Verificar, do ponto de vista dos professores, a relação que os alunos mantêm com a disciplina de Arte, tendo em vista a análise dos mesmos quanto a execução de projetos de produção artística.

20.1 Se a resposta foi afirmativa, quais atividades ou técnicas são mais solicitadas pelos alunos? a) Desenho (Grafite, lápis de cor, lápis aquarelável, giz de cera, *Street Art*, *Doodle art*, grafismos, nanquim). b) Pintura (Guache, óleo, aquarela, acrílica, afresco, têmpera, pintura vitrificada, mosaico). c) Gravura (Xilogravura, serigrafia, monotipia, gravura em metal, ponta seca). d) Escultura (Esculturas planas, modelagem, cerâmica, fundição, entalhe, relevo, baixo relevo, alto relevo, móbile, estábile, escultura e meio-ambiente, *ready-mades*, dioramas, maquetes artísticas). e) Fotografia (Digital, fotomontagem, técnicas fotográficas para celular). f) Vídeo (Ferramentas de edição, produção de documentários). g) Outros	Verificar as modalidades de produção artística que os alunos demonstram maior interesse.
21. Quais seriam as suas observações, enquanto profissional, com relação às aulas de Arte em sua escola considerando-se as condições oferecidas ao professor para ministrá-las?	Espera-se com esta pergunta verificar o posicionamento dos professores quanto às aulas ministradas, bem como considerações pessoais para melhoria.

(Fonte: Banco de dados da Pesquisadora)

Embora distintos, algumas questões se repetiram no questionário destinado aos alunos e aos professores, objetivando identificar pontos em que os posicionamentos se encontravam, e os possíveis desafios que teríamos no momento da intervenção.

Esses dados também foram confrontados no momento de observação das aulas ministradas, análise de cadernos dos alunos e do Planejamento anual da disciplina de Arte.

A seguir apresentaremos a análise do levantamento prévio dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos os resultados obtidos através da análise dos questionários aplicados, do Planejamento Anual da disciplina, de observações das aulas de Arte e da verificação do conteúdo presente nos cadernos dos alunos, sendo esta a fase exploratória - Diagnóstico/estudo da realidade - da espiral de planejamento na forma de pesquisa-ação colaborativa (CARR; KEMMIS, 1988; IBIAPINA, 2008).

Organizamos esta análise de acordo com o que propõe Bardin (2011), em torno de três polos cronológicos sendo: 1 a pré-análise, 2 a exploração do material e 3 o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

3.1 Fase exploratória: diagnóstico/ estudo da realidade

Com objetivo de identificar quais as possibilidades de aplicação prática de Artes Visuais pelos professores de Arte, considerando-se as especificidades locais, bem como elencar quais são os recursos mais utilizados pelos professores e alunos na realização de atividades práticas, foi aplicado em um primeiro momento um questionário através do qual foi possível levantar dados para a continuidade da nossa proposta presente no objetivo geral desta pesquisa.

Foram observadas também 4 aulas [64]ministradas pelos professores participantes, nas turmas do 1º ano do Ensino Médio e analisados os cadernos dos alunos e o Planejamento anual da disciplina de Arte, cujos resultados apresentaremos a seguir.

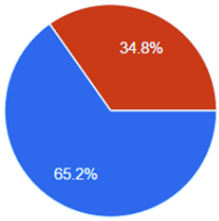
3.2 Análise dos resultados

Os quadros a seguir apresentam as respostas obtidas através dos questionários, subdivididos em Parte I, contemplando os dados de identificação,

[64] Era de nosso interesse que uma maior quantidade de aulas pudesse ser observada, entretanto atendemos ao pedido da direção da escola pesquisada, cuja alegação era de que nossa presença em sala de aula (mesmo que em caráter de observação) pudesse interferir no andamento rotineiro da disciplina.

e Parte II correspondente às questões específicas a respeito das aulas de Arte. Analisamos, tabulamos e organizamos os dados em gráficos percentuais, nos moldes da Tabela 10, com objetivo de facilitar a leitura e apresentação dos resultados.

Tabela 10 – Exemplo de apresentação dos gráficos - Detalhamento

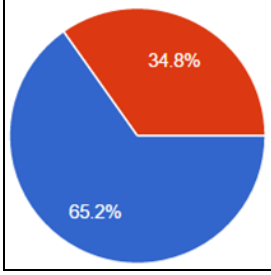
Desenho do gráfico acompanhado do percentual:	Especificação das alternativas:	Número de respostas por item (em negrito):	Percentual alcançado
	a) Feminino b) Masculino	**30** **16**	65.2% 34.8%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

3.2.1 Resultados: questionários preenchidos pelos alunos

Participaram desta pesquisa 46 alunos de Ensino Médio. Os questionários foram respondidos nos dias 23 de outubro, 03 e 05 de novembro de 2014, a partir da disponibilidade da equipe escolar e do grupo.

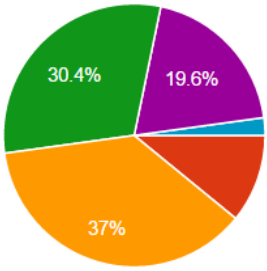
Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO			
1. Sexo:			
	a) Feminino b) Masculino	**30** **16**	65.2% 34.8%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

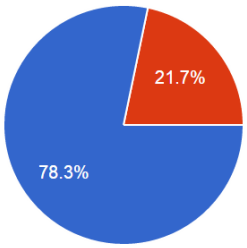
Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

2. Idade:



a) 13 anos	**0**	0%
b) 14 anos	**5**	10.9%
c) 15 anos	**17**	37%
d) 16 anos	**14**	30.4%
e) 17 anos	**9**	19.6%
f) 18 anos ou mais	**1**	2.2%

3. Quando você cursou o 1º ano do Ensino Médio?



a) Estou cursando atualmente o 1º ano do Ensino Médio (ano de 2014)	**36**	78.3%
b) Cursei o 1º ano do Ensino Médio em 2013	**10**	21.7%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Os dados apontaram que o número de meninas cursando o Ensino Médio na escola pesquisada supera o de meninos em 31%, chamando-nos também a atenção para a quantidade de alunos acima da faixa etária indicada, sendo 19,6% dos alunos com 17 anos completos no 1º ou 2º ano do ensino médio e 1% com 18 anos de idade.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a expectativa de faixa etária na educação escolar no ensino Médio compreende dos 15 aos 17 anos de idade. Tendo em vista que participaram da pesquisa alunos do 1º e 2º ano, o fato de um percentual considerável apresentar distorção idade-série deve-se a algumas questões apontadas pela direção e equipe de orientação da escola participante, sendo elas: 1 Falta de estrutura familiar no que concerne ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, ocasionando retenção; 2 Abandono escolar por motivos pessoais e retorno no ano posterior; 3 Famílias em constante processo de migração, o que resulta em perda do ano letivo, sendo necessário que o aluno se matricule novamente na mesma série no ano seguinte.

Com relação à questão de número 3, embora o foco de nossa pesquisa fosse as turmas do 1º ano do Ensino Médio, optamos por convidar também alguns alunos do 2º ano, solicitando-se que os mesmos respondessem às

perguntas com base nas aulas do ano anterior (2013). Dessa forma, tivemos como objetivo nos assegurarmos de que o cenário apresentado por meio das respostas não fosse específico do ano letivo de 2014.

Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

PARTE II

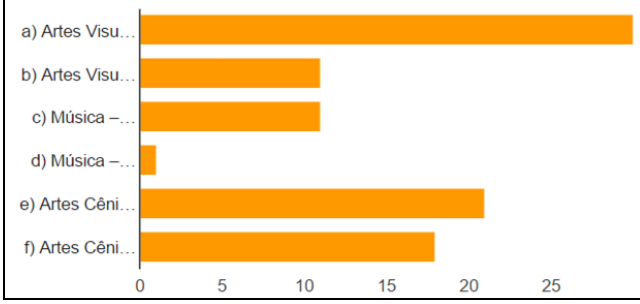
4. Qual (ou quais) subárea(s) da disciplina de Arte são mais trabalhadas nas aulas?

a) Artes Visuais - Envolvem produções que lidam diretamente com a visão como desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, utilizando-se papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, filmadoras, máquinas fotográficas, programas de computador e outras ferramentas tecnológicas. _____ **27** **[58,7%]**

b) Música – As aulas de Música na escola abordam conhecimentos envolvendo história da música, teoria musical, práticas interpretativas, composição, musicalização, técnica vocal, treinamento auditivo, rítmica corporal e percepção musical. _____ **11** **[23,9%]**

c) Artes Cênicas – São todas as manifestações artísticas que se desenvolvem em local de representação para um público, podendo ser teatro, apresentações circenses, performances, ópera e dança. _____ **30** **[65,2%]**

4.1 A partir da sua resposta na questão 6, marque as formas como cada subárea é trabalhada:



a) Artes Visuais – Aulas Teóricas	30
b) Artes Visuais – Aulas Práticas	11
c) Música – Aulas Teóricas	11
d) Música – Aulas Práticas	1
e) Artes Cênicas – Aulas Teóricas	21
f) Artes Cênicas – Aulas Práticas	18

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Observamos nas respostas à questão 4 que existe uma ênfase às subáreas de Artes Visuais e Cênicas, entretanto na questão 4.1 pudemos verificar que essas aulas são, em sua maioria, teóricas.

A escolha dos professores por estas subáreas se dá por identificação dos mesmos com essas linguagens, conforme veremos detalhadamente na seção 3.2.4 desta dissertação. Ferraz e Iavelberg (2002) apontam que os professores só podem ensinar conteúdos por eles já estudados. Segundo as autoras:

> Sabe-se que as condições de acesso dos educadores às fontes de informação são diversas, heterogêneas, assim como é diversa a

> disponibilidade de recursos e fontes materiais para o exercício de sua atividade. Por isso, não se pode indicar, a distância – nem é a finalidade principal deste documento –, uma lista precisa de conteúdos que devem ser objeto do ensino.
> Em qualquer contexto educativo, entretanto, o mais pertinente é eleger conteúdos que mobilizem o gosto por aprender e o desejo por continuar aprendendo Arte, mesmo depois de finda a escolaridade básica (p.196).

Sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais de natureza indicativa, conforme explicitado na apresentação do documento, a ênfase nas linguagens artísticas e escolha dos conteúdos são deixados a cargo do professor.

Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

5. Com relação à subárea de Artes Visuais, marque a(s) alternativa(s) que mais se adequem às aulas em sua escola:

a) Nas aulas de Artes Visuais é ensinado sobre a vida e obra de grandes artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael Sanzio.	5	10.9%
b) São trabalhadas releituras de obras como o Abaporu, de Tarsila do Amaral e outras de Romero Brito.	0	0%
c) São trabalhados conhecimentos através de leitura e análise de imagens, considerando os aspectos estéticos, históricos e sociais.	10	21.7%
d) São trabalhados projetos práticos de produção como escultura, pintura, gravura, etc.	0	0%
e) São trabalhadas produções de vídeo com temas diversos.	36	78.3%
Outros	7	15.2%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

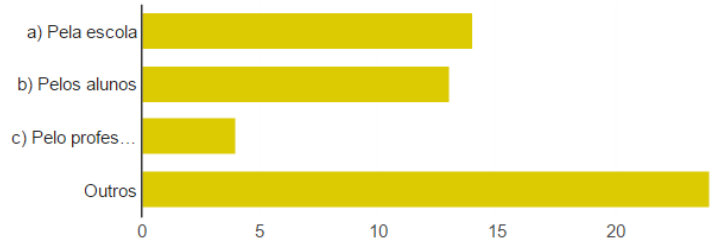
Na questão 5, os temas trabalhados pelos professores são apresentados. Observa-se a utilização de produções em vídeo na maior parte das propostas, seguidos da leitura e análise de imagens e, por fim, de um trabalho de História da Arte com foco em “grandes artistas”.

Em contato com algumas dessas produções, pudemos observar que a maioria delas é trabalhada em torno de temas específicos propostos em sala de aula. Os vídeos são produzidos como “atividade para casa”, compreendendo pequenas filmagens de dramatizações em que os próprios alunos atuam como diretores, editores e atores.

Projetos de produção artísticas como esculturas e pinturas foram marcados como inexistentes, entretanto os alunos não apontaram o motivo de acordo com o ponto de vista dos mesmos. Abordaremos no subitem 3.2.2 o ponto de vista dos professores sobre essa questão.

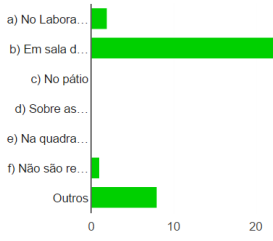
Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

6. No caso de aulas práticas de produção artística, os materiais que os alunos utilizam como colas, papéis, tintas, vernizes, etc., são adquiridos:



a) Pela escola	14	30.4%
b) Pelos alunos	13	28.3%
c) Pelo professor	4	8.7%
Outros	24	52.2%

7. Considerando-se a aplicação de atividades práticas de produção artística, onde são executados os projetos?



a) No Laboratório de Artes Visuais	2	4.3%
b) Em sala de aula nas carteiras	42	91.3%
c) No pátio	0	0%
d) Sobre as mesas do refeitório	0	0%
e) Na quadra de esportes	0	0%
f) Não são realizadas aulas práticas nas dependências da escola	1	2.2%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

As questões de número 6 e 7 fazem um levantamento a respeito da procedência dos materiais utilizados pelos alunos em caso de aulas práticas.

Com relação à aquisição dos materiais, 52.2% assinalou como “outros”, que se refere a doações de colegas ou empresas como papelarias e lojas de materiais para construção. 30.4% disse que são adquiridos pela escola, seguidos de 28.3% que assinalaram a opção “alunos” e 8.7%, pelo “professor”.

Para Souza (2012), os materiais didáticos devem ocupar um lugar central no bom desempenho da prática docente, mesmo sabendo que nada substitui a presença de um professor competente. Para o autor, não sendo possível a instalação de um ateliê,

> o mínimo que se pode exigir para uma boa aula de Arte seria a existência de materiais em quantidade suficiente para todos os alunos, tais como: pincéis específicos para pinturas em diversas espessuras, tintas variadas de diferentes cores, cavaletes, mesas, telas, tecidos próprios para pintura (algodão cru e linho), suportes variados, gesso, argila, cola, papeis de diversos tamanhos e texturas, Data Show, ferramentas para gravura, laboratório de informática com acesso à Internet, uma biblioteca na escola com acervo vasto no campo das artes, etc., podem ajudar nas aulas de Arte, tornando-as atrativas, participativas e despertadoras do

> interesse do aluno para o aprendizado, obtendo-se assim resultados positivos de aprendizagem (p.18).

Em se tratando de escolas públicas estaduais na cidade de Ji-Paraná, fatores financeiros trazem limitações para que professores de diversas disciplinas disponham de todos os recursos didáticos necessários para suas aulas. O caso da disciplina de Arte é ainda mais grave considerando o fato de que em grande parte das aulas seriam necessárias ferramentas e materiais apropriados para práticas específicas, o que leva o professor e até mesmo os alunos a acabarem assumindo recursos próprios para providenciarem materiais necessários para as aulas.

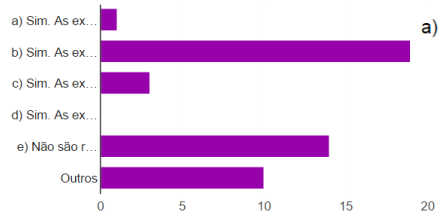
Quanto ao local de execução das atividades práticas, 91.3% afirmou que são feitos em sala de aula, utilizando-se as carteiras escolares. Acreditamos que o fato de 4,3% dos alunos assinalarem a opção “no laboratório de Artes Visuais” se deve a um erro de interpretação da questão ou mesmo falta de atenção, uma vez que a escola não dispõe de tal espaço.

Ferraz e Iavelberg (2002) indicam que,

> se queremos que a escola média seja um ambiente culturalmente rico é preciso, evidentemente, equipá-la com livros e recursos audiovisuais, com a assinatura de jornais e revistas, **com laboratórios**, com meios para desenvolver atividades artísticas e desportivas (p.241) (*Grifo nosso*).

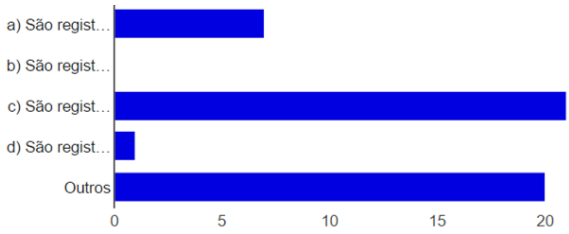
Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

8. São realizadas exposições dos trabalhos produzidos pelos alunos? Em caso afirmativo, onde são realizadas as exposições?



a) Sim. As exposições são realizadas no Laboratório de Artes Visuais	1	2.2%
b) Sim. As exposições são realizadas nas salas de aula.	22	47.8%
c) Sim. As exposições são realizadas no pátio.	3	6.5%
d) Sim. As exposições são realizadas na quadra de esportes.	0	0%
e) Não são realizadas exposições dos trabalhos.	14	30.4%
Outros	10	21.7%

9. Quando acontecem exposições de Artes Visuais em sua escola, as visitas feitas pela comu nidade são registradas de alguma forma?



a) São registradas em um caderno de assinaturas (livro de visitas)	7	15.2%
b) São registradas com auxílio dos próprios alunos que anotam a quantidade de visitantes.	0	0%
c) São registradas através de fotos.	21	45.7%
d) São registradas através de questionários preenchidos pelos visitantes.	1	2.2%
Outros	20	43.5%

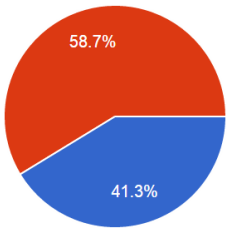
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

As questões 8 e 9 fazem um levantamento a respeito da realização ou não de exposições de Arte abertas à comunidade. Quanto à organização de exposições de Arte, 47.8% respondeu que são realizadas nas salas de aula, enquanto 30.4% afirmou que não são realizadas. Quando perguntado sobre o registro dessas exposições, 45.7% assinalou a opção “por meio de fotografias”, seguidos de 43.5% que optou por “outros”, afirmando assim que não participaram ainda de eventos dessa natureza.

A importância da realização de exposições de Arte no contexto escolar é afirmada por Ferraz e Iavelberg (2002), no sentido de que tais projetos expandem a gama de saberes, competências e habilidades que habitualmente são mobilizados na escola, “aproximando das práticas sociais as práticas docentes” (p.181).

Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

10. Existe algum trabalho prático de Arte sendo construído por você nesse momento?



a) Sim	19	41.3%
b) Não	27	58.7%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

11. Se você respondeu SIM na questão anterior, que trabalho prático você está construindo? Quais materiais você está utilizando?[65]
1. *"Sobre Literatura e Artes Visuais. Em grupo do 1º Ano, e será usado cartazes, pôsteres e livros" (A-1).* 2. *Fotografias tiradas por mim de diversas coisas e paisagens, individual, e com a ajuda do professor vou começar a construir um documentário para o 4°bimestre" (A-2).* 3. *"Na matéria de artes um teatro". (A-3).* 4. *"Na matéria de física uma maquete" (A-4).* 5. *"Estou pintando em isopor para um trabalho na feira de conhecimentos e fazendo vídeos" (A-5).* 6. *"Estamos realizando vídeos sobre o tema "Respeito", e o trabalho está sendo feito por grupos em sala" (A-6).* 7. *"Trabalho sobre respeito, podendo ter animação gráfica e música". (A-7)* 8. *"Estamos criando vídeos, com tema "RESPEITO"! O trabalho está sendo realizado em grupos e apresentados na sala de aula" (A-8)* 9. *"Teatro, sobre pedofilia e vaidade" (A-9).* 10. *"Estamos realizando um trabalho em que devemos fazer um modelo de um documentário de um determinado lugar. Colher o máximo de informações e apresentar a turma.... Está sendo feito em grupo..." (A-10).* 11. *"Esse trabalho que estou realizando, usamos meios de pesquisas sobre um determinado lugar" (A-11).* 12. *"Sobre literatura e artes visuais, utilizando vídeos, imagens, pôsteres, séries, filmes, livros. Em grupo". (A-12)* 13. *"Eu estou fazendo um trabalho prático de teatro na disciplina de artes". (A-13)* 14. *"Estamos fazendo um trabalho que iremos visitar a casa do artesão e fazer uma entrevista com a mulher que se responsabiliza por lá. Vamos usar somente caderno com as perguntas e uma caneta". (A-14)* 15. *"Estamos fazendo um trabalho de três pessoas, e o trabalho e sobre a comunidade Santos Reis". (A-15)* 16. *"Estamos fazendo um trabalho sobre a história do Cine Milani". (A-16)* 17. *"Estamos fazendo um trabalho coletivo sobre o tema "RESPEITO" fazendo um vídeo, música, contos e etc. E apresentação de teatro na feira de conhecimentos". (A-17)* 18. *"Teatro sobre vaidade e pedofilia. Será apresentado na feira de conhecimentos". (A-18)*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nas questões 10 e 11 fizemos um levantamento a respeito de possíveis projetos práticos que estivessem em construção no período em que a pesquisa foi aplicada, sendo que 58,7% afirmaram não estarem trabalhando em algum projeto, seguidos de 41,3% que disseram estar envolvidos em atividades dessa natureza.

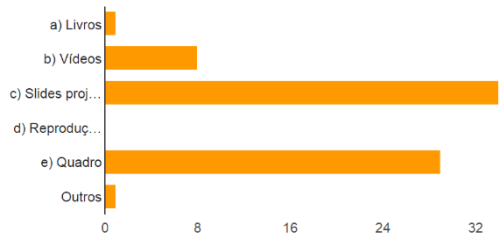
Na ocasião em que fizemos a pesquisa os alunos estavam engajados na preparação de uma Feira de Conhecimentos[66], que aconteceria no final de semana seguinte. Dessa forma, apareceram nas respostas a construção de maquetes, cartazes e pinturas envolvendo também outras disciplinas.

[65] Dos 19 alunos que responderam "SIM" à questão de número 10, um não soube ou não quis responder a questão.

[66] Naquele contexto, o evento realizado compreendeu apresentação de trabalhos dos alunos relacionados a diversas disciplinas por meio de maquetes, cartazes, painéis com exibição de imagens e gráficos.

Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

12. Nas aulas de Arte são utilizados como recursos didáticos:



a) Livros	1	2.2%
b) Vídeos	8	17.4%
c) Slides projetados por um Data Show	34	73.9%
d) Reproduções impressas de obras de Arte.	0	0%
e) Quadro	29	63%
Outros	1	2.2%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Com relação à utilização de recursos didáticos (questão 12), 73,9% dos alunos assinalaram que slides projetados por um Data Show são os mais recorrentes, seguidos do quadro branco. Nessa questão foi possível escolher mais de uma alternativa, sendo que as respostas vieram ao encontro da questão 6, uma vez que a escola não dispõe de materiais necessários para o desenvolvimento da disciplina, conforme abordamos anteriormente.

A escolha do Data Show como recurso mais utilizado demonstra o caráter teórico das aulas, vindo ao encontro do apontado na questão 4.1. Por outro lado, observamos que a utilização desse recurso é feita de forma ocasional (vide subitem 3.2.4) tendo em vista que na escola há poucos equipamentos disponíveis, sendo necessário agendamento prévio.

Dentro de todas as atividades realizadas nas dependências da instituição, incluindo projetos como “Ensino Médio Inovador” e “ Mais Educação” (vide item 4.2.1), os dois equipamentos de Data Show disponíveis são divididos entre todos os professores, sendo necessário aguardar vaga na agenda para a utilização.

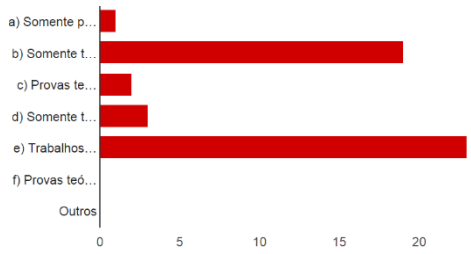
Observando os PCN+ Ensino Médio, que trazem orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pelo MEC em 2002, as autoras afirmam não ser possível, em pleno século 21, abrir mão dos recursos oferecidos pela tecnologia da informação e da comunicação. Para elas:

> Nas últimas décadas, o custo financeiro desses equipamentos tem decrescido na mesma proporção da sua crescente relevância para a formação de alunos e professores, de forma que é inadiável nosso esforço em mudar atitudes refratárias a seu uso, uma vez que estão amplamente disseminados na vida social em geral (p. 242).

Mais uma vez observamos o abismo cavado entre o que é publicado pelo Ministério da Educação, com suas “escolas idealizadas” e a realidade dentro das instituições.

Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

13. Como você é avaliado na disciplina de Arte?



a) Somente provas teóricas	1	2.2%
b) Somente trabalhos teóricos	19	41.3%
c) Provas teóricas e trabalhos teóricos	2	4.3%
d) Somente trabalhos práticos	3	6.5%
e) Trabalhos práticos e teóricos	23	50%
f) Provas teóricas, trabalhos teóricos e práticos	0	0%
Outros	0	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

No quesito formas de avaliação, abordado na questão 13, foi afirmado por 50% dos participantes que os mesmos são avaliados com trabalhos práticos e teóricos, seguidos de 41,3% que afirmou serem apenas trabalhos teóricos.

O Projeto Político Pedagógico da instituição prevê um processo de avaliação que seja “democrática, formativa, somática e contínua[67]”, presente também no Planejamento Anual da disciplina de Arte, do qual trataremos no item 3.2.2 desta pesquisa.

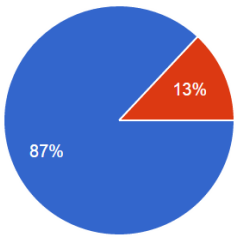
Com relação à disciplina de Arte, sobre as formas de avaliação, Arslan & Iavelberg (2007) sugerem que deve ser feita no âmbito da Produção, Apreciação e Contextualização, pressupondo-se que “[...] a educação escolar em arte precisa ter suas referências nas práticas sociais, nos trabalhos dos artistas e na produção reflexiva dos especialistas: críticos, historiadores, filósofos, arte-educadores e educadores” (p.102).

Também para as autoras a avaliação não é livre de marca pessoal dos que dela participam - professores e alunos -, sendo impossível chegar a critérios e formas de avaliação 100% objetivos.

[67] Fonte: Projeto Político Pedagógico – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, p.5.

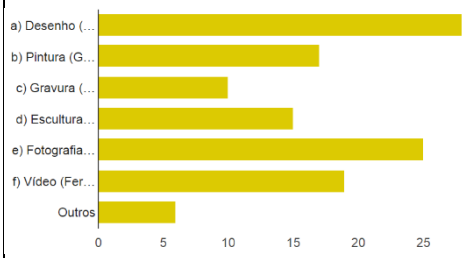
Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(continua)*

14. Na sua opinião, você sente falta de mais trabalhos práticos na disciplina de Arte?



a) Sim	**40**	87%
b) Não	**6**	13%

15. Se sua resposta anterior foi SIM, o que você gostaria de aprender?



a) Desenho (Grafite, lápis de cor, lápis aquarelável, giz de cera, Street Art, Doodle art, grafismos, nanquim).	**28**	60.9%
b) Pintura (Guache, óleo, aquarela, acrílica, afresco, têmpera, pintura vitrificada, mosaico).	**17**	37%
c) Gravura (Xilogravura, serigrafia, monotipia, gravura em metal, ponta seca).	**10**	21.7%
d) Escultura (Esculturas planas, modelagem, cerâmica, fundição, entalhe, relevo, baixo relevo, alto relevo, móbile, estábile, escultura e meio-ambiente, ready-mades, dioramas, maquetes artísticas).	**15**	32.6%
e) Fotografia (Digital, fotomontagem, técnicas fotográficas para celular).	**25**	54.3%
f) Vídeo (Ferramentas de edição, produção de documentários).	**19**	41.3%
g) Outros	**6**	13%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nas questões de número 14 e 15 questionamos a respeito do grau de interesse demonstrado pelos alunos à realização de projetos de produção artística. Nesse quesito, 87% responderam que sim, assinalando na questão seguinte as modalidades que mais gostariam de aprender.

Arslan & Iavelberg (2007), afirmam que a construção de um percurso de criação artística requer um professor orientador que incentive, ensine, solicite envolvimento e constância em Arte, “[...] o que requer atualização permanente para familiaridade com o universo procedimental da Arte” (p. 9).

Para as autoras é necessário que se assegurem momentos para que os alunos produzam considerando suas próprias proposições e combinando recursos técnicos e conceituais, mesmo quando se trabalha seguindo uma proposta curricular determinada pela escola.

Tabela 11– Questionário aplicado aos alunos – Resultados *(conclusão)*

16. Quais seriam as suas observações, enquanto estudante, com relação às aulas de Arte em sua escola, considerando-se as condições oferecidas para execução deste trabalho? Existe alguma sugestão que você gostaria de deixar?[68]

    1. *"Gostaria que tivesse uma exposição de Artes feita pelas obras dos Alunos, em que a comunidade possa apreciar". (A-1)*
    2. *Deveriam ter mais aulas práticas em determinadas áreas da disciplina de Artes, deveriam ter exposições abertas para a comunidade conhecer melhor os trabalhos feitos pelos alunos da escola. Bate-papo sobre as obras de Romero Britto e pintores contemporâneos. (A-2)*
    3. *"Queria que tivessem mais aulas de Artes. E algumas aulas ensinando a desenhar, etc.". (A-3)*
    4. *"Realizações de eventos com trabalhos produzidos por alunos. Visitas à museus, e lugares com arte específica". (A-4)*
    5. *"Um lugar reservado para esse tipo de trabalho, materiais, etc.". (A-5)*
    6. *"Na minha opinião gostaria de aprender mais sobre: Desenho (Grafite, lápis de cor, lápis aquarelável, giz de cera, Street Art, Doodle art, grafismos, nanquim). Pintura (Guache, óleo, aquarela, acrílica, afresco, têmpera, pintura vitrificada, mosaico). Gravura (Xilogravura, serigrafia, monotipia, gravura em metal, ponta seca). Escultura (Esculturas planas, modelagem, cerâmica, fundição, entalhe, relevo, baixo relevo, alto relevo, móbile, estábile, escultura e meio-ambiente, ready-mades, dioramas, maquetes artísticas). Fotografia (Digital, fotomontagem, técnicas fotográficas para celular). Vídeo (Ferramentas de edição, produção de documentários). Não só eu, mas todos os meus colegas gostariam". (A-6)*
    7. *"Ter mais aulas práticas". (A-7)*
    8. *"Mais aulas de artes, e sair mais da escola para conhecer outros tipos de artes seria bom". (A-8)*
    9. *"Professor deveria avaliar suas aulas diferente, ele nos dá diversos assuntos para nossos trabalhos, mas o principal é artes cênicas, e não acho muito interessante, pois nem todos alunos desejam trabalhar na área. Não existem muitos recursos, para estudarmos sobre o assunto, então gostaria que a escola disponibilizasse recursos novos". (A-9)*
    10. *"Eu queria mais aulas para aprender contracenar, fazer teatro, mais aulas ao vivo fora da sala, etc.". (A-10)*
    11. *"Mais aulas práticas, mais matérias, mais excursões a museus, etc., e mais aulas práticas". (A-11)*
    12. *"Eu queria que tivesse um lugar para pintar quadros, fazer aulas de músicas". (A-12)*
    13. *"Gostaria que tivessem coisas mais criativas, animadas, como pintura, desenho e muito mais". (A-13)*
    14. *"Não gosto das aulas de Artes porque ele passa trabalhos só escritos. Eu gostaria que ele fizesse algumas aulas práticas, porque só trabalho escrito enjoa, ensinasse grafite, escultura de barro seria muito legal também". (A-14)*
    15. *"Está ótimo assim, mas precisa de maior aplicação de trabalhos". (A-15)*
    16. *"Ter mais aulas". (A-16)*
    17. *"Mais aulas de grafite em muros etc.; mais exposições". (A-17)*
    18. *"Poderiam ter mais aulas, salas adaptadas exclusivas para a matéria de artes, porque assim as aulas seriam interessantes e trariam mais informações para os alunos. Assim como abririam espaços para novos artistas futuramente". (A-18)*
    19. *"Gostaria de prática aulas de pintura, dança, teatro, ter mais aulas práticas e trabalhar mais com artistas contemporâneos". (A-19)*
    20. *"Nosso professor é ótimo, mais faltam recursos e incentivos, é muito limitado, poucas horas de aula, fora as vezes que acontecem imprevistos, acho que o ideal seria mais recursos e incentivos mais materiais para serem trabalhados e etc.". (A-20)*
    21. *"Para melhorias nas aulas de artes poderiam ter mais visitas a lugares específicos, como cinema, locais onde se expõem obras de artes, pinturas, etc.". (A-21)*
    22. *"Gostaria que a escola disponibilizasse mais materiais para a execução dos projetos de artes, e que o professor elaborasse ideias inovadoras como a fotografia, grafite, e arte contemporânea. O professor trabalha mais na área de Artes Cênicas, o que torna repetitivo e desinteressante. Poderia ter projetos fora da escola e feiras para apresentar ao público". (A-22)*

[68] Fizemos uma seleção das respostas mais relevantes, desconsiderando aquelas em que apareceram críticas diretas aos professores.

23. *"O nosso professor de artes, gosta muito de cinema e teatros, portanto, quase nunca temos contato com atividades como: desenhos, pinturas, esculturas, entre outros". (A-23)*
24. *"Deveríamos ter mais aulas práticas, não focar somente em um modelo de assunto. Trabalhar diversificados temas como pinturas e entre outras. Deveria falar um pouco mais sobre as obras dos artistas como Romero Britto". (A-24)*
25. *"Visitar lugares artísticos na cidade para conhecer mais a arte em vez de ficar na escola só dentro da sala de aula". (A-25)*
26. *"Eu gostaria de poder aprender a pintar telas, de ter uma estrutura boa para isto, aprender sobre artes mesmo, porque artes é o que vivemos, vivemos num mundo onde a arte está em todo redor e poder aprender a desenhar em telas, grafites, gravuras tudo isto seria perfeito, e isto seria ótimo se tivéssemos na escola e aprendesse isto também porque uma escola é tudo vamos aprender ali, e hoje se quisermos aprender artes em telas a pintar a desenhar só fazendo cursos a parte". (A-26)*
27. *"Bem eu gostaria que nós praticássemos mais aulas práticas, e trabalhássemos com coisas sobre os artistas contemporâneos e teatros, dança, música". (A-27)*
28. *"Há bastante diversidade em ambas as atividades práticas e teóricas". (A-28)*
29. *"Visitar mais pontos turísticos, é organizar mais trabalho é mais materiais". (A-29)*
30. *"Passeios pelos pontos turísticos de nossa cidade para sabermos mais sobre sua história, visitar lugares artísticos". (A-30)*
31. *"Deveriam existir mais aulas práticas, descontraídas, produção de vídeos, fotografia e desenhos". (A-31)*
32. *"Bom, acho que deveria melhorar o desempenho em algumas áreas do mundo artístico". (A-32)*
33. *"Deveria desenvolver mais projetos em relação a todas as áreas e abrir mais tempo as aulas". (A-33)*
34. *"Se existisse mais de uma aula na semana daria para fazer mais coisas, mas como tem apenas uma não tem como fazer tantas coisas". (A-34)*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Por fim, na questão 16, os alunos puderam deixar suas impressões com relação à disciplina e sugestões, de acordo com o posicionamento individual, suas experiências e opiniões. Nos chamou a atenção o fato de apontarem claramente as deficiências estruturais da instituição como ausência de um espaço próprio para as aulas e materiais.

Um número considerável de participantes também mencionou o desejo de realização de aulas práticas, exposições de Arte nas dependências da escola e visitas técnicas, o que nos leva a acreditar que existem deficiências que estão sendo percebidas pelos próprios alunos e que serão analisadas com maior profundidade no subitem 3.2.2, ao cruzarmos esses dados com as respostas obtidas através dos professores quanto a esse quesito.

3.2.2 Resultados: questionários preenchidos pelos professores

Participaram desta pesquisa 02 professores de Arte da instituição que na ocasião ministravam aulas para o Ensino Médio. Conforme descreveremos a seguir, no item 4.1, foi feito um convite aberto aos professores de Arte da instituição (inclusive aqueles que estivessem ministrando aulas no Ensino

Fundamental), estendendo-se a todos os servidores que demonstrassem interesse na participação.

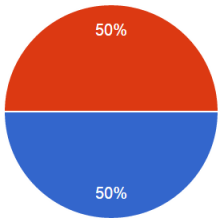
Os questionários foram respondidos nos dias 10 de novembro e 18 dezembro de 2014, a partir da disponibilidade de cada um.

Na sequência apresentaremos os resultados, seguidos da análise feita pela pesquisadora.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

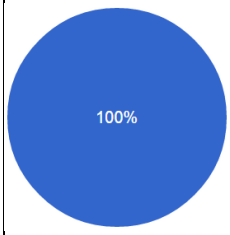
PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:



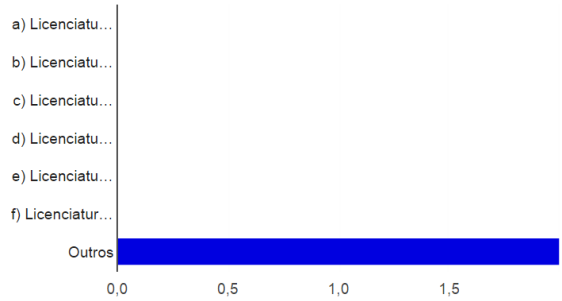
a) Feminino	**1**	50%
b) Masculino	**1**	50%

2. Escola(s) em que atua:



a) Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias	**2**	100%
Outros	**0**	0%

3. Formação Profissional – Graduação:



a) Licenciatura em Educação Artística	**0**	0%
b) Licenciatura em Artes Visuais	**0**	0%
c) Licenciatura em Artes Cênicas	**0**	0%
d) Licenciatura em Música	**0**	0%
e) Licenciatura em Língua Portuguesa	**0**	0%
f) Licenciatura em História	**0**	0%
Outros	**2**	100%

3.1 Pós-graduação:

Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior
Não há

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

As questões de números 1 a 3 são de identificação e trazem alguns dados a respeito do perfil dos professores participantes. Pudemos verificar que ambos são experientes no magistério e possuem entre 4 e 12 anos de experiência como professores de Arte, entretanto nos chamou a atenção o fato de que nenhum deles possui formação específica na área, fato que se repete também em outras disciplinas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, é parte do objetivo geral assegurar uma educação qualificativa para que os alunos tenham uma atuação crítica e participativa na sociedade, desenvolvendo conscientemente o exercício da cidadania. Dentro das metas está a composição de um quadro de professores "**completo e com formação em sua área de atuação**, integrados e comprometidos com o ensino-aprendizagem" (p. 5) (*Grifo nosso*).

É explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio, que as ações de aperfeiçoamento contínuo de professores de Arte no Brasil requerem melhorias em todas as esferas (nacional, regional e local), seja através de cursos de Graduação/Licenciaturas até a formação contínua dos educadores de Arte em serviço nas escolas ou centros culturais.

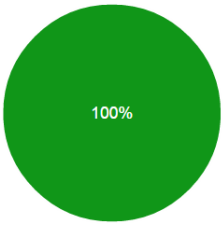
Barbosa (2007), apresenta em suas pesquisas uma grande preocupação com a falta de formação específica de alguns professores que atuam na área de Arte no Brasil. Em seu livro "Tópicos Utópicos" a autora relata:

> A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Essa integração corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento das artes tem lugar na interseção: produzir imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas (p. 17).

A partir dos dados levantados, verificamos que existem deficiências no que concerne à essa formação, uma vez que os professores atuantes na área de Arte são graduados em Letras/Literatura, fato que repercute diretamente nas características das aulas, conforme abordaremos a seguir, no item 3.2.4.

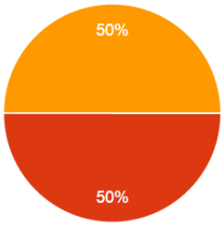
Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

4. Atuação Profissional: Quanto tempo você possui de atuação no magistério?



a) Menos de 4 anos	**0**	0%
b) Entre 4 e 8 anos	**0**	0%
c) Entre 8 e 12 anos	**0**	0%
d) Mais de 12 anos	**2**	100%
Outros	**0**	0%

5. Quanto tempo você possui de atuação no ensino de Arte de Ensino Médio em escolas estaduais?



a) Menos de 4 anos	**0**	0%
b) Entre 4 e 8 anos	**1**	50%
c) Entre 8 e 12 anos	**1**	50%
d) Mais de 12 anos	**0**	0%

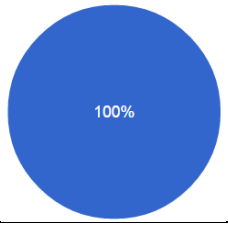
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na questão 4 questionamos a respeito do tempo de atuação no magistério e posteriormente, na questão 5, sobre o tempo de atuação no ensino de Arte em escolas estaduais. Ambos os participantes responderam que possuem mais de 12 anos de experiência na área de ensino e mais de 4 anos de vivência no ensino de Arte.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

PARTE II

6. O Planejamento Anual da disciplina de Arte na escola em que você atua é elaborado:



a) Pelo professor da disciplina	**2**	100%
b) Pela equipe pedagógica	**0**	0%
c) Pelo Conselho Regional de Educação	**0**	0%
Outros	**0**	0%

7. Os conteúdos presentes no Planejamento Anual da disciplina de Arte são selecionados a partir de quais critérios?

1	“História da arte e literatura”. (P-1)
2	“1 - Teatro, cinema e literatura (áreas artísticas de maior domínio por parte do professor) 2 - a arte em Ji-Paraná (grupos, instituições, pessoas... que produzem arte no município) 3 - projetos - ou similar (uma "pré-base" para os futuros projetos acadêmicos. No caso, voltados para a área artística)”. (P-2)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Quando questionados a respeito da elaboração do Planejamento Anual da disciplina de Arte, ambos responderam que é feito pelos professores da disciplina, entretanto os conteúdos são selecionados a partir de áreas de domínio dos mesmos, sendo privilegiados História da Arte (ministrada com base na literatura – zona de conforto dos professores de Língua Portuguesa) e Artes Cênicas (vide questões 6 e 7).

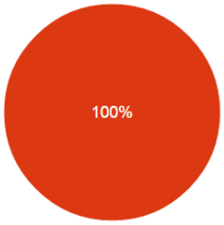
Para Ferraz e Iavelberg (2002):

> O recorte de conteúdos de ensino, além de estar em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, deverá preservar os temas que alicerçam a área: história da arte, arte e culturas, arte e organizações político-sociais. Nos PCNEM, a disciplina engloba artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro. Cada uma dessas modalidades poderá, por sua vez, reunir conteúdos próprios. Isto indica que amplitude e integração são dois critérios básicos para a definição dos conteúdos gerais para Arte (p. 196).

Percebemos que, assim como os PCN, existe apenas uma indicação das subáreas, entretanto os critérios de seleção e organização de conteúdos devem orientar as intenções educativas do professor, não se podendo predeterminar o que deve ser ensinado em cada série. Essas proposições tornam a opção por determinadas subáreas e ênfase a determinados conteúdos uma escolha do professor de acordo com sua área de domínio bem como as propostas político pedagógicas da instituição.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

8. Na(s) escola(s) em que você atua, quantas aulas de Arte são ministradas por semana, e com qual duração?



a) 1 aula por semana com 50 minutos de duração.	**0**	0%
b) 1 aulas por semana com 60 minutos de duração.	**2**	100%
c) 2 aulas por semana com 50 minutos de duração cada.	**0**	0%
d) 2 aulas por semana com 60 minutos de duração cada.	**0**	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A frequência e duração das aulas de Arte, abordadas na questão 8, é um fator agravante segundo os professores, sendo que é ministrada apenas uma aula de 60 minutos semanalmente, não sendo, de acordo com os mesmos, este tempo suficiente para a realização de propostas mais elaboradas.

Com base em minha experiência como professora de Arte por mais de 10 anos, acredito serem extremamente pertinentes as observações feitas pelos docentes com relação à carga horária, uma vez que uma aula semanal da disciplina com duração de 60 minutos é insuficiente para que a Abordagem Triangular seja aplicada de forma satisfatória.

Essa dificuldade é possível de ser sanada a partir de mudanças no Regimento Escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) afirmam que:

> O Regimento Escolar é a "tábua de mandamentos", dentro da Unidade, podendo, amparado pela Lei, ampliar a carga horária de determinado componente, inseri-lo dentro do horário de aulas, prestigiá-lo ou, simplesmente, diminui-lo caso nenhuma ação seja implementada (p. 35).

Consta ainda nos PCN que, diferentemente de outras legislações que estipulavam carga horária específica para as disciplinas, o Parecer CNE e a LDB preconizam sua organização de acordo não só com a proposta pedagógica da escola, mas também em razão das competências a serem objetivadas na área, isto é, "*a escola deve decidir a carga horária da disciplina* com base nos objetivos da mesma, e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar" (p.17) *(Grifo nosso).*

Some-se a isso o fato de que, de acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), publicadas pelo MEC em 2002, é necessário que se estipule um tempo didático para Arte, a fim de que as aprendizagens possam se efetivar, entretanto o tempo destinado à disciplina deve ser tratado já na elaboração do projeto político-pedagógico.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

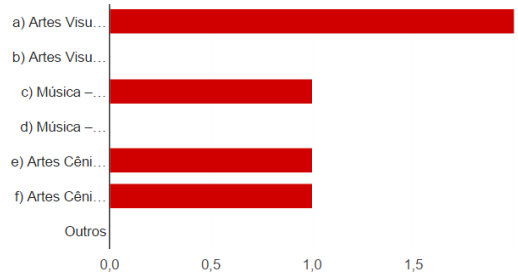
9. Qual (ou quais) subárea(s) da disciplina de Arte você enfatiza em suas aulas?

a) Artes Visuais – Envolvem produções que lidam diretamente com a visão como desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, utilizando-se papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, filmadoras, máquinas fotográficas, programas de computador e outras ferramentas tecnológicas.	2	100%
b) Música – As aulas de Música na escola abordam conhecimentos envolvendo história da música, teoria musical, práticas interpretativas, composição, musicalização, técnica vocal, treinamento auditivo, rítmica corporal e percepção musical.	1	50%
c) Artes Cênicas – São todas as manifestações artísticas que se desenvolvem em local de representação para um público, podendo ser teatro, apresentações circenses, performances, ópera e dança.	1	50%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

9.1 A partir da sua resposta na questão 9, marque as formas como cada subárea é trabalhada:



a) Artes Visuais – Aulas Teóricas	2	100%
b) Artes Visuais – Aulas Práticas	0	0%
c) Música – Aulas Teóricas	1	50%
d) Música – Aulas Práticas	0	0%
e) Artes Cênicas – Aulas Teóricas	1	50%
f) Artes Cênicas – Aulas Práticas	1	50%
Outros	0	0%

9.2 Por quais motivos a(s) área(s) marcadas na questão 9 são enfatizadas?

1 *"Por estarem ligadas à literatura". (P-1)*
2 *"Por serem manifestações artísticas bastante conhecidas (ainda que, muitas vezes, não teórica-tecnicamente) dos alunos. Todas as áreas enfatizadas são trabalhadas de forma bem superficial, dado a "estrutura de ensino" oferecida ao professor". (P-2)*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na questão 9, com relação às subáreas enfatizadas nas aulas pelos professores, as três foram assinaladas, entretanto as Artes Visuais obtiveram destaque. Por outro lado, na questão 9.1 os participantes deixaram claro que, na maioria das vezes, essas aulas são teóricas, sendo apenas a subárea Artes Cênicas trabalhada também de forma prática. No item 9.2 os professores deixam claro o motivo dessa opção.

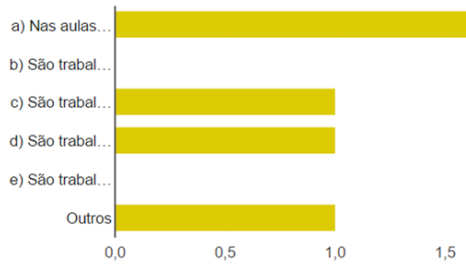
Conforme já dissemos anteriormente, existe uma "liberdade" garantida aos professores pelos PCN quanto ao recorte dos conteúdos, no projeto político-pedagógico da escola. Barbosa (2007) corrobora com essas proposições indicando que a escolha dos conteúdos "(..)depende da ideologia do professor e dos códigos de valor da cultura dos alunos" (p. 39).

Os dados coletados vêm ao encontro das questões 7 e 8, em que os participantes afirmam abordarem subáreas específicas de acordo com o grau de

afinidade dos mesmos, entretanto na questão 9.2 os professores deixam claro o fato de trabalharem de forma teórica e "superficial[69]", atribuindo esse aspecto das aulas à carga horária reduzida da disciplina e à falta de estrutura para as aulas. Nesse ponto percebemos que a "liberdade" então garantida pelos PCN é composta por uma série limites, os quais já foram elencados como a carga horária reduzida, ausência de um local de trabalho apropriado, falta de incentivo à formação de professores, dentre outros.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

10. Com relação à subárea de Artes Visuais, marque a(s) alternativa(s) que mais se adequem à sua prática:



a) Nas aulas de Artes Visuais é ensinado sobre a vida e obra de grandes artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael Sanzio.
b) São trabalhadas releituras de obras como o Abaporu, de Tarsila do Amaral e outras de Romero Brito.
c) São trabalhados conhecimentos através de leitura e análise de imagens, considerando os aspectos estéticos, históricos e sociais.
d) São trabalhados projetos práticos de produção como escultura, pintura, gravura, etc.
e) São trabalhadas produções de vídeo com temas diversos.
Outros

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na questão 10 questionamos a respeito dos temas ou atividades mais recorrentes nas aulas de Arte. Nos surpreendeu o fato de que a alternativa "projetos práticos de produção como escultura, pintura e gravura" tenha sido assinalada por um dos participantes, o que não foi confirmado quando confrontadas essas respostas às dos alunos, nos levando a crer que este foi um possível erro de interpretação da questão.

Por outro lado, as atividades práticas sinalizadas pelos professores foram explicitadas no item 3.2.5, em que analisamos os cadernos dos alunos. Essas atividades são constituídas basicamente de desenhos livres feitos no caderno e pintura com utilização de lápis de cor, dos quais falaremos posteriormente.

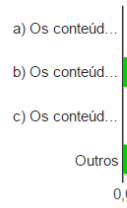
[69] Vide questão 9.2 em que o professor faz a seguinte afirmação: "*Todas as áreas enfatizadas são trabalhadas de forma bem superficial, dado a 'estrutura de ensino' oferecida ao professor". (P-2)*

Esse ponto constitui-se uma das grandes inquietações quando se discute o ensino de Arte na contemporaneidade, devido aos reducionismos praticados nas décadas de 1970 e 1980, tratados anteriormente no item 1.1 desta pesquisa.

Barbosa (2008), Cunha (2012), os PCNEM e o próprio Referencial Curricular de Rondônia apontam que o processo de aquisição da linguagem gráfico-plástica não deve se reduzir apenas à prática de *desenhos aleatórios com lápis de cor* ou que os discentes sejam reduzidos a meros espectadores enquanto o professor historiciza acerca de algum artista ou mesmo faça a leitura de alguma obra de arte para os alunos reduzidos à passividade.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

11. Marque a(s) alternativa(s) que mais se aproxima(m) da estrutura metodológica de suas aulas:



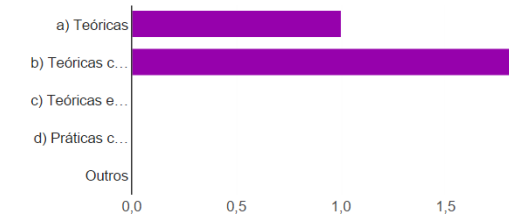
a) Os conteúdos têm como ponto de partida elementos da linguagem visual.	0	0%
b) Os conteúdos têm como ponto de partida a História da Arte.	1	50%
c) Os conteúdos têm como ponto de partida a produção artística por parte dos alunos.	0	0%
Outros	1	50%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Com relação à estrutura metodológica das aulas (questão 11), os professores assinalaram que os conteúdos têm como ponto de partida a História da Arte e outros elementos. Questionamos posteriormente quais seriam esses “outros” elementos, e os mesmos apontaram para a discussão e interpretação de textos, tendo como ponto de partida temas como racismo, identidade de gênero, *bullying*, etc., o que pode ser confirmado no item 3.2.5 que traz a análise de cadernos dos alunos.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

12. As aulas de Arte são, na maioria: *(Marque quantas alternativas forem necessárias)*



a) Teóricas	1	50%
b) Teóricas com atividades práticas para casa.	2	100%
c) Teóricas e práticas com atividades nas dependências da escola.	0	0%
d) Práticas com atividades a serem desenvolvidas nas dependências da escola e em casa.	0	0%
Outros	0	0%

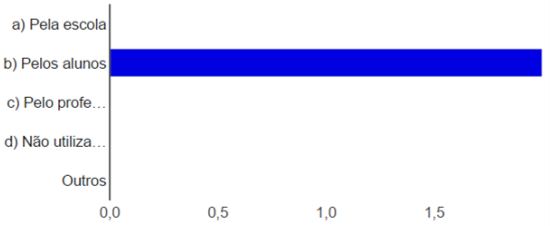
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na questão 12 questionamos acerca das características das aulas, sendo apontados pelos professores que as mesmas são constituídas por conteúdos teóricos seguidos de atividades práticas para serem feitas em casa.

Esse fato vem ao encontro dos dados analisados na questão 8, cuja carga horária de penas 60 minutos semanais se torna insuficiente para que a Abordagem Triangular seja aplicada de forma satisfatória, sendo necessário que os alunos desenvolvam alguma atividade de criação em casa para “correção posterior”.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

13. No caso de aulas práticas de produção artística, os materiais que os alunos utilizam como colas, papéis, tintas, vernizes, etc., são adquiridos:

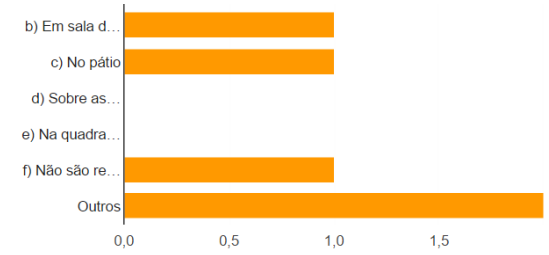


a) Pela escola	0	0%
b) Pelos alunos	2	100%
c) Pelo professor	0	0%
d) Não utilizamos esse tipo de material	0	0%
Outros	0	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

14. Considerando-se a aplicação de atividades práticas de produção artística, onde são executados os projetos?



a) No Laboratório de Artes Visuais	0	0%
b) Em sala de aula nas carteiras	1	50%
c) No pátio	1	50%
d) Sobre as mesas do refeitório	0	0%
e) Na quadra de esportes	0	0%
f) Não são realizadas aulas práticas nas dependências da escola	1	50%
Outros	2	100%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nas questões 13 e 14 tivemos como objetivo fazer um levantamento a respeito da procedência dos materiais utilizados pelos alunos em caso de atividades práticas, bem como o local onde essas atividades eram executadas.

Ambos os participantes responderam serem os materiais adquiridos pelos próprios estudantes e afirmaram na sequência que os projetos são desenvolvidos em sala de aula, no pátio da escola, ou em outras dependências fora do ambiente escolar.

No estado de Rondônia percebemos ser essa a realidade da maioria das escolas públicas estaduais e municipais, mesmo que a disponibilização de um espaço apropriado para a realização satisfatória dessas aulas seja um pré-requisito indispensável, uma vez que o fazer artístico é amplamente citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ora, considerando um espaço de sala de aula composto por um quadro branco e 40 carteiras dispostas em filas indianas, como será possível que uma turma de 35 alunos em média consiga desenvolver alguma produção artística visual como escultura, pintura em tela, gravura, em um tempo de 60 minutos e sem os materiais adequados?

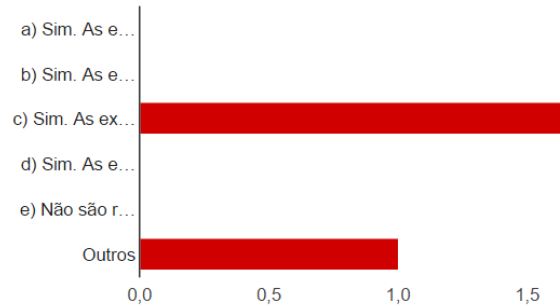
Conforme analisamos no item 3.2.1, tabela 11, nas questões 6 e 7 respondidas pelos próprios alunos, para Souza (2012) o mínimo que se pode exigir para uma boa aula de Arte seria a existência de materiais em quantidade suficiente para todos os alunos, tornando as aulas atrativas, participativas e despertadoras do interesse para o aprendizado.

Barbosa (2007) relata que ao desenvolver uma de suas pesquisas na década de 1990, juntamente com uma equipe de 12 educadores (alguns com Mestrado e Doutorado), encontrou na falta de um laboratório de Arte para crianças, adolescentes um sério empecilho, “[...] retardando muitas experiências acerca da compreensão da obra de Arte” (p. 44).

Esse relato vem ratificar a indispensabilidade de um espaço adequado para realização das aulas pois, se uma equipe competente de pesquisadores encontrou dificuldades para aplicação de suas propostas na ausência desse espaço, como é possível esperarmos que professores sem formação específica na área e com carga horária reduzida consigam fazê-lo?

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

15. São realizadas exposições dos trabalhos produzidos pelos alunos? Em caso afirmativo, onde são realizadas as exposições?

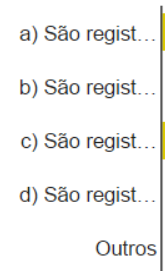


a) Sim. As exposições são realizadas no Laboratório de Artes Visuais	**0**	0%
b) Sim. As exposições são realizadas nas salas de aula.	**0**	0%
c) Sim. As exposições são realizadas no pátio.	**2**	100%
d) Sim. As exposições são realizadas na quadra de esportes.	**0**	0%
e) Não são realizadas exposições dos trabalhos.	**0**	0%
Outros	**1**	50%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

16. Quando acontecem exposições de Artes Visuais em sua escola, as visitas feitas pela comunidade são registradas de alguma forma? (Marque quantas alternativas forem necessárias)



a) São registradas em um caderno de assinaturas (livro de visitas)	1	50%
b) São registradas com auxílio dos próprios alunos que anotam a quantidade de visitantes.	0	0%
c) São registradas através de fotos.	2	100%
d) São registradas através de questionários preenchidos pelos visitantes.	0	0%
Outros	0	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

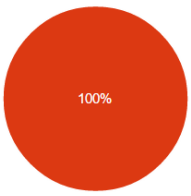
Considerando o processo de fruição e apreciação das obras de arte, questionamos a respeito da montagem de exposições com os trabalhos produzidos pelos alunos. As respostas foram afirmativas (questão 15), sendo essas realizadas no pátio da escola e em outros locais alternativos. Questionamos também a respeito da forma como esses eventos são registrados (questão 16), e na maioria das vezes são feitos através de fotografias e livro de visitas[70].

Arslan & Iavelberg (2007) apontam que a exposição dos trabalhos constitui um momento essencial para a análise do que foi produzido, retomando os objetivos da proposta inicial e prosseguindo para leituras/análises mais complexas, conforme abordam os educadores/pesquisadores contemporâneos Abigail Housen (1983), Elliot Eisner (1988), Ana Mae Barbosa (1988) e Robert Ott (1989; 1997).

[70] Não conseguimos acesso aos registros fotográficos dessas exposições, tampouco dos livros de visitas.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

17. Existe algum trabalho prático de Arte sendo desenvolvido pelos alunos nesse momento?



a) Sim	0	0%
b) Não	2	100%

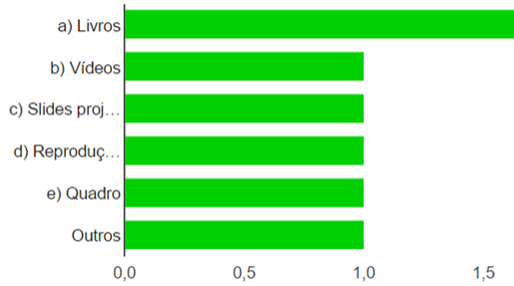
17.1 Se você respondeu SIM à questão anterior, que trabalho prático está sendo construindo? Quais materiais estão sendo utilizados?
(Não houve resposta)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na questão de número 17, questionamos a respeito da realização de algum projeto prático pelos alunos, cujo objetivo seria acompanhar o processo e os resultados, entretanto ambos responderam que não havia naquele momento.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

18. Nas aulas de Arte são utilizados como recursos didáticos:



a) Livros	2	100%
b) Vídeos	1	50%
c) Slides projetados por um Data Show	1	50%
d) Reproduções impressas de obras de Arte.	1	50%
e) Quadro	1	50%
Outros	1	50%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

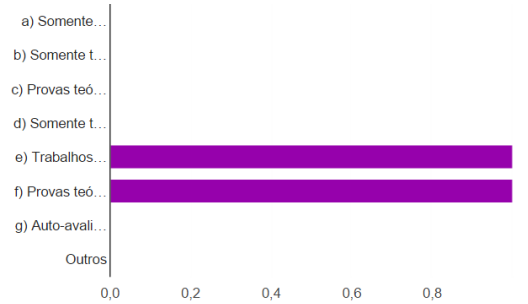
Quando interrogados a respeito dos recursos didáticos mais utilizados, todas as alternativas foram assinaladas, sendo que os livros obtiveram maior percentual (questão 18), entretanto pudemos constatar que até aquele momento não havia livros didáticos específicos para a disciplina de Arte de posse dos alunos. Os livros utilizados eram, em sua maioria, de literatura, história ou paradidáticos de projetos como a “consciência negra” ou temas transversais diversos.

Esses dados vêm novamente ao encontro do que analisamos nas questões 13 e 14 a respeito da ausência de recursos didáticos na escola, e também do levantamento feito na Tabela 11, questão 12, a partir das respostas dos alunos.

Pontuamos mais uma vez o que está previsto nos PCN+ Ensino Médio, a respeito da necessidade dos recursos didáticos, bem como as afirmações de Ferraz e Iavelberg (2002) quando apontam também para a indispensabilidade desses recursos “se queremos que a escola média seja um ambiente culturalmente rico é preciso” (p. 241).

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

19. Como os alunos são avaliados na disciplina de Arte?



a) Somente provas teóricas	0	0%
b) Somente trabalhos teóricos	0	0%
c) Provas teóricas e trabalhos teóricos	0	0%
d) Somente trabalhos práticos	0	0%
e) Trabalhos práticos e teóricos	1	50%
f) Provas teóricas, trabalhos teóricos e práticos	1	50%
g) Auto-avaliação	0	0%
Outros	0	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

No quesito avaliação (questão 19), foram assinalados que os instrumentos são trabalhos práticos, teóricos e provas teóricas, vindo ao encontro do que afirmaram os alunos (vide tabela 11, questão 13). Infelizmente, naquele momento, não conseguimos ter acesso a exemplares de alguma prova aplicada naquele ano.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 2/2012, Artigo 13, é contemplado que “As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e **formas de avaliação**” (Referencial Curricular de Rondônia, p.204) *(Grifo nosso)*.

Do mesmo modo, de acordo com a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010/CNE/CEB[71], a avaliação se traduz no artigo 32 como parte Integrante do Currículo, sendo redimensionadora da ação pedagógica. A partir do documento, a avaliação deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica. Também, de acordo com o documento, a escola deve:

[71] CNE - Conselho Nacional de Educação; CEB - Câmara de Educação Básica

> Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea "a" do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96 (Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34).

Conforme já abordamos anteriormente, com relação à disciplina de Arte, Arslan & Iavelberg (2007), bem como Barbosa (2007) apontam que o processo de avaliação deva ser feito no âmbito da Produção, Apreciação e Contextualização utilizando-se dos mais diversos instrumentos, vindo ao encontro do que diz a Resolução CNE/CEB/2010.

Para Arslan & Iavelberg (2007) é possível que se utilizem também as tradicionais "provas" como um dos instrumentos, entretanto as mesmas devem apresentar questões desafiadoras, que motivem os alunos, sendo este um momento de reflexão concentrada e um instrumento pelo qual o professor refaz o percurso percorrido até aquele momento. "A prova pode ser uma espécie de síntese, oportunidade em que o professor e aluno reconhecem o que foi estudado e pesquisado" (p. 91).

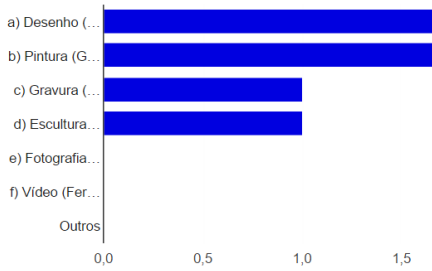
Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(continua)*

20. Os alunos solicitam ou sentem falta do contato com mais projetos práticos de Artes Visuais na escola?

a) Sim	**2**	100%
b) Não	**0**	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

20.1 Se a resposta foi afirmativa, quais atividades ou técnicas são mais solicitadas pelos alunos?



a) Desenho (Grafite, lápis de cor, lápis aquarelável, giz de cera, Street Art, Doodle art, grafismos, nanquim).	2	100%
b) Pintura (Guache, óleo, aquarela, acrílica, afresco, têmpera, pintura vitrificada, mosaico).	2	100%
c) Gravura (Xilogravura, serigrafia, monotipia, gravura em metal, ponta seca).	1	50%
d) Escultura (Esculturas planas, modelagem, cerâmica, fundição, entalhe, relevo, baixo relevo, alto relevo, móbile, estábile, escultura e meio ambiente, ready-mades, dioramas, maquetes artísticas).	1	50%
e) Fotografia (Digital, fotomontagem, técnicas fotográficas para celular).	0	0%
f) Vídeo (Ferramentas de edição, produção de documentários).	0	0%
g) Outros.	0	0%

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na questão 20 perguntamos aos professores se os alunos sinalizavam de alguma forma o desejo de executarem mais trabalhos práticos de produção artística, seguindo para a questão 20.1 em que questionamos quais eram as atividades mais solicitadas. De acordo com os professores, projetos envolvendo desenho, pintura, escultura e gravura são os mais desejados pelos estudantes, vindo ao encontro do que esses responderam na tabela 11, questões 14 e 15.

Conforme apresentamos no item 1.2.4 desta pesquisa, o fazer artístico é apontado pelos PCNEM como parte indissociável da estrutura de ensino da disciplina de Arte, sendo elencados três campos de competências em Arte para o Ensino Médio: “**Realizar** produções artísticas e compreendê-las; **apreciar** produtos de arte e compreendê-los; **analisar** manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural” (p. 50) (G*rifo nosso*).

Ainda, de acordo com o documento, é preconizada a realização de produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte, “[...] analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas” (p. 51).

Os dados levantados apontam, tanto a partir das respostas obtidas pelos alunos quanto pelos professores, que é claro o desejo e interesse demonstrado pelos estudantes com relação à realização do fazer artístico atrelado à disciplina de Arte. Housen (1983), Eisner (1988), Barbosa (1988) e Ott (1989; 1997), corroboram com o que afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando consideram que o fazer artístico não pode ser desvinculado do processo de ensino e aprendizagem de Arte.

Essas questões foram muito importantes pois, em conversas informais em uma das primeiras reuniões, os professores afirmaram sentirem como se os alunos não se importassem realmente com a disciplina de Arte, dando prioridade às outras áreas. Acreditamos que o contato com os resultados desses formulários fez com que os mesmos recebessem o primeiro retorno positivo com relação ao posicionamento da disciplina na instituição.

Finalizando o questionário, no item 21 foi solicitado aos professores que fizessem algumas observações com relação às aulas. Seguem abaixo as respostas obtidas.

Tabela 12 - Questionário aplicado aos professores – Resultados *(conclusão)*

21. Quais seriam as suas observações, enquanto profissional, com relação às aulas de Arte em sua escola, considerando-se as condições oferecidas ao professor para ministrá-las?
"A ARTE enquanto manifestação cultural é EXCELENTE. Todavia, tal manifestação é ASSASSINADA quando vira disciplina escolar. Alguns fatores (há MAIS do que os elencados a seguir): *1 - UMA AULA de 60 minutos por semana. Desses 60 minutos há que descontar variadas situações que diminuem o tempo oficial: de alunos chegando aos poucos à interrupção para avisos escolares. E se a aula não for em sala, desconta-se o tempo de ida à sala de vídeo, e sua devida organização para o início da aula propriamente dita.* *2 - UMA AULA DENTRO DE UMA SALA DE AULA LOTADA DE CARTEIRAS E CADEIRAS - ou seja, espaço físico inadequado. Há outras opções além da sala de aula: mas TODAS com espaço físico inadequado.* *3 - UMA AULA "NÃO IMPORTANTE" ANTES/ENTRE/DEPOIS DE UMA AULA "IMPORTANTE" - ou seja, é preciso concluir o exercício de matemática para a próxima aula, ou revisar-se para a prova de física idem, ou como vou entender isso de português? Ou enfim, diversas situações que, para o aluno gera preocupação. Preocupação de grande intensidade se comparada a uma disciplina que não reprova, não tem prova, e tem só uma aula por semana.* *4 - QUEM É ESSE TAL PROFESSOR DE ARTES? - Embora existam professores formados em Arte ou - mesmo que não formados - atuantes na área artística, a MAIOR PARTE DOS PROFESSORES DE ARTE (nesta escola e em outras) são "funcionários da educação que não preencheram sua carga horária com a disciplina Não-Artes"* *5 - NÃO EXISTE PROPOSTA ARTÍSTICA EM ARTES - a arte é considerada disciplina apenas (daí minha afirmação que a ARTE é assassinada quando vira ARTES, disciplina escolar). O que se espera da disciplina é a nota no final*

do bimestre. Projetos mais ousados geralmente são tolhidos por não haver essa proposta artística nem da escola, e muito menos da SEDUC/ CRE. Quando uma Secretaria de Educação/CRE pensa em investir em ARTES o pensamento é: "dar oportunidade ao professor e aos alunos de terem materiais de artesanato como TNT, cartolina, tinta guache..." ETC". (P-1)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na questão 21 as respostas dos professores apresentam um perfil sintetizado da atual situação em que a disciplina de encontra na instituição pesquisada, vindo ao encontro dos dados obtidos anteriormente por meio das outras questões.

Observamos, de forma clara, sérios problemas enfrentados pelos participantes, sendo apontados: 1 Carga horária insuficiente; 2 Espaço físico inadequado; 3 Falta de valorização da disciplina; 4 Ausência de formação e incentivo a qualificação dos professores na área de Arte; 5 Falta de apoio/incentivo das instâncias superiores com relação ao desenvolvimento de uma proposta mais consistente no que concerne à disciplina.

São evidentes as fragilidades ainda encontradas quanto ao ensino de Arte no Brasil, especialmente no estado de Rondônia. Mesmo passados 15 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos a impressão de que o mesmo descaso com que a área foi tratada ao longo da história de ensino e aprendizagem de Arte, citado no texto introdutório do documento, continua presente em nossas escolas de forma extremamente atual.

Barbosa (2007) faz a seguinte indagação: “Até que ponto o ambiente escolar, tanto em termos físicos como sociais, destrói as ideias, atitudes e valores que procuramos promover nas aulas de Artes? ” (p.133).

Na visão da autora, as escolas são arenas políticas nas quais o professor que “[...] quer tomar uma posição positiva, briga por seu espaço, justifica sua existência em condições que sejam aceitas e compreendidas por outras pessoas, a fim de desempenhar seu papel profissional” (p.134).

Acreditamos ser a afirmação da autora algo completamente verídico, porém lamentável. Analisando o discurso da mesma, em que estão presentes verbos como: “brigar” e “justificar” para então “desempenhar”, percebemos o quanto o papel do professor de Arte tem sido distorcido, pois este lugar de atuação, que deveria ser com o mínimo de dignidade a partir do acesso à

formação, estrutura física e materiais didáticos, garantidos por lei, tem sido negado a esses profissionais, reduzindo-os a meros “funcionários da educação” que precisam se adequar às condições oferecidas.

Na sequência seguem as análises do Planejamento anual da disciplina de Arte, relatório de observação de algumas aulas ministradas pelos professores participantes, e amostras dos cadernos dos alunos.

3.2.3 Análise do Planejamento anual da disciplina de Arte

Analisamos o conteúdo do Planejamento Anual da Disciplina de Arte referente ao 1º ano do Ensino Médio apresentado pelos professores da disciplina à escola pesquisada. Tivemos como objetivo identificar os pressupostos metodológicos utilizados pelos professores, bem como os conteúdos programáticos previstos, objetivos, recursos, métodos de avaliação e bibliografia utilizada.

Composto por 12 páginas, o documento está organizado da seguinte forma:

Dados de Identificação
1 Objetivo Geral
2 Competências Gerais
3 Habilidades Gerais
4 Habilidades Específicas
5 Conteúdos Programáticos
6 Metodologia
7 Recursos
8 Projetos a serem desenvolvidos
9 Valores
10 Avaliação
11 Intervenção pedagógica processual e recuperação
12 Bibliografia

Após a capa e os dados de identificação, o planejamento já apresenta o objetivo geral e as competências gerais da disciplina:

> **OBJETIVO GERAL**
> Compreender e saber identificar a Arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural,

> identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos. (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte. p.3)

> **COMPETÊNCIAS GERAIS**
> Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e das produções dos artistas.
> Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística.
> Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.
> Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (artes visuais, dança, música, teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente.
> Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas.
> Pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte. p. 3).

Observamos, logo de início, a presença do fazer artístico nas *Competências Gerais*, quando está prevista a experimentação e exploração das possibilidades de cada linguagem artística, a fruição, a experimentação de materiais e procedimentos e a construção da relação de autoconfiança com a produção artística pessoal.

Dando prosseguimento, o texto traz as *Habilidades Gerais*, que compreendem:

> **HABILIDADES GERAIS**
> Ler e interpretar um texto;
> Compreender o conceito de Arte e a sua importância na história;
> Debater uma situação hipotética, produzindo uma argumentação lógica e respeitando as opiniões divergentes;
> Observar, reconhecer e analisar elementos da linguagem visual;
> Apreciar criticamente obras de arte de diferentes culturas e perceber elementos comuns e específicos;
> Desenvolver autonomia na busca de informações;
> Apreciar a arte nas suas diversas formas de manifestação, considerando-a elementos fundamental na estrutura da sociedade (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte. p. 4).

Das habilidades gerais elencadas, percebemos que apenas quatro delas dizem respeito à disciplina de Arte, sendo que as demais poderiam ser atribuídas a qualquer outra área, principalmente à de Língua Portuguesa.

Daquelas que se aplicam especificamente ao ensino de Arte, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, destacamos:

> Observar, reconhecer e analisar elementos da linguagem visual;
> Apreciar criticamente obras de arte de diferentes culturas e perceber elementos comuns e específicos;
> Apreciar a arte nas suas diversas formas de manifestação, considerando-a elementos fundamental na estrutura da sociedade.
> (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte, p. 4).

Na sequência são elencadas as Habilidades Específicas, que ora se referem ao estudo da disciplina em si, ora se referem aos conteúdos. São elas:

> **HABILIDADES ESPECÍFICAS**
> Identificar e comparar temas e formas de representação nas primeiras produções artísticas do ser humano;
> Desenvolver produção artísticas próprias das informações do texto sobre temas de representação;
> Sensibilizar-se para a importância da preservação do patrimônio cultural de um povo, considerando ao mesmo tempo as dificuldades e os obstáculos;
> Conhecer a chamada “arte rupestre” e desmistificar alguns conceitos sobre ela;
> Analisar a evolução das Artes Visuais;
> Entender o fundamento ideológico da Arte Egípcia;
> Identificar as características da Arte Egípcia;
> Analisar as características gerais da pintura, escultura e arquitetura egípcia;
> Entender o que era arte para os gregos;
> Reconhecer os aspectos gerias da arte da Grécia;
> Situar cronologicamente o estilo Gótico;
> Relacionar a expansão do gótico com o dinamismo econômico e cultural dos centros urbanos nos s[éculos XII a XV;
> Identificar as novas soluções arquitetônicas e os seus reflexos sobre o conjunto das formas dos edifícios Góticos;
> Localizar algumas catedrais Góticas na Europa;
> Destacar algumas construções Góticas em Portugal;
> Desenvolver a sensibilidade estética através de criações artísticas;
> Reconhecer a arte desenvolvida pelos povos que habitavam a América antes da chegada dos espanhóis;
> Identificar as diferenças do barroco europeu para o barroco brasileiro, tendo como maior ícone o escultor Aleijadinho;
> Apresentar as principais características da arte barroca, em suas múltiplas representações (a literatura, artes, música e arquitetura);
> Conhecer a origem e as diferenças regionais desse movimento artístico;

> Identificar as características do barroco brasileiro;
> Compreender as datas comemorativas e cívicas como cultura de um país;
> Apresentar hinos cívicos, ressaltando a sua importância na formação da cidadania;
> Conhecer aspectos e elementos das artes;
> Valorizar as manifestações artísticas dos indígenas brasileiros;
> Identificar alguns aspectos artísticos da cultura africana;
> Identificar os elementos caracterizadores das Artes Visuais;
> Desenvolver a habilidade artística;
> Criar trabalhos de arte e compreender como sendo manifestações culturais e artísticas. (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte, p. 5).

Reorganizamos abaixo as Habilidades Específicas em duas colunas, de forma que pudéssemos compreender aquelas que se referem aos conteúdos e aquelas que dizem respeito à disciplina em si.

Tabela 13 – Reorganização das Habilidades Específicas

Habilidades Específicas referentes à disciplina de Arte	Habilidades Específicas referentes aos conteúdos
– Desenvolver produções artísticas próprias das informações do texto sobre temas de representação; – Sensibilizar-se para a importância da preservação do patrimônio cultural de um povo, considerando ao mesmo tempo as dificuldades e os obstáculos; – Analisar a evolução das Artes Visuais; – Desenvolver a sensibilidade estética através de criações artísticas; – Apresentar hinos cívicos, ressaltando a sua importância na formação da cidadania; – Conhecer aspectos e elementos das artes; – Identificar os elementos caracterizadores das Artes Visuais; – Desenvolver a habilidade artística; – Criar trabalhos de arte e compreender como sendo manifestações culturais e artísticas.	– Identificar e comparar temas e formas de representação nas primeiras produções artísticas do ser humano; – Conhecer a chamada “arte rupestre” e desmistificar alguns conceitos sobre ela; – Entender o fundamento ideológico da Arte Egípcia; – Identificar as características da Arte Egípcia; – Analisar as características gerais da pintura, escultura e arquitetura egípcia; – Entender o que era arte para os gregos; – Reconhecer os aspectos gerias da arte da Grécia; – Situar cronologicamente o estilo Gótico; – Relacionar a expansão do Gótico com o dinamismo econômico e cultural dos centros urbanos nos séculos XII a XV; – Identificar as novas soluções arquitetônicas e os seus reflexos sobre o conjunto das formas dos edifícios Góticos; – Localizar algumas catedrais góticas na Europa; – Destacar algumas construções góticas em Portugal;

	– Reconhecer a arte desenvolvida pelos povos que habitavam a América antes da chegada dos espanhóis; – Identificar as diferenças do barroco europeu para o barroco brasileiro, tendo como maior ícone o escultor Aleijadinho; – Apresentar as principais características da arte barroca, em suas múltiplas representações (a literatura, artes, música e arquitetura); – Conhecer a origem e as diferenças regionais desse movimento artístico *(por inferência, acreditamos se tratar do Barroco)*; – Identificar as características do barroco brasileiro; – Compreender as datas comemorativas e cívicas como cultura de um país; – Valorizar as manifestações artísticas dos indígenas brasileiros; – Identificar alguns aspectos artísticos da cultura africana.

(Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte, p. 6 e 7. Alterações na formatação para fins de estudo efetuadas pela autora).

Algumas incongruências podem ser percebidas nos tópicos das Habilidades Específicas, quando lemos à luz dos autores Porcher (1982), Barbosa (2002 e 2007), Castanho (2005) e Arslan & Iavelberg (2013), quando se referem ao discurso vago ainda predominante em algumas escolas, principalmente no que diz respeito à utilização da palavra “sensibilidade”, sem que esta seja devidamente atrelada ao que se pretende dizer.

Conforme já citamos anteriormente, Castanho (2005) aponta que ainda é frequente nos textos afirmações que consideram “a arte como intuição sensível, fazendo parte de um domínio separado das formas humanas de especular o universo” (p. 87). Para a autora, esse posicionamento:

> Considera a arte importante, dá-lhe lugar proeminente na sociedade, mas considera-a como um campo ligado à magia, à inspiração, *à sensibilidade*, um campo em que a humanidade pode livrar-se da desumanização acarretada pelas outras atividades "sérias".
> Tais concepções recorrem a explicações que desembocam o fenômeno artístico no campo do místico ou de uma totalidade intuitiva, indiferenciada (p. 87) (*Grifo nosso*).

Por outro lado, a produção artística aparece no texto em dois momentos, sendo:

> Desenvolver produções artísticas próprias das informações do texto sobre temas de representação[72];
> Criar trabalhos de arte e compreender como sendo manifestações culturais e artísticas.

Outro ponto que vem de encontro ao que é orientado por meio do Referencial de Rondônia é a utilização das aulas de Arte para preparação de comemorações cívicas, decorações, feiras culturais ou ainda que não se reduzam a uma série de informações históricas retiradas da História da Arte (p. 62).

Essas comemorações também são citadas em dois momentos dentro das Habilidades Específicas, sendo:

> Apresentar hinos cívicos, ressaltando a sua importância na formação da cidadania;
> Compreender as datas comemorativas e cívicas como cultura de um país;

Quanto aos conteúdos programáticos, foram elencados alguns momentos da História da Arte, organizados por bimestres, juntamente com as datas comemorativas, trazendo também a Arte Indígena e Arte Africana:

Tabela 14 – Conteúdos Programáticos

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
1º BIMESTRE **A Arte na pré-história** – As primeiras expressões – O ser humano retrata a si mesmo – A are da escultura e da cerâmica – A arte na pré-história brasileira **Datas comemorativas do bimestre**
2º BIMESTRE **A Arte no Egito** – A arquitetura – A pintura – A escultura – A Arte na Grécia – A arquitetura – A pintura em cerâmica – A escultura no período helenístico

[72] Não conseguimos compreender o que os autores quiseram dizer com a frase “produções artísticas próprias das informações do texto sobre temas de representação”.

– A arquitetura **Arte Indígena** **Datas comemorativas do bimestre**
3º BIMESTRE **A Arte pré-colombiana e pré-cabralina** – A Arte dos antigos povos mexicanos – A Arte dos antigos povos peruanos – A Arte indígena anterior a Cabral – A Arte indígena mais recente **Música** – Hinos pátrios: Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira Nacional, Hino da Independência e Hino da Proclamação da República **Datas comemorativas do bimestre**
4º BIMESTRE **Barroco no Brasil** – Um só Brasil, “vários Barrocos” – O Barroco Mineiro: tem início uma arquitetura brasileira **Arte Africana** **Datas comemorativas do bimestre**

(Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte. p. 8)

Com relação à metodologia, estão elencados:

> METODOLOGIA
> Aulas expositivas e dialogadas;
> Leitura: indicação de algumas leituras para ampliação da abordagem dos temas;
> Pesquisas: para reflexão e debates sobre fatos históricos e correntes de pensamento;
> Vocabulário: significado de conceitos chave;
> Painéis em equipe: apresentação de painéis a partir das pesquisas vinculadas a avaliação;
> Leitura, interpretação e produção de textos;
> Estudo dirigido e exercícios em sala de aula;
> Projeção de imagens para apreciação crítica;
> Leitura de imagens;
> Elaboração e realização desenhos livres de acordo com o tema proposto;
> Observação e comparação e imagens e rabiscos, etc.;
> Seminários, debates e estudo de textos da apostila de Arte (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte. p. 9).

Destacamos mais uma vez que há vários itens que talvez se adequassem melhor ao ensino de Língua Portuguesa, talvez por ser essa a formação dos elaboradores do documento. No que se refere diretamente ao ensino de Arte, podemos apontar:

> Projeção de imagens para apreciação crítica;
> Leitura de imagens;

> Elaboração e realização desenhos livres de acordo com o tema proposto;
> Observação e comparação e imagens e rabiscos[73], etc.;
> Seminários, debates e estudo de textos da apostila de Arte (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte. p. 9).

Algumas palavras-chave importantes apareceram na metodologia, como por exemplo “apreciação crítica” e “leitura de imagens”, vindo ao encontro das proposições metodológicas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular de Rondônia, conforme abordamos anteriormente.

Quanto ao fazer artístico, embora nas Habilidades Específicas esteja previsto o desenvolvimento de produções artísticas próprias, não se deixou claro na Metodologia a forma com que essas produções seriam construídas.

No que concerne aos recursos utilizados, estão presentes no documento:

> **RECURSOS**
> Apostila de Arte, Internet, computador, impressora, Data Show, máquina digital, papel sulfite, lápis, borracha, cartolina, textos fotocopiados, caderno de desenho, régua, lápis de cor, pincéis, cartazes, quadro, gravuras, tinta guache (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte. p. 10).

Alguns projetos e valores envolvendo a disciplina também estão previstos, sendo eles:

> **PROJETOS A SEREM DESENVOLVIDOS**
> Plantão Pedagógico
> Momento cívico
> Datas comemorativas
> Seminário família escola
> Escola de pais
> Projeto de limpeza
> Feira de ciências
> Projeto sarau
> Educação para o trânsito (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte (p. 11).

> **VALORES**
> **1º Bimestre –** Compromisso e respeito
> **2º Bimestre –** Amor e cooperação
> **3º Bimestre –** Igualdade (cultura)
> **4º Bimestre –** Solidariedade e gratidão (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte (p. 11).

[73] Não conseguimos compreender pelo contexto do parágrafo o que os autores quiserem dizer com a palavra “rabiscos”.

Na seção “avaliação”, não são deixados claros os instrumentos avaliativos específicos da disciplina de Arte, levando-nos a crer que este seja um texto padrão pertencente ao planejamento de todas as demais:

> **AVALIAÇÃO**
> A avaliação é um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está se realizando o processo de ensino aprendizagem como um todo. Cabe a ela subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo para sanar dificuldades, como aperfeiçoamentos constantemente,
> A avaliação será visa como diagnóstica contínua e dinâmica, e servirá para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para garantir a aprendizagem. (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte (p. 12).

Caminhando para o final do documento, é apresentado um trecho intitulado Intervenção Pedagógica Processual e Recuperação, que também identificamos ser padrão para todas as disciplinas:

> **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PROCESSUAL E RECUPERAÇÃO**
> Aos estudantes que não apresentarem domínio de conteúdos necessários à continuidade do percurso escolar, serão oferecidos Estudos Contínuos e Recuperação por meio de Intervenções Pedagógicas Processuais – IPP, durante todo o período letivo, com o seguinte procedimento:
> Ocorrerá em sala de aula sobre os conteúdos ministrados, proporcionando minimizar ou superar as dificuldades apresentadas;
> Propor novas situações de aprendizagem, através de atividades diversificadas;
> Oportunizar reavaliação nas avaliações escritas, quando mais do que trinta por cento da turma apresentar dificuldade nos conteúdos abordados nas avaliações. A reavaliação será aplicada após o término da última prova escrita do bimestre. O resultado da reavaliação substituirá os resultados da avaliação escrita do bimestre, prevalecendo a maior nota obtida.
> Além os Estudos Contínuos de Recuperação, através do IPP, a escola oferecerá a Recuperação Interperíodos na forma Anual. A recuperação Anual será oferecida para os alunos que não alcançaram média anual.
> Ao término do ano letivo, serão oferecidos cinco dias para os estudos de recuperação – aulas de revisão e avaliação escrita valendo de zero a dez, com horário específico a ser divulgado pela coordenação pedagógica. (Fonte: Planejamento anual da disciplina de Arte (p. 12).

Finalizando são apresentados dois itens na bibliografia, sendo o primeiro um livro de História da Arte[74] da autora Graça Proença, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Médio.

A seguir apresentaremos o relatório de observação de 4 aulas de Arte ministradas no ano de 2015.

3.2.4 Relatório de observação das aulas

Fizemos a observação de 8 aulas ministradas por dois dos professores participantes, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, em novembro de 2014 e março de 2015, sendo:

- Duas aulas no período matutino e duas aulas no período vespertino, nos dias 10 e 11 de novembro de 2014.

- Duas aulas no período matutino e duas aulas no período vespertino, nos dias 23 e 24 de fevereiro de 2015.

Tendo em vista o anonimato dos presentes durante as aulas, e em respeito aos participantes, optamos por não fotografar, filmar ou gravar o áudio, ficando o nosso registro limitado a anotações no caderno de campo.

As aulas ocorreram no ambiente de sala de aula, com as carteiras dispostas em filas. As turmas possuem uma média de 30 alunos e, dentro de sala de aula, os recursos limitaram-se à utilização do quadro branco.

Os conteúdos de História da Arte foram privilegiados; a utilização de imagens por estar limitada à projeção por *Data Show*[75], é utilizada raramente, uma vez que o agendamento da sala de multimídia é bastante disputado por todos os docentes, sendo necessário agendamento prévio de acordo com a disponibilidade da mesma. Outro fator complicador é o deslocamento dos alunos até a sala em que o Data Show está instalado, tomando no mínimo 10 minutos do tempo disponível.

Por ser a formação dos dois professores na área de Letras/Literatura, observamos que a metodologia utilizada é bem particular e específica a partir do grau de afinidade de cada um com os “conteúdos artísticos”.

---

[74] PROENÇA, Graça. Descobrindo a História da Arte. São Paulo: Ática, 2007.
[75] Aparelho de projeção de imagens que pode receber como fonte um computador.

No caso do **“PROFESSOR A”**, sua trajetória como ator e diretor de teatro faz com que os projetos práticos de produção artística estejam voltados à utilização do corpo como suporte, envolvendo a criação de paródias, danças e atuação dos alunos em pequenos esquetes[76]. O **“PROFESSOR B”**, por sua vez, ministrou aulas invariavelmente teóricas com forte abordagem literária e algumas pequenas propostas de “desenho livre”.

Em um dos casos observados, o professor utilizou um livro de História da Arte como apoio, escrevendo todo conteúdo do capítulo no quadro para que os alunos copiassem, seguido de um questionário com questões abertas. Na ocasião não foram propostas atividades práticas ou análise/leitura/apreciação de obras pertencentes ao período estudado.

Embora no Planejamento Anual esteja prevista a utilização de uma Apostila de Arte como recurso, a mesma é inexistente, o que tornou as aulas meras cópias mecânicas dos textos presentes no livro, tomando 35 minutos dos 60 disponíveis.

Observou-se também uma postura desmotivada dos alunos e dos professores com relação à disciplina, principalmente no que diz respeito ao formato das aulas e conteúdos trabalhados, uma vez que, pela nossa percepção, não fazem conexão com o dia a dia dos adolescentes, levando-os a não se identificarem com o que é abordado.

A seguir analisaremos o conteúdo de alguns cadernos fornecidos pelos alunos.

3.2.5 Análise de cadernos dos alunos

Considerando o fato de que somente a aplicação dos questionários não nos forneceriam dados suficientes para a constatação do que realmente era colocado em prática em sala de aula, analisamos além das aulas amostras dos cadernos dos alunos de turmas do 1º ano do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino.

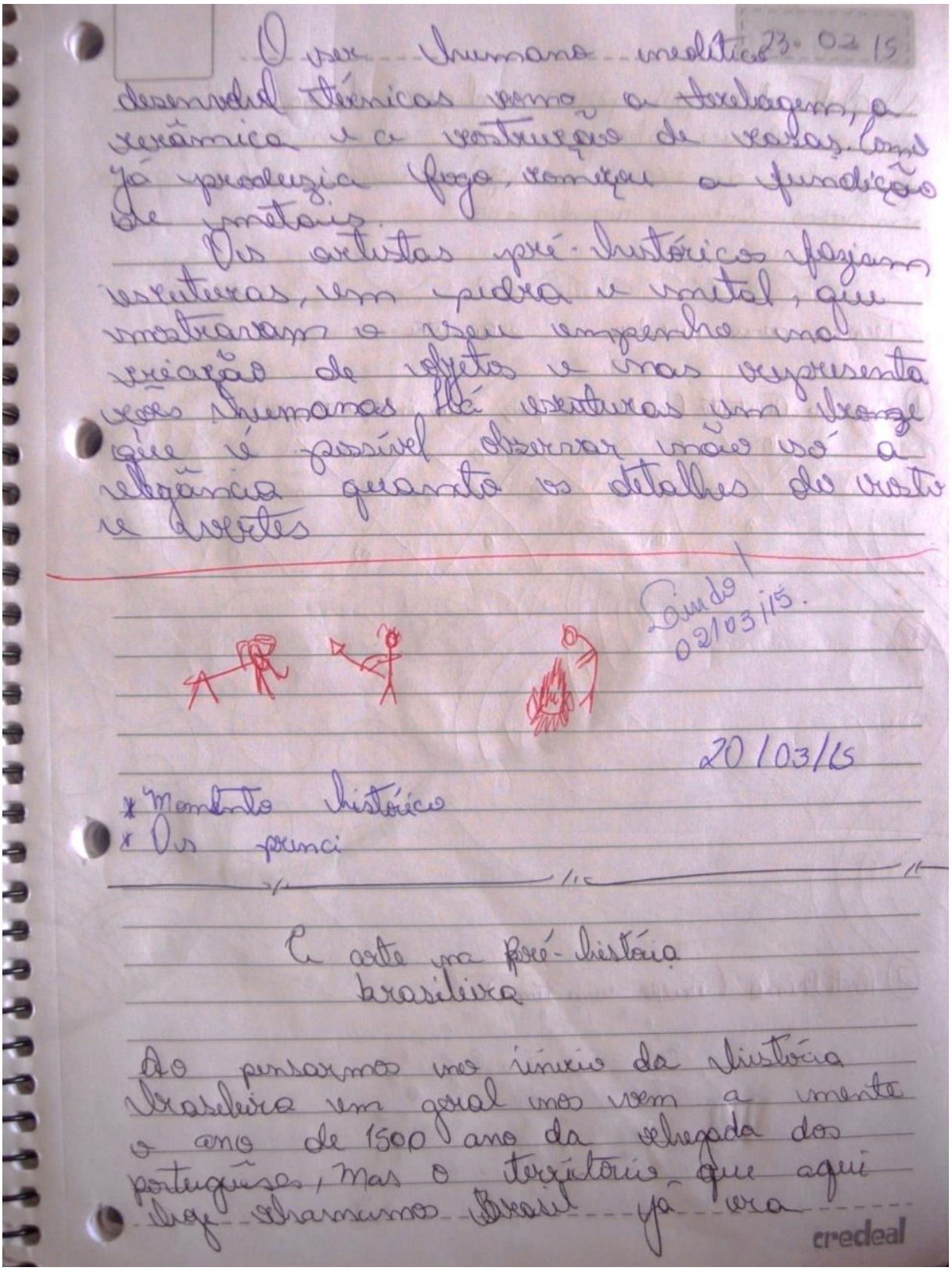
[76] Esquete (*do inglês sketch ou skit*) é um termo utilizado para se referir a pequenas peças com menos de dez minutos de duração.

Para Libâneo (2007), aquilo que de fato acontece em sala de aula é denominado Currículo Real, sendo que este acontece em decorrência de um projeto pedagógico e um Plano de Ensino.

Selecionamos alguns trechos dos cadernos cuidando apenas para que o nome dos alunos ou professores não fossem divulgados através das imagens.

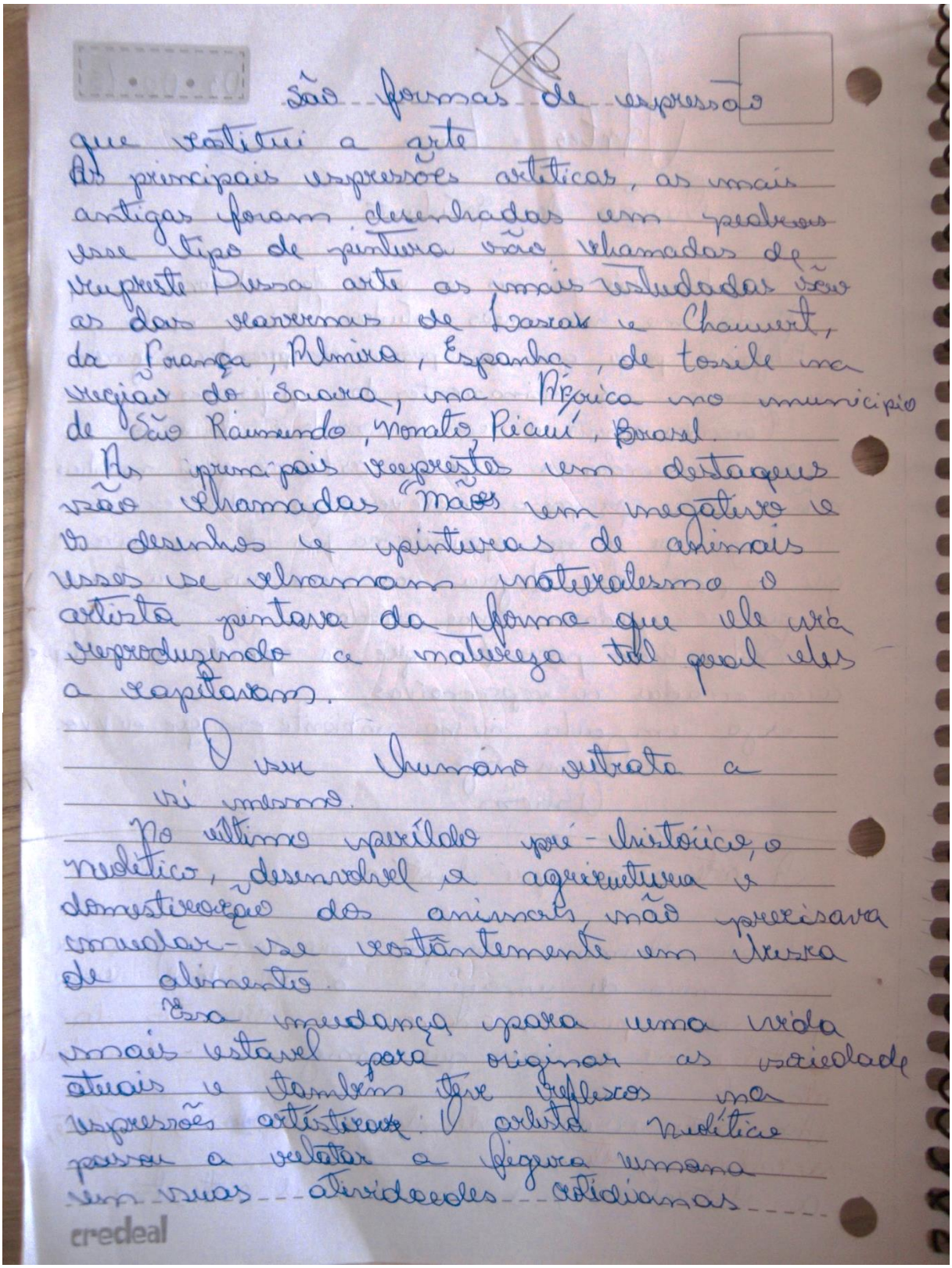
A partir da análise dos cadernos, constatamos mais uma vez que a metodologia utilizada parte de uma reprodução teórica. Não conseguimos identificar, em nenhum momento, um trabalho de Arte fundamentado em autores específicos, ou mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, citados pelos próprios professores no Planejamento Anual da Disciplina.

Figura 1 – Exemplo de conteúdo copiado do quadro



(Fonte: Caderno de aluno)

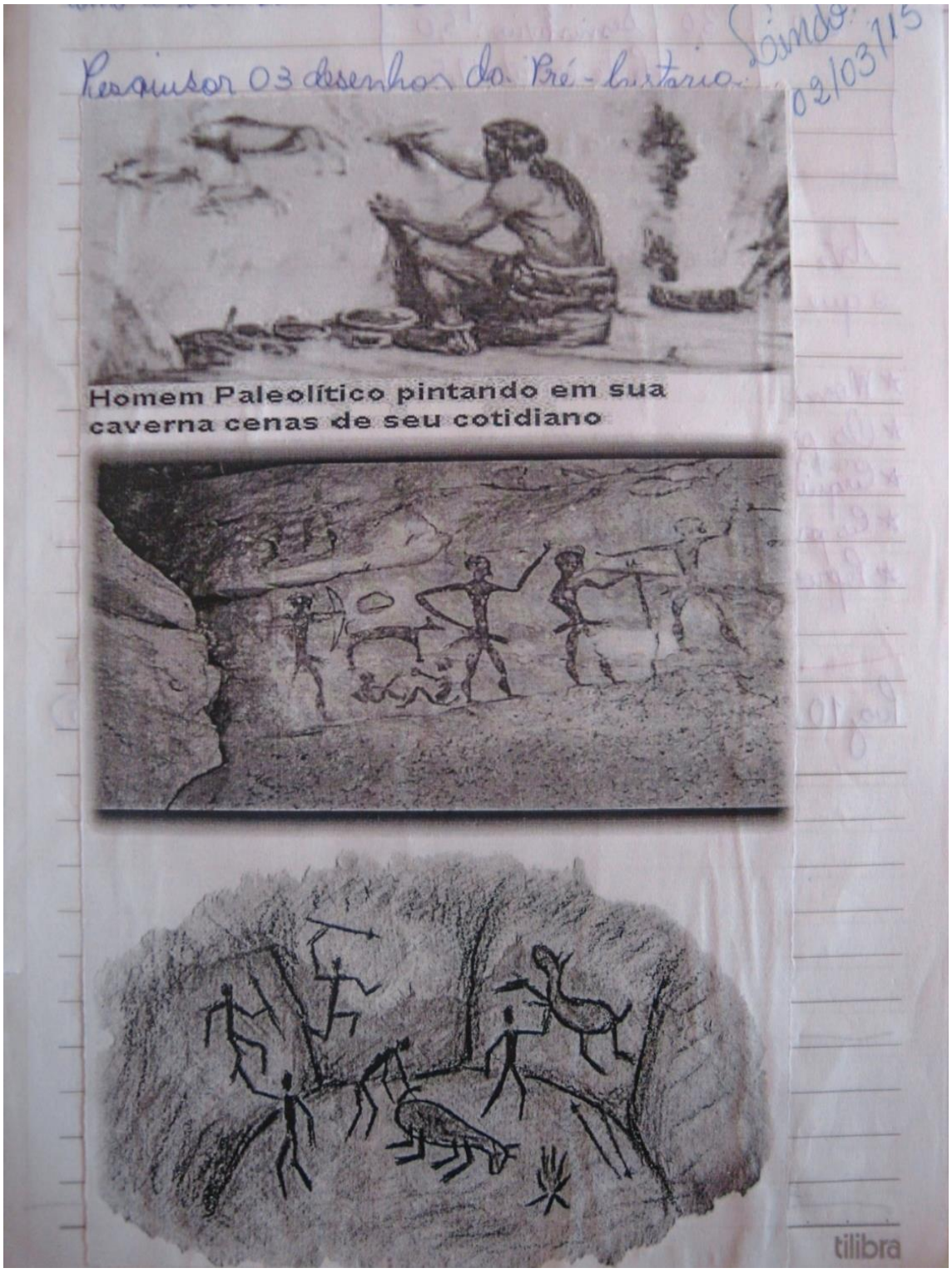
Figura 2 – Exemplo de conteúdo copiado do quadro



(Fonte: Caderno de aluno)

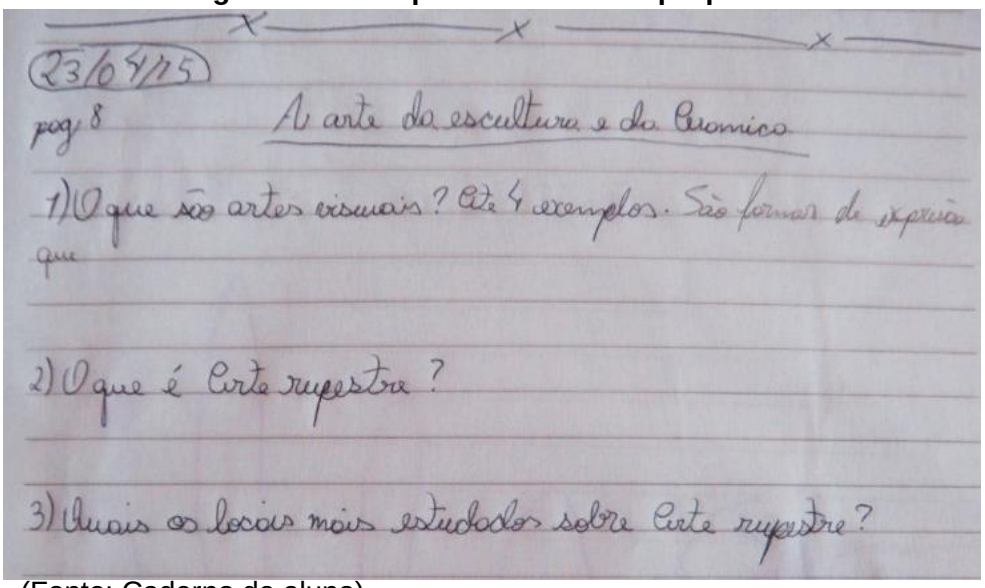
Com relação às atividades propostas, não conseguimos identificar projetos práticos. Dos oito cadernos analisados, todos trazem o mesmo perfil de atividades teóricas com pouca ou nenhuma possibilidade de construção artística.

Figura 3 – Exemplo de atividades propostas



(Fonte: Caderno de aluno)

Figura 4 – Exemplo de atividades propostas



23/04/15

pag 8 A arte da escultura e da cerâmica

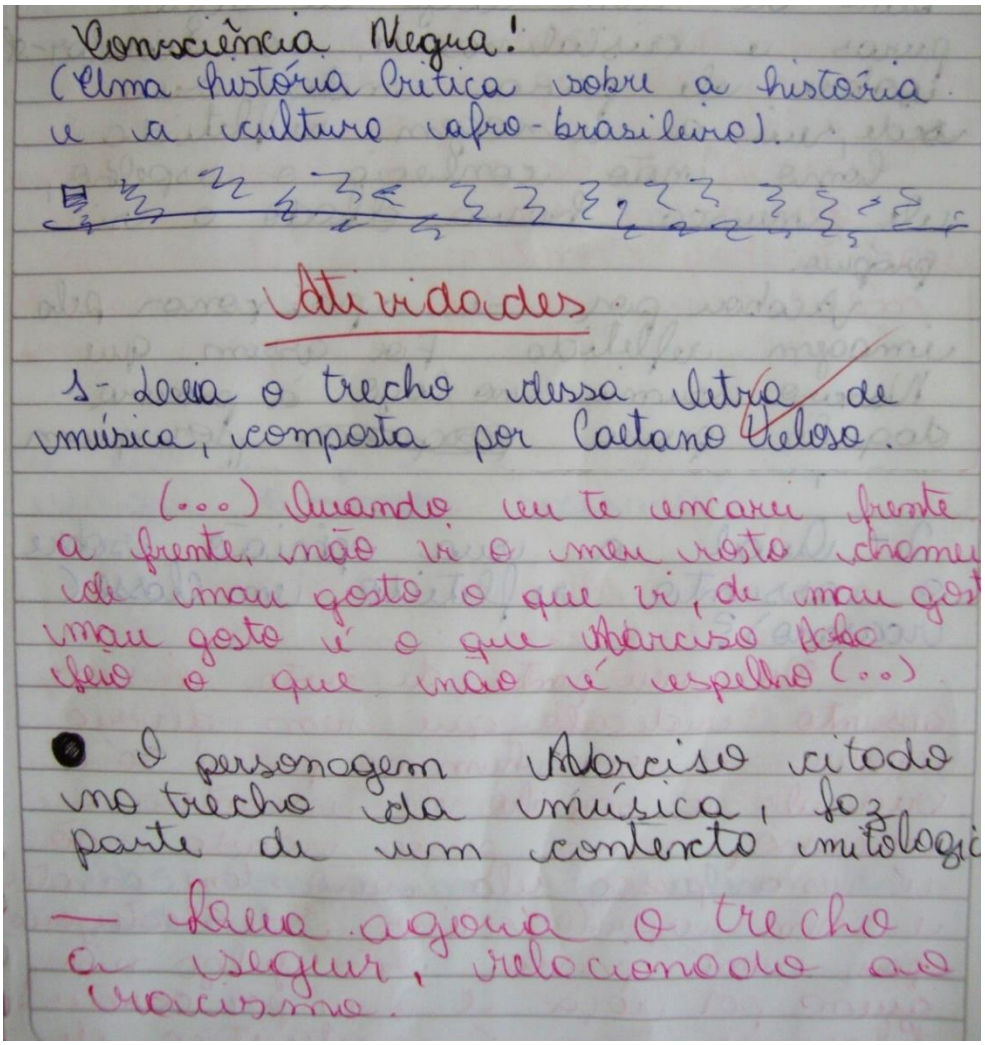
1) O que são artes visuais? Cite 4 exemplos. São formas de expressão que

2) O que é arte rupestre?

3) Quais os locais mais estudados sobre arte rupestre?

(Fonte: Caderno de aluno)

Figura 5 – Exemplo de atividades propostas



Consciência Negra!

(Uma história crítica sobre a história e a cultura afro-brasileira).

Atividades

1- Leia o trecho dessa letra de música, composta por Caetano Veloso.

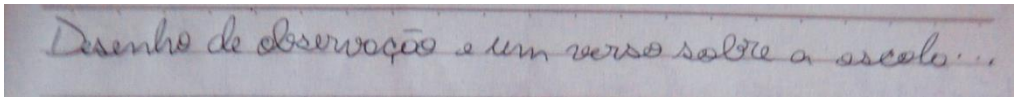
(...) Quando eu te encarei frente a frente, não vi o meu rosto chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto mau gosto é o que narciso acha feio o que não é espelho (...)

- A personagem Narciso citado no trecho da música, faz parte de um contexto mitológi

— Leia agora o trecho a seguir, relacionado ao narcisismo.

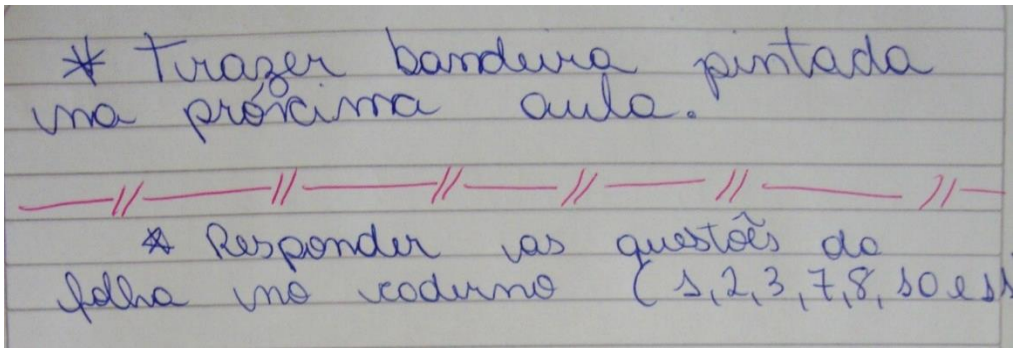
(Fonte: Caderno de aluno)

Figura 6 – Exemplo de atividades propostas com pequena possibilidade de prática artística



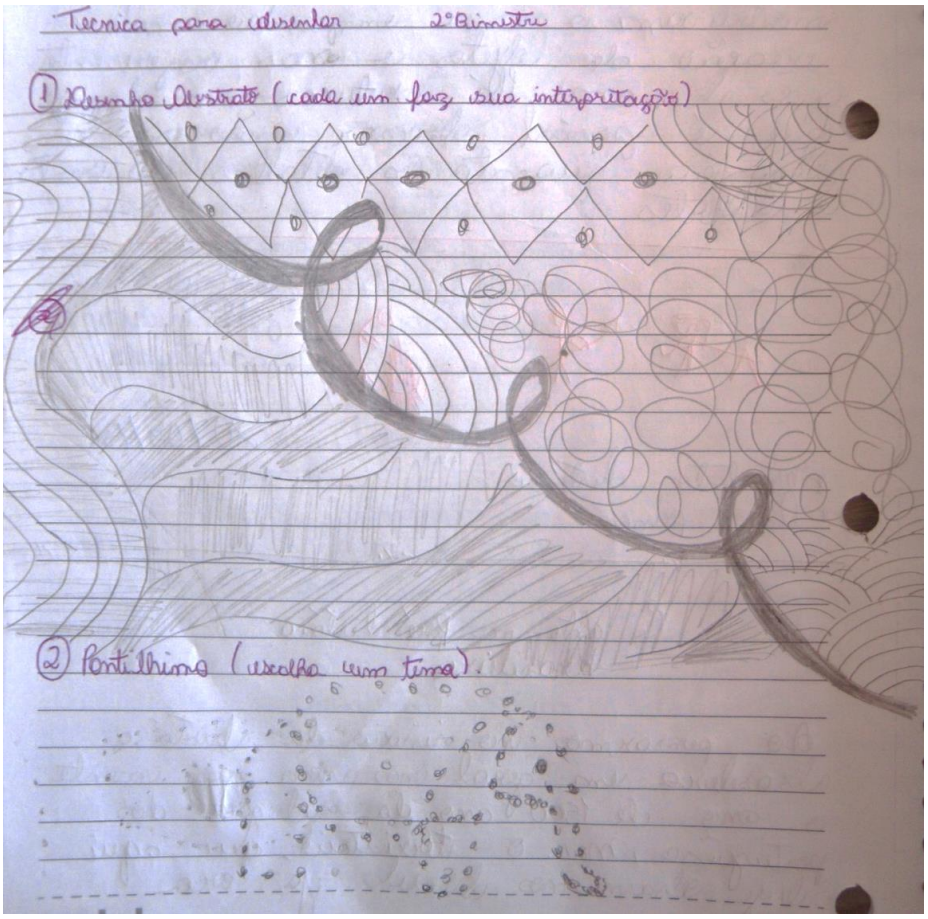
(Fonte: Caderno de aluno)

Figura 7 – Exemplo de atividades propostas com pequena possibilidade de prática artística



(Fonte: Caderno de aluno)

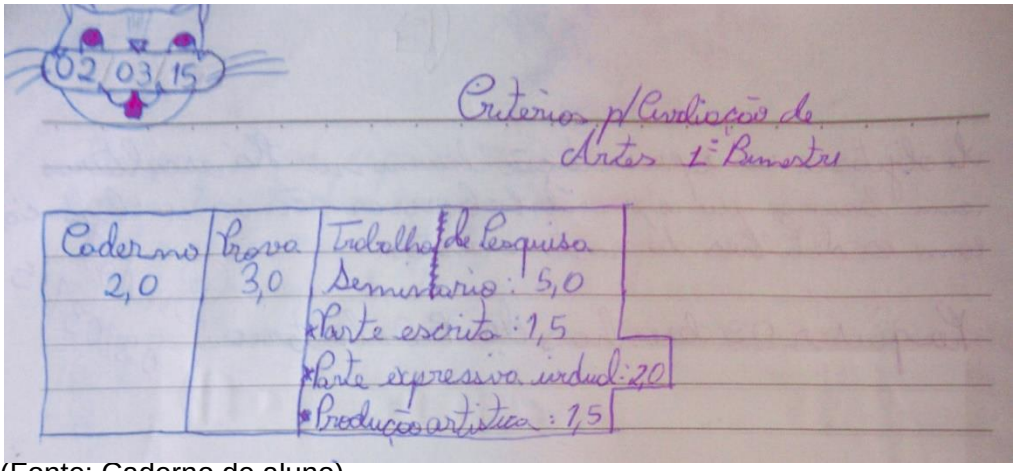
Figura 8 – Exemplo de atividades propostas com pequena possibilidade de prática artística



(Fonte: Caderno de aluno)

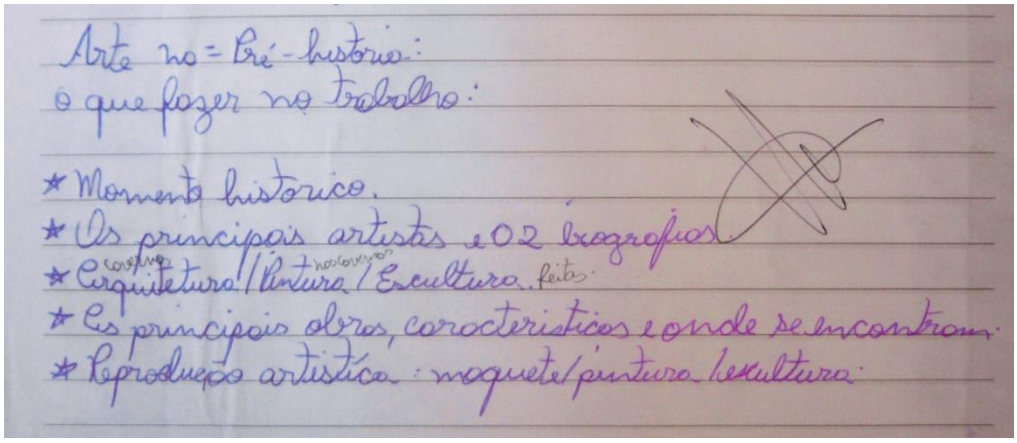
Embora os critérios de avaliação não estejam explicitados no Planejamento Anual da disciplina, localizamos por meio das anotações de um aluno as atividades e valores atribuídos. Identificamos uma menção à Produção Artística com peso de 15% dos 10 pontos distribuídos entre prova, trabalho de pesquisa, seminário, visto do professor no caderno, etc.

Figura 9 – Critérios de avaliação



(Fonte: Caderno de aluno)

Figura 10 – Critérios de avaliação (continuação)



(Fonte: Caderno de aluno)

Tabulados os dados, analisamos os resultados e propusemos junto aos professores participantes a realização de seminários e oficinas que oferecessem uma possibilidade de aprofundamento teórico-metodológico para reestruturação de um currículo que atendesse as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em Arte.

A seguir apresentaremos a proposta de Ação (*action*), observando a segunda parte da organização da pesquisa-ação, de acordo com Lewin (1946). Esta parte compreenderá o relatório das atividades realizadas, registros e observações das ações implementadas.

4 PROPOSTA DE AÇÃO: INTERVENÇÃO/AMPLIAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Sendo esta a segunda etapa de nossa pesquisa, apresentamos uma proposta de intervenção que compreendeu três momentos distintos, sendo eles: 1 Formação de um grupo de estudos entre os professores, 2 Aplicação prática da Abordagem triangular envolvendo os alunos e 3 Análise dos resultados.

Dando sequência, apresentaremos os três momentos juntamente com o relatório das atividades realizadas.

4.1 Grupo de estudos

A proposta de formação de um grupo de estudos foi feita no mês de fevereiro de 2015, através de convite aberto aos professores de Arte da instituição (inclusive aqueles que estivessem ministrando aulas no Ensino Fundamental), estendendo-se a todos os servidores que demonstrassem interesse na participação.

Infelizmente, nesse momento, houve a desistência de um dos professores titulares da disciplina devido a problemas pessoais, entretanto agregarmos uma nova professora à pesquisa, a pedido da mesma, o que acrescentou mais qualidade e profundidade às discussões inerentes ao tema.

Elaboramos também um plano de estudos que contemplasse uma bibliografia básica da área, incluindo textos e artigos de apoio, e agendamos quatro reuniões, de acordo com as possibilidades dos professores.

Alguns entraves surgiram nesse momento, uma vez que era nosso desejo que essas reuniões acontecessem nas dependências da escola pesquisada, entretanto os participantes só tinham tempo disponível após as 18h, devido à intensa rotina de trabalho em sala de aula. Por ser uma escola que não possui atividades no período noturno, foi necessário que esses professores se deslocassem para as dependências da biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Câmpus Ji-Paraná.

Os encontros aconteceram durante o mês de março de 2015, com objetivo de promover o compartilhamento e a aprendizagem coletiva de conhecimentos a respeito do tema central de nosso estudo à luz dos autores selecionados.

O plano de estudos foi organizado e aplicado da seguinte forma:

Tabela 15: Plano de Estudos

DATA/CARGA HORÁRIA	TÓPICO	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS
1ª Reunião 03/03/2015 Carga horária: 2 horas	**Arte como cultura e expressão:** – Cultura e Ensino de Arte; – A Arte e a experiência segundo John Dewey; – Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular.	Leitura e discussão do capítulo 1 do livro "Tópicos Utópicos" (Barbosa, 2007)	– Compreender o processo de transformação ocorrido no Brasil, no que concerne ao ensino de Arte; – Conhecer a Abordagem Triangular para o ensino de Arte.
	O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Médio	Leitura e discussão do PCNEM/Arte	– Compreender o processo de elaboração e estruturação do documento destacando-se os esforços empreendidos para que a área de Arte se tornasse um conhecimento "com qualidade e no mesmo patamar de igualdade dos demais conhecimentos humanos presentes na educação básica" (PCNEM, Parte II. p. 47); – Entender a Arte como forma de comunicação; – Compreender quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte; – Compreender que o processo de produção artística nas escolas atuais não se baseia na simples experimentação[77] livre e desconexa.
2ª Reunião 10/03/2015 Carga horária: 2 horas	**O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Médio** *(continuação)*	Leitura e discussão do PCNEM/Arte	

[77] "O fazer/criar, desde que não se baseie em experimentação livre e desconexa, pressupõe níveis de análise e categorização dos elementos materiais e ideais, a serem escolhidos e manipulados pelo aluno no processo criativo" (PCNEM/ARTE, p. 51)

3ª Reunião 17/03/2015 Carga horária: 2 horas	**O que diz o referencial curricular de Rondônia para o Ensino Médio referente à disciplina de Arte**	Leitura e discussão da seção 6.6 do Referencial Curricular para o Ensino Médio, páginas 62 a 64.	– Ter acesso ao conteúdo do Referencial Curricular, especialmente no que diz respeito à disciplina de Arte. – Compreender que, assim como nos PCN, o Referencial Curricular aponta para a necessidade da desconstrução e transformação dos antigos conceitos da "Educação Artística" e da livre expressão.
	Trabalhando imagens com crianças e adolescentes	Leitura e discussão do capítulo 2 do livro "Ensino de Arte" (Arslan e Iavelberg, 2013), páginas 15 a 31.	– Compreender as propostas metodológicas para o ensino de Arte na perspectiva dos autores contemporâneos Robert Ott, Elliot Eisner, Abigail Housen, e Ana Mae Barbosa.
4ª Reunião 25/03/2015 Carga horária: 3 horas	**Orientações para atividades de fazer arte:** – Espaço físico: o lugar da criação; – Como mediar o processo de fazer arte.	Leitura e discussão do capítulo 4 do livro "Ensino de Arte" (Arslan e Iavelberg, 2013), páginas 61 a 76.	– Analisar as possibilidades disponíveis para adequação de um espaço físico voltado à criação artística na escola; – Compreender o papel do professor como mediador no processo de construção artística.
	Avaliação em Arte	Leitura e discussão do capítulo 5 do livro "Ensino de Arte" (Arslan e Iavelberg, 2013), páginas 79 a 103.	– Compreender os critérios, orientações e instrumentos avaliativos mais indicados para utilização na disciplina de Arte.
	Planejamento de oficinas de envolvendo alunos do Ensino Médio	Planejamento juntamente com o grupo de professores de 5 oficinas para aplicação prática dos conhecimentos construídos através do grupo de estudos.	– Oportunizar aos professores participantes a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos construídos de forma que as dificuldades encontradas fossem também discutidas.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

ARSLAN, L.M.; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
BARBOSA, A. M. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular de Rondônia. Porto Velho, 2013.

A disponibilidade de tempo dos participantes foi um complicador, uma vez que nem todas as dúvidas surgidas ao longo das discussões puderam ser trabalhadas com a profundidade necessária. Optamos então por selecionar uma coletânea de textos e artigos, de acordo com os temas que foram levantados pelos mesmos para que pudessem ler posteriormente.

Com objetivo de possibilitar aos professores a integração entre o saber teórico e a prática em sala de aula, elaboramos o planejamento de 5 oficinas com a participação dos alunos do Ensino Médio da escola pesquisada, de forma que pudéssemos também discutir possíveis dificuldades encontradas durante processo.

A necessidade de aplicação prática vem ao encontro do que afirmam Zeichner (1993), Nóvoa (1999), Schõn (2000) e Perrenoud (2002) quando apontam para importância da interação teórico-prática, sanando a dicotomia existente entre ambas.

Na mesma linha, Arslan & Iavelberg (2013) afirmam que estudos contínuos por parte dos professores são muito importantes pois os mesmos têm a possibilidade de conhecer novas propostas de ensino de Arte, entretanto os mesmos sentem dificuldade para concretizá-las em sala de aula. Para as autoras,

> não se pode ensinar aquilo que não conhece. Para tanto, é necessário que o professor entre em contato com o universo da arte, conceitos, procedimentos, valores e vivências, conheça os contextos de produção artística e reflita sobre as obras em seus diversos aspectos (p. 6).

A seguir apresentaremos o relatório das atividades realizadas a partir das oficinas ministradas.

4.2 Oficinas de aplicação prática

Concluídos os estudos, elaboramos, em conjunto com os professores participantes, uma proposta de aplicação prática de Artes Visuais, voltadas aos alunos do Ensino Médio, com base nas concepções teórico-metodológicas abordadas através do grupo de estudos. Esta parte será dividida em fases e compreenderá o planejamento das oficinas bem como os procedimentos

utilizados na aplicação, incluindo o relatório das atividades realizadas, registros e observações das ações implementadas.

.

4.2.1 Primeira fase: planejamento das oficinas

As oficinas foram planejadas observando-se a estrutura da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que compreende os seguintes eixos norteadores: Contextualização, Apreciação (leitura de obra de arte) e a Produção (fazer artístico), conforme abordamos na Seção 1 desta dissertação.

Para Barbosa (1991), um currículo que atendesse as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte deveria relacionar a triangulação: Produzir, Apreciar e Contextualizar, não se tratando de fases da aprendizagem, mas de "[...] processo mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem (p. 40).

A partir do levantamento prévio dos dados pudemos perceber que os conteúdos de História da Arte ministrados pelos professores não faziam sentido para os alunos, uma vez que era inexistente a relação de um percurso de construção artística que permitisse uma reflexão pessoal, tendo como referência a Arte produzida ao longo da história.

Dessa forma, nossa proposta buscou conectar o tema gerador escolhido ao universo adolescente, de forma que os mesmos encontrassem uma conexão entre a História da Arte e o presente. O projeto foi estruturado da seguinte forma:

Tabela 16: Planejamento das Oficinas

PROJETO: O AUTORRETRATO E A MODINHA DAS *SELFIES*
Turma: 1º ano do Ensino Médio **Faixa etária dos alunos:** 14 a 16 anos **Ano de realização:** 2015 **Duração:** 15 horas

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

A fotografia é um instrumento muito presente no dia a dia dos jovens e adolescentes, especialmente daqueles que se utilizam de redes sociais e aplicativos por meio de *smartphones*. Antes conhecido como "autorretrato", o termo *selfie*[78] tornou-se comum atualmente, sendo incluído no ano de 2013 como verbete pelo Dicionário Oxford.

O projeto propõe um outro olhar tendo o autorretrato como ponto de partida: em um primeiro momento serão analisados autorretratos ao longo da História da Arte, trazendo à reflexão o contexto de sua produção e os elementos visuais que os compõem, observando-se que tipo de comunicação veiculam ou ocultam, comparando-os a outras obras e interpretando-os subjetivamente.

Em um segundo momento os alunos serão fotografados e, com auxílio de aplicativos de edição de imagem presentes nos *smartphones*, transformarão sua fotografia em um desenho para posteriormente reproduzi-lo um suporte utilizando tinta acrílica.

Como conclusão do projeto, será realizada uma exposição nas dependências da escola, com visitação aberta ao público para apreciação.

OBJETIVOS

- Conhecer as características dos autorretratos ao longo da História da Arte – da Idade Média ao século XX;
- Analisar as obras de arte apresentadas estabelecendo-se relações a partir do contexto de sua produção, podendo essa contextualização ser histórica, social, psicológica, antropológica, etc.;
- Fazer a leitura de algumas obras apresentadas a partir dos elementos visuais que as compõem, observando-se que tipo de comunicação veiculam ou ocultam, comparando-as a obras de outros artistas e interpretando-as subjetivamente;
- Discutir o processo de popularização das *selfies* e os elementos que as motivam;
- Utilizar a linguagem visual, incluindo linhas, formas e cores para estabelecer uma relação com a própria identidade;
- Testar o comportamento de diversos materiais e técnicas, utilizados no processo de construção artística;
- Organizar uma exposição de Artes Visuais, observando-se aspectos como estrutura física, disposição das obras, recepção do público, fluxo dos visitantes e formas de registro.

CONTEÚDOS CURRICULARES TRABALHADOS
(Conceituais, procedimentais e atitudinais)

Fundamentação teórica:

- Autorretrato ao longo da História da Arte;
- Séculos XIV e XIV – A evolução dos espelhos;
- Idade Média - Giotto di Bondone - Leitura da obra "O julgamento final" (1306).
- Autorretrato com perfil psicológico ou profissional;
- Período Gótico: Leitura da obra "O Casal Arnolfini", Jan van Eyck, 1434;

[78] Tipo de fotografia de autorretrato, normalmente tomada com uma câmera fotográfica de mão ou celular com câmera. (Oxford Dictionaries Word of the Year 2013. Disponível em http://blog.oxforddictionaries.com/press-releases/oxford-dictionaries-word-of-the-year-2013. [Acesso em 22 de maio de 2015]

– Renascimento: Albrecht Dürer e sua série de autorretratos. Leitura da obra “"A Virgem da Festa da Rosa”, 1506; – Barroco Europeu: Leitura da obra “As Meninas”, Diego Velázquez, 1656; – Rembrandt – O artista com o maior número de autorretratos da história; – Realismo francês – Leitura da obra “O homem desesperado”, Courbet, 1845. – Pós-impressionismo – Van Gogh e sua série de autorretratos; – O autorretrato no século XX: Frida Khalo, Pablo Picasso e Salvador Dali. **Reflexão - Discussão em grupo:** – “O autorretrato atualmente é apenas uma forma de registro ou tornou-se um instrumento de autopromoção”? – “A fotografia reflete, a nossa imagem..., mas quem realmente é você? **Aplicação prática:** – Planejamento da obra (perfil psicológico): cores, linhas e formas; – Linguagem de composição visual: enquadramento, contraste, combinação de cores; – Tipos de tintas e solventes; – Tipos de pincéis e suas aplicações; – Respeito e interesse pela produção artística do outro; – Discussão coletiva de propostas de trabalho; – Criação artística sobre o suporte escolhido; – Organização de uma exposição de Arte nas dependências da escola.
AVALIAÇÃO
– Autoavaliação e avaliação das oficinas por meio de questionário específico.

Considerando que a escola possuía cinco turmas de 1º ano divididas nos períodos matutino e vespertino, estruturamos o planejamento de forma que os alunos e professores tivessem a oportunidade de participar em horário oposto sem atrapalhar as aulas regulares da escola, sendo as oficinas oferecidas igualmente pela manhã e pela tarde.

Encontramos um pequeno entrave nesse momento, com relação ao espaço físico da escola. Era nosso objetivo inicial que esse trabalho fosse desenvolvido nas dependências da instituição, utilizando-se um espaço alternativo como o pátio, quadra de esportes, refeitório ou alguma sala de aula adaptada para as aulas práticas. Em conversa com a direção, tomamos conhecimento de que não havia espaço disponível para tal, uma vez que a

quadra e todas as salas de aula estavam ocupadas em todos os períodos com projetos paralelos, incluindo o “Mais Educação[79]” e “Ensino Médio Inovador[80]”.

Como precisávamos de 3 horas de oficina sem interrupção em cada turno, o refeitório não pode ser utilizado pois a merenda seria servida nesse espaço. Restava-nos o pátio da escola, entretanto o clima quente e úmido característico da cidade, aliado à cobertura de telhas de fibrocimento da área, tornava a temperatura do local imprópria para permanência por mais de 15 minutos. A sensação térmica em média era de 39°C no período da tarde e não havia ventiladores disponíveis para que pudéssemos aliviar o calor.

Entendemos esse entrave como sinalizador: os problemas de espaço físico antes relatados por alunos e professores de Arte começaram a vir à tona. Estava clara a necessidade de um olhar dos gestores para as condições de trabalho desses profissionais, colocando-se inclusive à disposição para que soluções sejam apontadas.

Como alternativa, por ser docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Câmpus Ji-Paraná, protocolei o projeto junto ao Departamento de Extensão, o que nos abriu a possibilidade de oferecer o laboratório de Artes Visuais da instituição para aplicação das oficinas, o que foi prontamente aceito pelos professores participantes e direção da escola.

Uma vez institucionalizado o projeto, pudemos também utilizar tintas, pincéis e outros recursos pertencentes ao laboratório, sem que fosse necessário levantarmos algum tipo de recurso financeiro junto aos pais ou empresas privadas para custeio dos mesmos.

---

[79] Programa do Governo Federal que se fundamenta em propostas de ampliação dos espaços educacionais utilizados, na expansão das oportunidades educativas, no compartilhamento da tarefa de educar entre professores, família, comunidade e outros atores, na complementação do horário escolar com outras atividades educativas em áreas de conhecimento previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, numa perspectiva de educação integral. Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/programa-mais-educacao. [Acesso em 22 de maio de 2015].

[80] Programa do Governo Federal instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio possibilitando o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Fonte: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 22 de maio de 2015].

4.2.2 Segunda fase: relatório das atividades realizadas, registros e observações das ações implementadas.

Uma vez definido o espaço físico, iniciamos o processo de divulgação e aplicação do projeto.

A seleção dos participantes se deu através de um convite aberto aos alunos. Foram disponibilizados formulários de inscrição e distribuídas 30 vagas, sendo 15 no período matutino e 15 no período vespertino.

Após o convite e divulgação, os alunos interessados retiraram a ficha de inscrição na sala da direção juntamente com uma carta em que explicamos os objetivos do projeto, para conhecimento e autorização pelos responsáveis. As vagas se preencheram à medida em que as fichas foram entregues, sendo criada uma lista de espera para casos de desistência.

4.2.2.1 Oficina - Primeiro encontro

O primeiro encontro ocorreu no dia 14 de abril de 2015, de 8h às 11h, e novamente de 14h30min às 17h30min. Recepcionamos os alunos juntamente com os professores participantes, apresentamos as dependências da instituição e nos dirigimos ao Laboratório de Artes Visuais.

A aula começou com exposição dos objetivos do projeto, leitura em voz alta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) e do Termo de Autorização de uso de imagem. Tiramos algumas dúvidas e pedimos que os participantes trouxessem os documentos assinados pelos pais no próximo encontro.

A abordagem do conteúdo foi estruturada em torno da integração entre a informação histórica, produção artística e apreciação estética, conforme propõem Housen (1983), Barbosa (1988), Eisner (1988) e Ott (1989), de forma que as teorias defendidas por eles se complementassem, garantindo a interseção: informação, experimentação e decodificação.

Iniciamos a aula a partir da análise de algumas obras de arte, de forma que os alunos pudessem estabelecer relações com contexto de sua produção, conforme aponta Barbosa (1998), sendo a contextualização um dos eixos norteadores na Abordagem Triangular.

A visualização das obras se deu com auxílio de um notebook e aparelho de televisão, garantindo assim que as imagens trabalhadas tivessem boa resolução gráfica, incluindo a fidelidade de reprodução das cores e texturas.

Introduzimos o tema com o seguinte parágrafo:

> Os autorretratos fazem parte da História da Humanidade muito antes do que você imagina. Com a popularização dos aparelhos de celular do tipo Smartphone, as *selfies* tornaram-se extremamente comuns e muito divulgadas em redes sociais. Mas, como será que os grandes artistas faziam para se retratarem sem as câmeras fotográficas? (Fonte: Banco de dados da autora)

Na sequência foi solicitado aos alunos que descrevessem os aspectos formais das imagens, antes que os mesmos tivessem contato com qualquer informação referente às mesmas. Para Ott (1997) esse estágio é denominado "*descrevendo*" e "[...] requer uma profunda e detalhada atenção de forma que se extraia o máximo de informações, anotando tudo que é perceptível sobre a obra que está sendo estudada criticamente" (p. 173).

Na sequência, iniciamos a abordagem a respeito dos elementos da composição, formas, linhas, enquadramentos, caminhando para a interpretação, a partir da História da Arte. Nas obras trabalhadas, analisamos o tema autorretrato a partir do século XIV, incluindo o avanço da técnica de fabricação de espelhos que possibilitou aos artistas verem a própria imagem refletida sem tantas distorções, trazendo ainda mais refinamento para as obras produzidas.

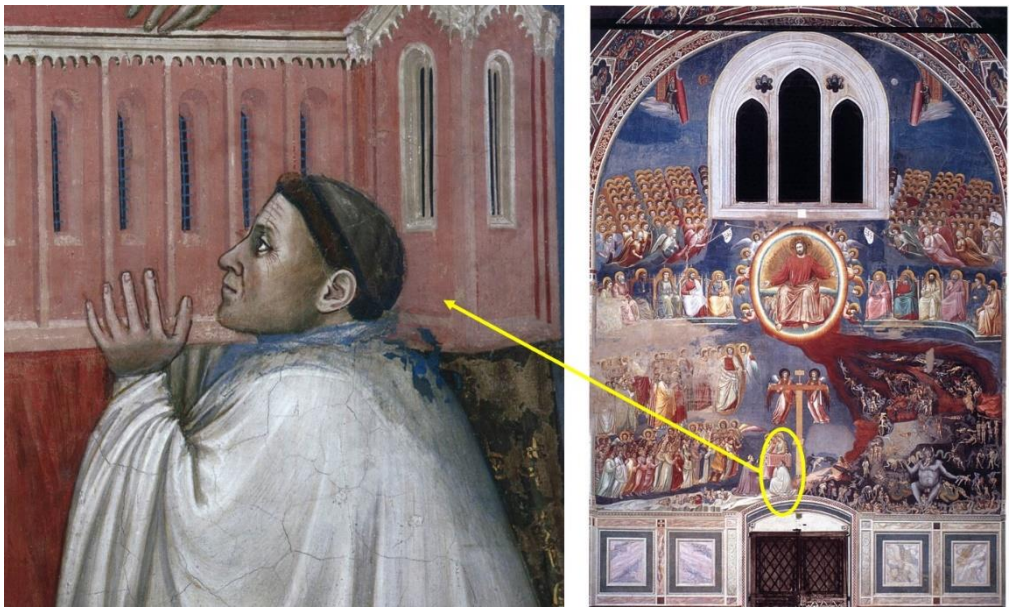
Um momento de descoberta e intensa participação foi quando os alunos iniciaram a leitura do afresco "O julgamento final", de Giotto (**figura 11**), que traz o artista retratado entre os eleitos ao paraíso, "por suas boas ações durante a vida".

Explicamos aos alunos que na Idade Média foram encontrados autorretratos inseridos em iluminuras religiosas, ilustrações de manuscritos e pinturas, uma vez os artistas não assinavam as obras, mas era permitido que aparecessem nas cenas religiosas. Professor: "Vocês conseguiriam encontrar o autorretrato do artista nesta obra? ".

Para Elliot Eisner (1988), autor do *Discipline Based Art Education* do qual tratamos na seção 1.4 desta pesquisa, esses primeiros contatos visam desenvolver a habilidade para ver - em vez de simplesmente olhar - as qualidades que constituem o mundo visual, que inclui, e excede, trabalhos

formais de arte, sendo que a História da Arte ajuda o estudante a entender o tempo e o lugar pelos quais os trabalhos artísticos se situam, uma vez que nenhuma forma existe em um vácuo descontextualizado.

Figura 11: Ambrigiotto di Bondone . O julgamento final[81]. Afresco. Cappella Scrovegni, Padua, 1306



Fonte: *Vide nota de rodapé.* (Montagem e inserção de outros elementos pela autora para fins didáticos).

Mais aspectos foram observados pelos alunos durante a leitura da obra, como as rachaduras características dos afrescos, cores utilizadas, distribuição das figuras no plano e “o que o artista está comunicando”.

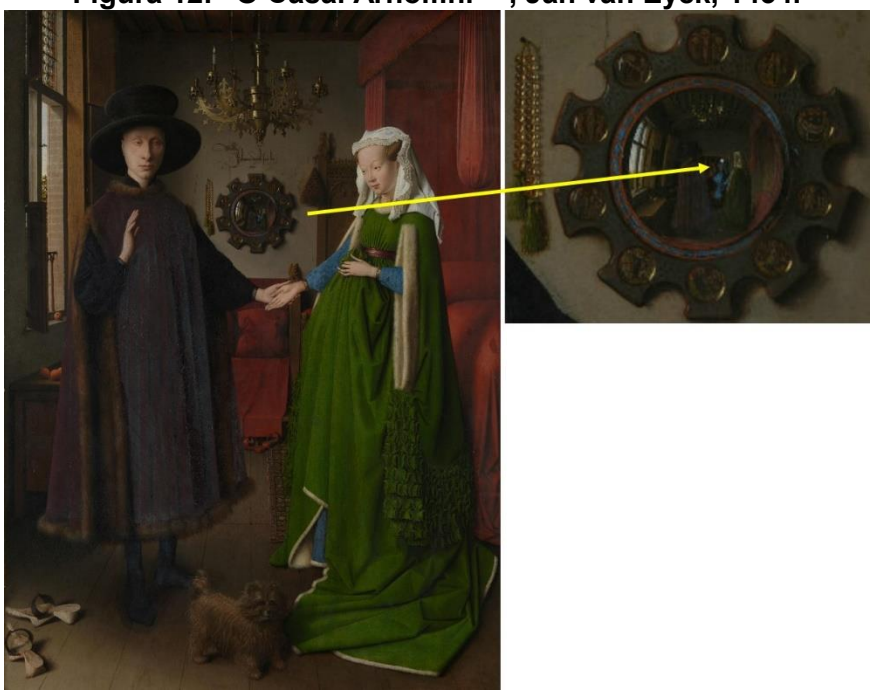
Outras obras trabalhadas incluídas no mesmo contexto foram “O Casal Arnolfini”, de Jan van Eyck (figura 12), “A Virgem da Festa da Rosa”, de Albrecht Dürer (figura 13) e “As Meninas”, Diego Velázquez (figura 14).

Ao conduzirmos a leitura da obra “O casal Arnolfini”, apontamos para um espelho convexo posicionado no centro, na parte superior. Professor: “Ele mede apenas 5,5cm e, ao olharmos atentamente para o reflexo, percebemos que há mais de 2 pessoas refletidas. Uma delas poderá ser o próprio pintor. Acima do espelho está escrito em latim ‘Johannes de Eyck esteve aqui em 1434’”. Explicamos também que, pela primeira vez na História da Arte um pintor retratou-

[81] Ambrigiotto di Bondone. **O julgamento final**. Fonte: http://agendawhite.com.br/2014/04/giotto-di-bondone-cappella-scrovegni-padua-italy-1305 [Acesso EM 22 DE MAIO DE 2015]

se como testemunha de uma cena típica da vida real, e não mais apenas de cenas religiosas".

Figura 12: "O Casal Arnolfini[82]", Jan van Eyck, 1434.



Fonte: *Vide nota de rodapé.* (Montagem e inserção de outros elementos pela autora para fins didáticos).

Da mesma forma, os autores Albrecht Dürer e Diego Velázquez também inseriram sua imagem nas obras:

Figura 13: "A Virgem da Festa da Rosa[83]", Albrecht Dürer, 1506 *(à esquerda).*

Fonte: *Vide nota de rodapé.* (Montagem e inserção de outros elementos pela autora para fins didáticos).

[82] Jan van Eyck, "**O Casal Arnolfini".** Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Eyck_-_Arnolfini_Portrait.jpg [Acesso em 22 de maio de 2015]

[83]Albrecht Dürer, **"A Virgem da Festa da Rosa".** Fonte: www.wga.hu/frames-e.html?/html/d/durer/1/05/03rose.html. [Acesso em 22 de maio de 2015].

Figura 14: "As Meninas[84]", Diego Velázquez, 1656.

Fonte: *Vide nota de rodapé.* (Inserção de elipse pela autora para fins didáticos).

Na sequência, trabalhamos também os perfis "psicológico" e "profissional", comuns em autorretratos nos séculos XVI e XIX e prosseguimos com a leitura de alguns dos autorretratos de Rembrandt, Courbet, Van Gogh, Frida Khalo, Pablo Picasso e Salvador Dali.

Após o intervalo trouxemos para o grupo a seguinte discussão: "O autorretrato atualmente é apenas uma forma de registro ou tornou-se um instrumento de autopromoção"?

Após o debate, foi feita mais uma pergunta para reflexão: "A fotografia reflete, a nossa imagem..., mas quem realmente é você? "

Na sequência iniciamos as orientações para o estágio da *Produção Artística*, integrante da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998), cujas proposições são bastante semelhantes aos estágios "Revelando", de Robert Ott (1989; 1997), "Produção Artística", de Elliot Eisner (1988), e "Re-criativo", de Abigail Housen (1983).

[84] Diego Velázquez, "**As Meninas".** Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg [Acesso em 22 de maio de 2015].

A oficina foi encerrada com uma tarefa para casa: os alunos deveriam pensar, planejar e fazer um esboço em papel sulfite com o máximo de detalhes possíveis daquilo que consideravam refletir um pouco da sua personalidade e esse planejamento seria apresentado ao grupo no próximo encontro.

Conforme propõem Arslan & Iavelberg (2013), utilizamos a seguinte questão: “Como você faria uma obra considerando o mesmo tema ou o que ficou de mais forte na obra para você? ” (p. 22).

4.2.2.2 Oficina – Segundo encontro

O segundo dia de oficina iniciou-se com uma breve revisão do conteúdo estudado na primeira aula, deixando que os alunos fizessem novamente a leitura das imagens com suas leituras e observações, de acordo com os detalhes que lembravam da aula anterior.

Feito isso, passamos para o momento de apresentação aos colegas do planejamento da obra de arte (figura 15). Essa experiência foi extremamente importante pois, por não terem familiaridade com atividades dessa natureza, não conseguiam se expor com facilidade temendo a crítica. Para Arslan & Iavelberg (2013), essa discussão coletiva de propostas de trabalho desperta o respeito, o desejo de contribuição e o interesse pela produção artística do outro.

Figura 15: Alunos apresentam seus projetos ao grupo

(Fonte: banco de dados da autora)

Após a apresentação dos projetos e troca de ideias, partimos para o terceiro momento da aula que consistiu na preparação do suporte escolhido pelo grupo (figura 16) e das fotografias.

Enquanto alguns lixavam e aplicavam a pintura de fundo utilizando tinta acrílica branca sobre a placa de compensado, outros foram fotografados pelos professores. Tomamos o cuidado de tirar pelo menos três fotos de cada um, deixando que os mesmos escolhessem as melhores de modo a sentirem-se confortáveis com a exposição da própria imagem.

Tivemos também uma grata surpresa ao vermos o tamanho envolvimento de uma das professoras participantes, uma vez que a mesma optou inclusive por também criar uma obra de sua autoria, estimulando ainda mais os alunos na execução de seus projetos.

Figura 16: Alunos preparam a base para pintura

(Fonte: banco de dados da autora)

A secagem da tinta foi acelerada com auxílio de um secador de cabelos, o que possibilitou com que os alunos começassem o esboço das obras a lápis, a partir do planejamento apresentado anteriormente.

4.2.2.3 Oficina – Terceiro encontro

No terceiro dia trabalhamos algumas particularidades de determinadas tintas, solventes, pigmentos indicados e como identificar as características de cada um pelo cheiro, aparência e textura. Apresentamos também diversos tipos de pincéis, suas indicações e cuidados no manuseio dos mesmos, principalmente com relação ao processo de limpeza e secagem após o uso.

Para Arslan & Iavelberg (2007), um laboratório para o ensino de Arte deve oferecer um espaço propício para criação. Mais que equipamentos, a sala deve ser aconchegante de forma que os alunos se sintam confortáveis. “É importante

o processo constante de reflexão sobre os materiais e suportes, pois estão impregnados de história e se relacionam com o fazer arte” (p. 64).

Feita a introdução, os alunos receberam a impressão em papel de sua fotografia, agora estilizada com o auxílio de um aplicativo para computador. Nesse momento foi possível que começassem o processo de pintura (Figura 17) para posterior transferência do próprio retrato para a composição.

Figura 17: Alunos iniciam a pintura.

(Fonte: banco de dados da autora)

Nesse momento permitimos que os alunos experimentassem os diversos efeitos obtidos a partir de formas de manuseio das tintas e ferramentas específicas como espátulas e pincéis, principalmente pelo fato de que, para a maioria essa constituía a primeira vez que tinham contato com esses materiais.

Nos surpreendeu o nível de envolvimento e motivação demonstrado pelos participantes – alunos e professores -, sendo presentes as proposições feitas por Eisner (1988) quando afirma que a produção artística ajuda o aluno a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade.

Encerramos o terceiro dia com a pintura do plano de fundo quase finalizada, reservando o quarto dia para o início da pintura do rosto.

4.2.2.4 Oficina – Quarto encontro

O quarto dia foi destinado à pintura do rosto sobre a placa de madeira. A transferência do desenho foi feita por pressão, ou seja, os participantes preencheram o verso do molde em papel com auxílio do lápis 6B e posicionaram a imagem no local desejado.

Após prenderem as folhas de papel com fita adesiva, contornaram a imagem pressionando a ponta de uma caneta esferográfica contra a placa de madeira, de forma que a marca da linha fosse transferida para a base (Figura 18).

Figura 18: Alunos transferem a própria imagem para a base e iniciam a pintura

(Fonte: banco de dados da autora)

Esse foi talvez o momento de maior dificuldade técnica demonstrada pelos alunos, e atribuímos esse fato à ausência de conhecimentos prévios que não puderam ser construídos nos anos anteriores, tendo em vista a situação em que se encontram as aulas de Arte em algumas escolas em que estudaram.

O contato com essas dificuldades revelou uma série de lacunas no que diz respeito a conhecimentos básicos de Arte, que de acordo com os Parâmentros Curriculares Nacionais podem ser considerados como pré-requisitos para o acompanhamento das aulas. Dentre essas lacunas estão, entre outras, a falta de domínio das habilidades e ferramentas básicas necessárias para o processo de produção e análise de obra de arte (BRASIL, 2000).

Também é citado pelos PCN+ (BRASIL, 2002) a necessidade de observação pelos professores do conjunto de saberes que os alunos já trazem consigo, anteriormente aos projetos de trabalho e nos preocupa o fato de que os

próprios professores que atualmente lecionam a disciplina, talvez pela falta de formação na área, também não dominarem esses saberes.

Ao término da aula organizamos o local de trabalho e planejamos juntamente com os alunos e professores as ações destinadas à próxima aula.

4.2.2.5 Oficina – Quinto encontro

O quinto e último encontro nas dependências do IFRO foi destinado aos retoques finais das obras produzidas (figura 19) e planejamento da exposição de Artes Visuais que seria montada por eles na semana seguinte, nas dependências da escola onde os mesmos estudam.

Figura 19: Participantes finalizam as obras

(Fonte: banco de dados da autora)

Iniciamos o planejamento apontando aspectos importantes sobre montagem de exposições de arte a partir dos princípios básicos de museologia. Segundo Costa (2006), são eles:

- Disposição das obras de forma acolhedora e convidativa;
- Recepção, com atendimento e o controle dos visitantes (que geralmente é feito pode ser por meio de um Livro de Visitas);
- Espaço com área suficiente para que haja uma boa circulação;
- Limpeza, boa iluminação, ventilação e condições de segurança contra incêndio;
- Seleção do tema da exposição, que seja preferencialmente de interesse direto da comunidade;

- Criação de uma identidade visual para o evento, o que facilitará a identificação do mesmo pelo público quando veiculada pelos meios de comunicação;
- Verificação, junto à população ou outras entidades, quanto à possibilidade de empréstimo de objetos, que deverão ser devidamente documentados para posterior devolução;
- Levantamento bibliográfico (consulta à internet, livros), para levantar de dados referentes ao tema selecionado;
- Elaboração/seleção de pequenos textos e/ou imagens para impressão, que deverão ser expostos juntamente com as obras (sempre mencionando a fonte da pesquisa);
- Elaboração de etiquetas indicativas, contendo o nome do autor, nome da obra, técnica utilizada e ano.

Iniciamos a escolha do título da exposição por meio de um *brainstorming*[85] e, em seguida, fizemos uma escala de alunos colaboradores, cujo papel seria recepcionar, fazer o controle do livro de visitas, manter o local da exposição organizado e, quando necessário, tirar as dúvidas dos participantes com relação ao tema. Fizemos também um *check-list* de todos os itens necessários como mesas, cadeiras, cavaletes, crachás, impressão de banners, materiais de escritório, etc. Esse momento aconteceu tanto pela manhã, quanto pela tarde, de forma que os dois grupos participassem igualmente das decisões.

De acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002):

> Em situação escolar, pode-se pensar em projetos de arte que incluam exposição dos trabalhos para a comunidade – por exemplo, no campo das artes visuais. Nesse caso, será necessário o estabelecimento de critérios para a seleção e exibição dos trabalhos elaborados, um projeto espacial da mostra, execução da montagem, da comunicação visual, organização de convites e divulgação. Tais projetos expandem a gama de saberes, competências e habilidades que habitualmente são mobilizados na escola, aproximando das práticas sociais as práticas docentes (p. 181).

[85] Brainstorming - Metodologia de exploração de ideias, visando a obtenção das melhores soluções de um grupo de pessoas. Fonte: http://issomesmo.com/o-que-e-brainstorm [Acesso em 22 de maio de 2015].

Ao término da reunião, fizemos o registro fotográfico de um dos grupos e dos professores participantes, entretanto não conseguimos reunir a outra turma para uma foto em equipe devido ao intenso andamento das atividades.

Figura 20: Professores participantes e equipe de alunos do período matutino.

(Fonte: banco de dados da autora)

4.2.2.6 Exposição de Artes Visuais

4.2.2.6.1 Montagem

A montagem da exposição contou com o apoio da equipe de serviços gerais do IFRO – *Campus* Ji-Paraná, uma vez que foi necessário deslocarmos as 25 obras produzidas, cavaletes e suportes para as dependências da Escola Estadual Gonçalves Dias.

Com início previsto para o dia 06 de maio de 2015, a organização foi feita na véspera do evento, após as 18h, utilizando-se o espaço do pátio da escola. Foram preparados alguns cartazes impressos em papel (figura 21) para divulgação em outras instituições e compartilhamento em redes sociais pelos próprios alunos.

Figura 21: Cartaz de divulgação do evento

(Fonte: banco de dados da autora)

Para a exposição, imprimimos também alguns banners com fotografias do processo de criação e construção dos trabalhos, dados do projeto, bem como algumas imagens contendo autorretratos dos artistas estudados nas oficinas para que os visitantes pudessem fazer a leitura, mediados pelos alunos participantes (figura 22).

Figura 22: Cartazes impressos em tamanho 90cmx120cm utilizados na exposição

(Fonte: banco de dados da autora)

4.2.2.6.2 O evento

Com abertura oficial no dia 06 de maio de 2015, às 8h30min, a exposição atraiu a atenção de todo corpo escolar e comunidade externa, incluindo os pais e colegas de outras escolas (figura 23).

Figura 23: **Exposição dos trabalhos executados pelos alunos**

(Fonte: Banco de dados da autora)

Aliado ao fazer artístico, a possibilidade de mostrar a toda escola o trabalho realizado, completou o processo de fruição. O trabalho de mediação[86] (MARTINS, 1998) efetuado pelos próprios alunos permitiu com que o público pudesse fazer a leitura das obras expostas, agregando também informações sobre as características específicas de cada peça, tais como estilização, uso das cores, linhas e composição.

Foram ao todo 449 visitantes registrados no Livro de Visitas, além da comunidade escolar que é composta por 986 alunos incluindo o Ensino Fundamental e Médio e de 55 servidores[87]. Recebemos também a imprensa local, sendo assim as reportagens a respeito do projeto foram veiculadas em horários diferentes nos telejornais da Rede Amazônica (afiliada da rede Globo) e da Rede TV Rondônia, além de uma publicação no site G1. Fomos surpreendidos posteriormente com a notícia de que, além do jornal local, a reportagem sobre o projeto foi ao ar também para todo estado de Rondônia e publicada na página oficial da SEDUC-RO (vide anexo).

---

[86] Entende-se por mediação o processo de provocação com objetivo de levar o público em geral a perceber ângulos inusitados com diferentes perspectivas de seu próprio pensamento". (MARTINS, 1998)

[87] Dados fornecidos em maio de 2015 pela secretaria da instituição.

Ficamos admirados pela postura dos alunos participantes, tanto na organização quanto na recepção dos visitantes, incluindo a mídia – que até o momento havia sido motivo de pânico para alguns. O orgulho de ver a própria obra sendo comentada, fotografada e apreciada por outros era clara, levando-nos a colher resultados que foram além do que havíamos planejado como o resgate da autoestima dos alunos pela sensação de se sentir capaz, e um novo olhar para o ensino de Arte pela comunidade escolar, considerando o leque de possibilidades educativas que a mesma comporta.

Percebemos com essa proposta que, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, levar o aluno a colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção faz parte do sentindo do aprendizado na área.

> Uma das particularidades do conhecimento em Arte está no fato de que, nas **produções artísticas**, um conjunto de ideias é elaborado de maneira sensível, imaginativa, estética por seus produtores ou artistas. De diversos modos, esse conjunto sensorial de ideias aparece no produto de arte enquanto está sendo feito e depois de pronto ao ser comunicado e **apreciado** por outras pessoas.
> [...]
> Por isso, é fundamental que na disciplina Arte os alunos possam dar continuidade aos **conhecimentos práticos** e teóricos sobre a arte aprendidos em níveis anteriores da escola básica e em sua vida cotidiana (p.48) (*Grifo nosso*).

A exposição teria seu fechamento agendado para as 18h do dia 07 de maio, entretanto foi pedido pelos professores e direção que deixássemos também no período noturno pois haveria uma reunião de pais naquele dia sendo esta uma ótima oportunidade para que aqueles que não puderam comparecer em momentos anteriores também apreciassem os trabalhos.

Durante a exposição pedimos aos alunos, pais, professores e visitantes que preenchessem um questionário com perguntas abertas e fizemos também algumas perguntas informais que foram filmadas, com objetivo de avaliar os resultados do projeto, os quais serão apresentados a seguir.

4.3 Avaliação: o ponto de vista dos participantes e da comunidade a respeito do projeto

O processo de avaliação foi feito em duas etapas: na primeira, elaboramos um questionário contendo três perguntas a respeito das oficinas, com objetivo de fazermos um levantamento a respeito das impressões, sentimentos e opiniões dos participantes a respeito do projeto.

A segunda etapa da avaliação consistiu em registros de depoimentos informais que foram filmados durante a exposição dos trabalhos. Segue abaixo a transcrição das respostas:

4.3.1 Etapa 1 – Questionários aplicados aos alunos

1º Como você se sentiu ao participar do projeto de Artes Visuais?

A-1: Muito bem, pois na escola nunca havia feito aulas práticas dessa forma. Nossas aulas são só de história da arte.
A-2: Eu me senti muito feliz. Me deu uma animação, uma energia, porque pintar é bom, relaxa a cabeça. Com os professores e os monitores ajudando a gente foi bem legal.
A-3: Muito alegre e especial porque é uma oportunidade de participar de uma coisa que eu gosto muito.
A-4: Eu me senti muito bem pois eu não utilizava tinta; apenas lápis grafite. É muito bom mostrar o que sente através da pintura, suas emoções, sentimentos, etc. É algo que todas as pessoas deveriam conhecer.
A-5: Me senti motivada, com vontade de aprender e praticar mais.
A-6: Aprendi coisas novas e como colocar em prática.
A-7: Achei muito interessante. Eu nunca tinha participado de algo parecido e faria de novo com certeza.
A-8: Muito feliz por saber que sou capaz de fazer um trabalho bonito com a ajuda dos professores e monitores.
A-9: Eu gostei muito porque nós adquirimos conhecimentos na prática e nos divertimos ao mesmo tempo.
A-10: Feliz, pois foi uma oportunidade de aprender algo novo.
A-11: Me senti vivo. Queria que não acabasse, mas tudo acaba.
A-12: Motivada e inspirada, pois não há esse tipo de aula prática na minha escola, e foi a primeira vez que eu pintei um quadro.
A-13: Me senti bem melhor em pintura porque pude aprender coisas novas.
A-14: Alegre e feliz, porque é o meu tempo do saber, o meu tempo de aprender é agora.
A-15: Gostei muito porque aprendi a pintar meu autorretrato.
A-16: Eu me senti feliz porque eu estou aprendendo a fazer algo que eu não sabia, mas tinha muita vontade de aprender.
A-17: Eu gostei de participar pois nunca havia participado de um projeto como esse.

A-18: Eu me senti honrada porque nesse projeto eu descobri meu talento. Na verdade, eu tinha medo, mas fui vendo que tenho talento.
A-19: Eu gostei muito pois é uma forma de estarmos em comunhão e aprendendo coisas novas. Eu adorei.
A-20: Me senti bem acolhida porque foi interessante, gostoso e desperta bastante interesse. É criativo.
A-21: Eu adorei participar do projeto. Pena que acabou.

A partir das respostas fornecidas pelos alunos podemos observar que as palavras “feliz” e “alegre” foram recorrentes. Percebemos também o alto grau de motivação demonstrado pelos participantes no que se refere a execução do projeto prático de pintura.

2º Quais foram as maiores dificuldades encontradas por você para a realização do seu trabalho prático de autorretrato?

A-1: Desenhar, pois sou péssima em desenho ou pintar, porque ninguém parou para me ensinar na escola que estudo.
A-2: Pintar o fundo da tela por eu ter feito muitos detalhes na minha obra.
A-3: Pintar os desenhos minúsculos com pincel 0 e a parte de pintar o rosto, pois é preciso muito cuidado.
A-4: Pintar o rosto com pincel zero e fazer a assinatura.
A-5: Minha maior dificuldade foi planejar o fundo da tela, mas acabei fazendo algo que encontrei dentro de mim quando conheci esse trabalho.
A-6: Fazer o contorno.
A-7: A pintura do desenho.
A-8: A hora de pintar o cabelo.
A-9: A parte da criação do fundo, porque exigia muito da minha criatividade, e também a parte de fazer os detalhes do rosto e cabelo.
A-10: Tive uma dificuldade com usar tinta, já que eu não tinha nenhuma experiência com tinta até então.
A-11: Foi a curta duração do projeto, mas deu tempo para fazer tudo que tinha que ser feito.
A-12: O encaixe dos desenhos e das cores para não ter erros, porque alguns podem ser fatais.
A-13: O uso do pincel zero, pois minha mão tremia muito.
A-14: Pintar o rosto e preparar a tinta.
A-15: Nenhuma dificuldade.
A-16: Achar o desenho que eu queria para planejar o quadro.
A-17: Pintar os desenhos pequenos e meu rosto.
A-18: Pintar o rosto.
A-19: A minha maior dificuldade foi pintar e desenhar.
A-20: Na hora de fazer os desenhos da tela no fundo.
A-21: Acho que na hora de criar os desenhos.

Com base nos resultados obtidos verificamos que as principais dificuldades foram técnicas, como uso do pincel, preparação da tinta, desenho e

até mesmo da pintura como um todo. Acreditamos que essas dificuldades sejam decorrentes da própria falta de contato com a produção artística em sala de aula.

3º Utilize o espaço abaixo para deixar alguma observação pessoal a respeito do projeto, caso deseje.

A-1: Gostaria que tivéssemos aulas assim em nossa escola.
A-2: Sim. A professora da minha escola dá desenhos para a gente pintar e chama isso de arte. Arte é fazer telas do jeito que a gente quiser. Queria deixar uma sugestão que a Escola Gonçalves Dias devia fazer esse projeto mais vezes e eu adorei participar, para deixar claro.
A-3: Gostaria que as aulas em minha escola fossem mais criativas e mais divertidas. Aprender a fazer desenhos interessantes, criativos e desenho de figura humana.
A-4: Gostaria que tivesse na minha escola: uma sala de arte; materiais próprios para a aula; ter uma aula teórica e uma prática; ter pelo menos um trabalho prático por semana para fazer em casa e depois expor para os colegas; ter uma sala reservada só expor os trabalhos de artes ou para aqueles que ainda serão expostos.
Eu gostei muito de participar do projeto e queria que pudéssemos fazer isso a cada 1 ou 2 meses. Podemos também fazer um projeto na nossa escola e chamar os alunos do IFRO.
A-5: Poderíamos fazer trabalhos práticos em nossa escola com exposições. Fazer mais desenhos, pinturas e esculturas, etc.
A-6: Eu acho que minha escola deveria praticar mais aulas práticas e menos aulas teóricas, assim descobrindo mais a capacidade dos alunos e obter aulas mais criativas.
A-7: Eu acho que na minha escola deveria ter mais pintura, desenhos, etc. O projeto foi muito bom e aprendi coisas porque pratiquei.
A-8: Deveríamos ter mais professores participando desse projeto, assim as aulas práticas ficariam mais divertidas e sairíamos da rotina para aprender coisas novas.
A-9: Gostaria que na minha escola tivesse menos aulas teóricas e mais prática, porque é muito mais legal e fácil de compreender o que é dito nas aulas teóricas quando praticamos. Gostaria também de ter a ajuda da professora na confecção dos trabalhos.
A-10: Na minha escola as aulas de arte não são interessantes porque não incentivam a prática. Boa parte dos alunos parecem não gostar também. Gostaria que houvessem aulas livres para discutir sobre temas que os alunos gostam, aulas práticas também seriam legais. O projeto foi muito bom e eu gostaria de participar de outros projetos como esse.
A-11: Na minha escola poderiam ter mais aulas práticas, algo que explorasse mais a criatividade dos alunos, como deixar que se expressem através da arte.
A-12: O projeto foi muito legal, gostoso de participar. Queria que fossem bem mais. Na minha escola as aulas têm muita parte teórica e pouca prática, com pouco aproveitamento para a turma. Queria uma sala de artes e mais partes práticas e mais interativas.
A-13: O projeto foi massa demais, muito legal. Melhores aulas de artes da minha vida.

> As aulas de arte na minha escola não são muito boas, não necessariamente pela professora, mas pela falta de lugar e de materiais necessários.
> A-14: Sim. Que o IFRO crie um projeto para que muito mais alunos aprendam Arte.
> A-15: Gostei do projeto porque assim sabíamos o que estávamos praticando.
> A-16: Com o projeto aprendemos mais tipos de desenhos.
> A-17: Esse projeto não pode parar porque incentiva os alunos a fazer e aprender cada vez mais, e isso é muito bom. É uma coisa que ao praticar não queremos mais parar de pintar, desenhar, etc.
> A-18: Queria que em minha escola tivesse mais aulas práticas ensinando os alunos a pintar em tela e desenhar ou esculturas e maquetes.
> A-19: Eu queria que minha escola tivesse aula de arte para os alunos e só assim descobriríamos os talentos de alunos. Isso depende dos governantes. Se nas escolas municipais e estaduais tivesse seria muito bom. Quero que esse projeto continue.
> A-20: Eu acho que pelo fato de termos só 1 aula de artes por semana, não dá tempo de fazer muitas coisas, mas eu acho que deveria ter umas aulas práticas e teóricas melhores.
> A-21: Eu sinto falta dos projetos criativos nas aulas, porque creio que artes não é só lápis de cor e um papel. Falta desempenho, criatividade, interesse. Falta muito. Tenho várias sugestões: primeiramente que o governo investisse mais nesse tipo de estudo. Que houvesse outros tipos de artes, mais esforço e mais interesse.

Das respostas obtidas, um número considerável de alunos apontou a ausência de aulas práticas de Arte na escola em que estudam. Ficamos surpresos pela percepção dos adolescentes com relação ao cenário em que estão inseridos, sendo apontada nas respostas a ausência de um local específico para realização das aulas e falta de materiais.

4.3.2 Etapa 2 - Transcrição das respostas obtidas por meio de questionários e depoimentos informais filmados durante a exposição dos trabalhos

4.3.2.1 Direção da escola

> D-1: Foi um excelente projeto. Queremos que permaneça nos próximos anos e se estenda para mais turmas.
> D-2: O trabalho desenvolvido foi de grande importância para divulgar o quanto a disciplina de Arte é fundamental para a formação humana integral dos jovens. A exposição do resultado final de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto foi a marca crucial para a socialização das obras com a comunidade escolar.

A receptividade desde o início do projeto pelas diretoras foi um fator decisivo para o sucesso do mesmo. Verificamos, pelas respostas obtidas, o

reconhecimento da importância da disciplina e desejo de que essa proposta se estenda a outras turmas.

4.3.2.2 Professores

> P-1: Para mim foi uma honra participar. O convite foi feito pela professora Juliana, mas no início não levei muito a sério. Chamou-me muito a atenção a forma como os alunos viram as próprias fotos, diferentes da forma como se fotografam com ângulos específicos em seus celulares. O tema foi um dos melhores pois foi ao encontro da realidade deles. Só lamento que o tempo passou rápido, mas será inesquecível. Temos agora a missão de multiplicar a metodologia em nossa escola.
> P-2: A exposição teve bons resultados, tendo em vista que foi fruto de aulas bem trabalhadas (teóricas e práticas) e que colaboraram para que os participantes se descobrissem. As características de cada tela chamaram muita atenção, porque revelavam características deles mesmos.
> P-3: Por ter sido realizada em uma escola que não estava acostumada com tal tipo de coisa, teve um efeito ainda maior. Os alunos, professores e outros visitantes presentes puderam ver a Arte de uma maneira diferente, ver a teoria e a prática caminhando juntos de um jeito novo.

As respostas fornecidas pelos professores revelam o grau de motivação dos mesmos em relação ao projeto e a preocupação quanto a continuidade da proposta.

4.3.2.3 Pais de alunos

> P-1: Achei o projeto maravilhoso. Meu filho ficou muito empolgado e feliz por poder participar.
> P-2: Foi uma iniciativa muito boa, acho que os alunos precisam mais disso, colocar sua criatividade para fora, se expressar de alguma forma.
> P-3: Eu acho que foi uma coisa maravilhosa, a equipe está de parabéns, porque não é todo mundo que aprende obras de arte assim. Eu achei muito criativo. Estão de parabéns.

A partir das respostas fornecidas pelos pais percebemos a receptividade das famílias ao projeto, podendo esses atuarem como apoiadores junto à instituição no sentido de cobrar das instâncias superiores investimentos em materiais, capacitação de professores e disponibilização de um espaço físico adequado às aulas.

4.3.2.4 Visitantes

> V-1: Acredito que nesta parceria foram disponibilizadas diversas oportunidades para alunos de escolas estaduais, os quais nunca tiveram um contato tão próximo e prático da disciplina de Arte prática e aplicada. Uma grande oportunidade dos alunos conhecerem e se aprofundarem em técnicas que parecem simples, mas que compõem um resultado perfeito.
> V-2: Foi uma exposição inspiradora que esbanjava criatividade e a dedicação dos alunos era visível, assim como o orgulho deles por terem feito algo tão belo
> V-3: Acredito que foi uma oportunidade única onde aqueles que provavelmente nunca teriam um verdadeiro contato com a arte puderam conhecer melhor seu potencial.
> V-4: Eu acredito que, muitas vezes, nós não sabemos no que somos bons e o que nos dá prazer, então precisamos de outras pessoas que nos apresentem e nos incentivem para que nós possamos nos descobrir.
> V-5: Acredito que a exposição colaborou para que os alunos participantes do projeto descobrissem suas próprias identidades e para que todos os visitantes que não estavam acostumados a ver a arte dessa forma mais atrativa, pudessem valorizá-la e conhecê-la um pouco mais.

Algumas respostas trazem uma concepção do ensino de Arte relacionado ao “potencial” dos alunos e a descoberta de talentos, que fazem parte do senso comum. Por outro lado, foi perceptível pelo público o orgulho dos participantes por terem suas obras expostas.

Para os participantes do projeto, professores, pais e comunidade escolar a experiência foi importante e compensadora. Por outro lado, foi inevitável que os alunos traçassem uma comparação entre as aulas de Arte que estavam acostumados e o impacto causado por meio da experiência através da Abordagem Triangular, principalmente no que tange ao fazer artístico.

Diante dessa postura, orientamos os mesmos a se posicionarem ao lado dos professores, auxiliando-os na busca por soluções, como multiplicadores desse “novo lugar” ocupado pelas aulas de Arte.

Quanto aos recursos e espaço físico, me coloquei à disposição da escola para, se for de interesse da administração, montarmos um novo projeto tendo em vista a adaptação de uma sala para ministração das aulas práticas.

A veiculação dos resultados do projeto pela mídia, e a própria divulgação por parte dos alunos, fez com que os olhares da comunidade escolar e de outros professores e diretores de escolas públicas se voltassem para a área de Arte.

No dia seguinte após as reportagens, alguns educadores de outras instituições - incluindo um diretor da cidade de Ariquemes e outro de Ouro Preto

do Oeste – entraram em contato conosco solicitando maiores informações, a fim de verificar a possibilidade de darmos continuidade à proposta nas escolas em que atuam.

A direção da escola Gonçalves Dias recebeu também o convite para montar novamente a exposição em um evento que aconteceria na Cordenadoria Regional de Educação (CRE), no final do mês de maio, de forma que o projeto seria apresentado aos profissionais de educação que ali atuam.

Passadas duas semanas do término da exposição, fui surpreendida com a notícia de que os professores da escola Gonçalves Dias iniciariam um projeto que será aplicado em horário oposto, contemplando a ministração de aulas práticas de Arte, dentro da Abordagem Triangular, voltadas para as turmas de 2º ano do Ensino Médio. Uma das professoras que infelizmente não pode participar do grupo de estudos optou por fazer da equipe, e tem se mostrado bastante motivada.

Sabemos que as soluções não são tão superficiais assim e não pretendemos reduzi-las a uma simples “tomada de decisão” ou “mudança de métodos” por parte dos docentes. Entendemos essa movimentação como o início de um longo processo, pois incômodos foram gerados, tendo em vista a dimensão dos resultados.

Por outro lado, concordamos com Barbosa (2011) ao afirmarmos que a capacidade que o professor tem para potencializar as chances que lhe são dadas é extraordinária. Vivemos em uma época em que a educação passou a ser considerada uma área essencial na formação dos cidadãos para o desenvolvimento econômico e social do país, e a tarefa de ensinar está constantemente passando por reformulações, o que nos leva a entender a necessidade de um novo direcionamento das propostas metodológicas antes desenvolvidas em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕS FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Este capítulo visa estabelecer algumas considerações que ainda se fazem necessárias e sugerir algumas recomendações para futuros trabalhos relacionados ao nosso objeto de estudo.

Esta dissertação teve como objetivo central colaborar para a (Re)Construção do fazer artístico nas aulas de Arte da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, na cidade de Ji-Paraná – RO, efetivando-se por meio de seminários e oficinas voltadas aos professores, contemplando discussões teóricas e perspectivas de aplicação prática inerente à área.

Nossa motivação surgiu a partir de um pedido da própria instituição há alguns anos atrás, para que respondêssemos às seguintes perguntas: “O que ensinar na disciplina de Arte?” e “Como ensinar?”.

Nosso ponto de partida, em um primeiro momento, foi a análise do cenário que envolvia a situação. Os dados apresentados apontaram problemas muito mais profundos que nossa visão inicial, compreendendo: profissionais formados em outras áreas atuando como professores de Arte; falta de estrutura física destinada ao fazer artístico; ausência de um planejamento sólido fundamentado em bases teóricas específicas da área; insatisfação por parte dos professores, alunos e comunidade escolar, reduzindo a disciplina de Arte ao patamar de “menos importante”, e falta de uma mobilização do Governo do Estado para que essas deficiências fossem sanadas.

Entendemos com base nessas informações, que nosso desafio era ainda maior, no sentido não apenas de colaborarmos para uma reconstrução, mas também para a necessidade do resgate e reposicionamento da área nas escolas estaduais de Rondônia, uma vez que a escola pesquisada constituiu apenas uma amostra da situação em que o ensino de Arte se encontra.

Nesse sentido, elencamos como objetivos específicos: Colaborar para a reflexão sobre a importância do fazer artístico em sala de aula; Analisar a estrutura das aulas ministradas pelos professores de Arte da referida escola, traçando um paralelo com as propostas sugeridas por teóricos da área; Planejar, executar e avaliar junto aos professores participantes a aplicação de aulas

práticas de produção artística, com base na Abordagem Triangular, articulando-as à contextualização e à apreciação, conforme preconizam os PCN.

Ao propormos o processo de intervenção, ficamos surpresos pela tamanha receptividade da comunidade escolar e envolvimento, no sentido de colaborar para que nossos objetivos – da pesquisadora, da gestão, dos professores e dos alunos - fossem alcançados.

Os resultados superaram nossas expectativas e incomodaram. Incomodaram pelo desvelamento de uma situação que antes estava latente e levantaram novos questionamentos: como dar continuidade a essa “nova” visão? Como ampliaremos o interesse pela qualidade do que é trabalhado em sala de aula, introduzindo as propostas abordadas pelo o projeto?

Para que haja mudança, é necessário que se repensem certas estruturas antes adormecidas gerando um movimento inevitavelmente transformador.

A necessidade do constante questionamento sobre a prática também é afirmada por Severino (2001), e esses questionamentos se fazem necessários para toda comunidade. O que não se pode negar é a urgência de provocar mudanças, criando-se nas escolas um ambiente que comporte as transformações sociais que levem a um bem viver coletivo.

Durante o projeto, as possibilidades abertas pela aplicação prática dos conteúdos de Arte trabalhados nas oficinas foram um grande diferencial culminando na montagem de uma exposição aberta ao público. A partir desse momento a proposta, então centrada em alguns professores e um pequeno grupo de alunos, tomou maiores proporções, levando as famílias, professores, alunos de outras instituições, diretores e representantes do Conselho Regional de Educação a se interessarem pela proposta.

A partir desse ponto, entendemos que pudemos contribuir para que os olhares se voltassem para essa re(Construção), entretanto a entendemos como um processo. Embora as ideias apresentadas tenham sido recebidas, analisadas, discutidas e aplicadas pelo grupo, as mesmas terão vida curta, a não ser que sejam feitas tentativas para institucionalizá-las.

Entendemos que esta institucionalização poderá acontecer de diversas maneiras, a começar por: capacitação de professores; iniciativas de reconstrução de currículos; incentivo à formação continuada; reestruturação do espaço físico das escolas; investimentos em recursos materiais.

Nossa ação se concretizou em apenas uma escola, e a questão agora é tornar os incômodos conhecidos e a nossa voz ouvida, de forma que essa experiência seja tornada acessível e disseminada mais amplamente. Deste ponto em diante cabe o trabalho dos participantes como agentes multiplicadores, não permitindo que haja retrocesso.

Finalizamos parafraseando Freire (1997), quando diz que o processo de aprendizagem é construído por movimentos de mudança, pois aprender significa também transformar.

REFERÊNCIAS

ACKER, M.T.V.V. **A reflexão e a prática docente:** considerações a partir de uma pesquisa-ação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARANDA, Ana. **O Governo quer dar nova cara para a educação.** Diário da Amazônia. Porto Velho, 10 dez. 2012. Caderno Capital, p. A9.

ARSLAN, L.M.; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é e como se faz. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília, DF: Plano, 2002.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. Editora Perspectiva. São Paulo,1991.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil:** aspectos históricos e metodológicos (2. ed.). Unesp/Redefor, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação:** leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte–Educação Conflitos/Acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** (7 ed). São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Caminhos para a conscientização**. Revista educação. São Paulo: Segmento, 2011. [Disponível em http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp] Acesso em 22 de maio de 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil.** 7. ed. Editora Cortez. São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTIANI, Ana Claudia; ANDRADE JÚNIOR, Anselmo Rodrigues; PAZ, Wilton. **Arte**: da galeria à sala de aula. 9 CONEX, 2009. [Disponível em www.uepg.br/proex/conex/9/anais/9conex_anais/285.pdf]

BOEHRER, George C. A. **Da Monarquia à República:** História do Partido Republicano do Brasil (1870-1889). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

BORGES, A. C. P. **Geometria popular.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense. 1981.

BRASIL. MEC. CFE. **Parecer nº 853/71**, de 12 de novembro de 1971. Documenta, n. 132, nov. 1971b, p. 166-190.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12ago. 1971a.

BRASIL. MEC. CFE. **Parecer nº 1.284/73**, de 9 de agosto de 1973. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, 1973.

BRASIL. MEC. CFE. **Parecer nº 853/71**, de 12 de novembro de 1971. Documenta, n. 132, nov. 1971b, p. 166-190.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil.** 2. Ed. Ed. Pioneiros: Brasília, 2007.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London; Philadelphia: Palmer, 1986.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza:** la investigación. London, 1986.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Função educacional da arte.** In: ETD - Educação Temática Digital 7 (2005), 1, pp.85-98. URN:http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-103760.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

COSTA, Evanise Pascoa. **Princípios básicos da museologia**. Curitiba: Coordenação do Sistema Estadual de Museus/ Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

COSTA, Lúcio. **A arquitetura dos jesuítas no Brasil**. Revista do SPHAN, Rio de Janeiro, n°5, 1941.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As Artes no Universo Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIAS, E. **Falar ou não falar? Eis a questão**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.

DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte (o caso de Brasília).** Brasília: Thesaurus, 1983.

DUQUE, Gonzaga. **Contemporâneos.** Rio de Janeiro, Tip. Benedicto de Souza, 1929.

EISNER, Elliot. **Structure And Magic In Art Education.** Pusblished in **Journal of Art & Design Education**. Londres, 1988.

EISNER, Elliot. **Educating artistic vision.** USA: Stanford University, 1997.

EISNER, Elliot. **Structure and Magic in Discipline-based Art Education**. Journal of Art and Design Education , v7 n2 p185-96. London,1988.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. London: Yale University. Press/New Haven & London, 2002a.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações:** ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília:** a trajetória da alfabetização. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

FERNANDES, R.C.A. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências nas séries iniciais da escolarização (1972-2005)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERRAZ, M. Heloísa C. de T.; FUSARI, M. F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLORES, L.F.B.N. **O altar e a coroa iluminada:** a educação de colonos e colonizados. In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 99-116. O negrito vai no título do in. Veja todos

FONSECA, F. N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades e limites. In: PENNA. M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora universitária, CCHLA/PPGE, 2001, p. 19-30.

FRANCO, M.I.G.C. **Educação ambiental e pesquisa-ação participante**: registro analíticocrítico de uma práxis educativa. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Madalena. **Pensar, Aprender, Conhecer** (p.17-18). In: Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed., 1987.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

FUZARI, M. F.; FERRAZ M. H. R. **Metodologia do Ensino da Arte.** 2. Ed. Cortez: São Paulo, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GRINSPUN, D. **Educação para o Patrimônio:** museu de arte e escola – responsabilidade compartilhada na formação de públicos. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GUERSON, M.; SPOLAOR, L. V. **Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson – um diálogo em prol de "re-significações" sobre ensino/aprendizagem de artes visuais.** Publicado em Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei – Ano V – Número V – Janeiro a Dezembro de 2010.

HOUSEN, Abigail. **Aesthetic Development and Creative and Critical Thinking Skills Study**. San Antonio, Texas, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta**. 17° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis, 2008. Disponível em http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/129.pdf. (Acesso em 26 de junho de 2015).

IAVELBERG, Rosa. **O ensino de arte nas escolas do século XXI.** In: Revista Pontocom: 2014. Disponível em www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-entrevistas/o-ensino-da-arte-nas-escolas-do-seculo-xxi (Acesso em 04 de setembro de 2014).

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas: São Paulo, 2001.

LEWIN, K. **Action research and minority problems.** Journal of Social Issues, Malden, v. 2, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA JUNIOR, Wilson Rodrigues. **História das políticas e da gestão para o Ensino de Arte no estado de Rondônia**. Dissertação de Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas (NCH), Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho, Rondônia, 2013.

LIST, D. **Action research cycles for multiple futures perspectives**. Futures, Guildford, v. 38, p. 673-684, 2006.

LOBO, Andréa Maria Favilla. **Experiência e formação:** o fazer teatral nas trajetórias docentes. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, 2010.

LOBO, Helio. **Manuel de Araújo Porto Alegre:** ensaio bibliográfico. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1945.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa:** Uma Introdução. São Paulo: EDUC, 2003.

LUZ, Ângela Âncora. **A Missão Artística Francesa:** novos rumos para a Arte no Brasil. Rio de Janeiro: Revista Da Cultura, Ano IV, n° 7, dezembro de 2004. p. 16-22.

M.F.C. (Org.). **A Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental:** reflexões teóricas. São Paulo: Annablume, 2007. p. 121-161.

MAIA, Maria. **Villa Lobos – Alma Brasileira.** Rio de Janeiro: Contraponto-PETROBRÁS, 2000.

MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3a. ed. – revista e ampliada.Campos de Jordão: Editora Mantiqueira, 2003

MARTINS, Miriam Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte:** a língua do mundo. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MORAES, Carmen S. V. **A socialização da força de trabalho:** instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873-1934). Bragança Paulista: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH, Série historiografia).

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antonio (Org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

OSINSKI, D.R.B. A**rte, história e ensino:** uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

OTT, R. W. **Ensinando crítica nos museus.** In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

OTT, R. W. **Aprendendo a olhar:** a educação orientada pelo objeto em museus e escolas. São Paulo: MAC, 1989.

PAIVA, J.M. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.43-59.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.** Curitiba, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de reorganização da Escola Pública de 1º Grau.** 1988(b).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Preliminar de Educação Artística 2º Grau.** 1988(a).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de reorganização da escola pública de 1º Grau.** Curitiba: SEED, 1988b.

PENNA, M. **A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade.** In : _____ É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora universitária, CCHLA/PPGE, 2001, p. 31-55.

PERRENOUD P. A formação dos professores no século XXI. In: Perrenoud P, Thurler MC (orgs). **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre (RS): ARTMED; 2002.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** São Paulo, SP: Ática, 2002.

PORCHER, Louis (Org.). **Educação Artísticas:** luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

REIS, Ronaldo Rosas. **Trabalho improdutivo e ideologia estética:** as relações sociais de produção de arte e a formação estético-cultural no Brasil. Reunião anual da ANPED, GT Trabalho-educação, v. 28, 2005.

RIZZI, M.C.S. Caminhos Metodológicos. In.: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002, p.63 a 70.

ROCHA, Adriana. **A trajetória da Lei 9.394/96.** Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES, A.C.L. **Jogos de construção nas aulas de educação física:** alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular de Rondônia**. Porto Velho, 2013.

ROSSI. Maria Helena Wagner. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, B.S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associado, 2010.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SBORQUIA, S.P. **Da formação e desenvolvimento profissional do professor de educação física a inovação educativa.** 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed,2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Identidade e tarefas da filosofia da educação, in **Educação, sujeito e história**, São Paulo, Olho D'água, 2001.

SOBRINHO, J. R. M.; LOPES, J. D. **Educação**: uma prática metodológica artística. Artigo apresentado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Dourados. VII EPGL -VI CNELLMS e IV EPPGL. 27 a 29 de julho de 2011. Disponível em www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29_2011-09-22_19-07-57.pdf [Acesso em 30 de julho de 2015].

SOUZA, Osérias Almeida. **Análise dos recursos didáticos usados nas aulas de artes nas 5ª e 6ª séries da escola Raimundo Magalhães e o reflexo no envolvimento dos alunos**.Trabalho de conclusão de curso. Sena Madureira, AC, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX:** a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos do CEDES (Unicamp), Campinas, nº51, p. 33-40, Nov. 2000.

SUBTIL, M. J. D; SILVA, Júnior, N.; ATHAYDE, L. M. R.; FREITAS, F. **Cadê a arte daqui?** Políticas educacionais e práticas artísticas na educação escolar. In: VI JORNADA DO HISTEDBR 2005 (Anais). Ponta Grossa: UEPG, 2005.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Educação e Arte:** dilemas da prática que a História pode explicar. In: Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa/PR, v. 4, nº 2, p. 185-194, jul-dez, 2009b. www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/current, Disponível em acesso em 02/09/2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Renata F. & JACOBI, Pedro R. **Pesquisa-ação**: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Educ. Soc., Campinas, v.34, n.122, p. 155-173, jan-mar, 2013. Disponível em www.cedes.unicamp.br [acesso em 25 de março de 2015].

TOZONI-REIS, M.F.C. **A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental:** uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, Educação Ambiental no Brasil, 2007.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURINA, M.F.P. **O fazer metodológico na educação de jovens e adultos:** a prática no Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar**: Epistemologia e Metodologia Operativa. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

UNIR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

RESOLUÇÃO CNS Nº 196/96

Prezado informante:

Este é um convite para você participar da pesquisa denominada: **"Criação e aplicação de projetos práticos de produção artística na disciplina de Arte"** sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Martins Godin e sob orientação do Profº Dr. Wendell Fiori de Faria, vinculada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Rondônia.

a) Condições de sua participação: sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando sua permissão para participação, sem que isso traga nenhum prejuízo para você; a par disso, a qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa você terá o direito de obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados e as formas de divulgação dos resultados encontrados. Você poderá fazer isso diretamente com a pesquisadora, quer pessoalmente, quer por telefone, por e-mail ou carta (ver item h. abaixo);

b) Objeto da pesquisa: com a sua colaboração, pretendemos recolher informações para traçar o perfil das condições oferecidas aos professores que ministram a disciplina de Arte e alunos que cursam a disciplina no 1º ano do Ensino Médio, em escolas Públicas Estaduais, na cidade de Ji-Paraná, Rondônia.

c) Objetivo da pesquisa: concluída a etapa do recolhimento dos questionários, pretendemos estudá-los com base em livros e revistas que tratam desse assunto e, ao final, elaborar uma dissertação que será apresentada à uma banca examinadora, bem como artigo e/ou banner para ser apresentado em evento científico.

d) Riscos da pesquisa: não haverá riscos em relação à possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual que a nossa pesquisa possa lhe acarretar, em qualquer fase ou dela decorrente (Res. CNS 196/96, item V), os riscos da nossa presença serão mínimos.

e) Benefícios da pesquisa: o que se espera mesmo da realização deste projeto são, a médio e longo prazos, muitos benefícios entre os quais a possibilidade de oferta de cursos extraclasse de Artes Visuais para os alunos das escolas estaduais, oferta de cursos de capacitação para os professores, possibilidade de criação de um livro contendo sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas nas escolas considerando-se o perfil de cada turma, etc. Além disso, os resultados poderão ser publicados em eventos científicos, congressos, seminários, revistas, de acordo com os recursos disponíveis.

f) Sigilo e armazenamento dos dados: caso seja de sua vontade, seu **nome não será identificado ou divulgado**, seja durante ou depois da realização da pesquisa; os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita, a seu critério, de forma a não identificar seu nome;

g) Despesas ou ressarcimentos: você não terá nenhum tipo de gasto por participar desta pesquisa, mas também não receberá nenhum dinheiro, nem lhe será oferecido algum tipo de serviço em troca de sua participação;

h) Cópia do termo e endereços para contato: você ficará com uma cópia deste termo, que acabou de ler e assinar, e toda e qualquer dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa poderá tirar com a pesquisadora que lhe entrevistou, quer seja pessoalmente, por e-mail, por carta ou por telefone conforme consta abaixo:

Juliana Martins Godin (pesquisadora): Email: juliana.martins@ifro.edu.br Fone: (69) 3421-5045

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu, _____ declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar dela voluntariamente.

( ) Não aceito que meu nome seja divulgado na pesquisa

( ) Aceito que meu nome seja divulgado na pesquisa

_____
Assinatura do informante *(Aluno)*

Ji-Paraná-RO, _____ de _____de _____.

E por estarem em pleno acordo assinam a pesquisadora, o informante e os pais ou responsáveis (em caso de alunos menores de idade).

_____
Pesquisador/a

_____
Informante

_____
Pai ou responsável
(Em caso de alunos menores de idade)

Apêndice B

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu_____,CPF_____, responsável pelo aluno _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios do projeto de pesquisa intitulado **"CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE PROJETOS PRÁTICOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA DISCIPLINA DE ARTE"**, bem como de estar ciente da necessidade do uso das fotografias e filmagens, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Juliana Martins Godin a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (**livros, artigos, slides e materiais de divulgação com objetivo educacional**), obedecendo ao que está previsto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Ji-Paraná, ____de_____de 2015.

_____
Assinatura do informante

_____
Pesquisador/a

_____
Informante

_____
Pai ou responsável
(Em caso de alunos menores de idade)

Apêndice C

UNIR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

A: Direção – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias
Ref.: Carta de Anuência

Ilma Sra. Prof. Rosangela Aparecida Marum Cândido,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Criação e aplicação de projetos práticos de produção artística na disciplina de Arte na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias** a ser realizada nesta instituição, pela pós-graduanda Juliana Martins Godin, sob orientação do Profº Dr. Wendell Fiori de Faria.

Nosso principal objetivo é produzir uma proposta de aplicação prática de Artes Visuais na disciplina de Arte ofertada no 1º ano do Ensino Médio nesta instituição. Durante a pesquisa *serão entrevistados por meio de questionários semiestruturados o professor titular da* disciplina de Arte do 1º ano do Ensino Médio e 50 alunos.

Será necessário também, para coleta de dados, que tenhamos acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição, Plano de Ensino da disciplina de Arte e cadernos dos alunos participantes da pesquisa.

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta escola possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Ressaltamos que os nomes dos participantes da pesquisa serão mantidos em absoluto sigilo quando solicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96, que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Ji-Paraná, 02 de junho de 2014.

Profº Dr. Wendell Fiori de Faria
Orientador do Projeto

Juliana Martins Godin
Pesquisadora

(X) Concordamos com a solicitação
( ) Não concordamos com a solicitação

Prof. Rosangela Aparecida Marum Cândido
Diretora

Leni Elizabete Alves Jardim
Vice-Diretora da E.E.E.F.M. Gonçalves Dias
Port. Nº163/2012/GAB/SEDUC/RO

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE PROJETOS PRÁTICOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA DISCIPLINA DE ARTE

Pesquisador: JULIANA GODIN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33106714.0.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 725.837

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE PROJETOS PRÁTICOS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA DISCIPLINA DE ARTE NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO GONÇALVES DIAS.

Objetivo da Pesquisa:

Produzir uma proposta de aplicação prática de Artes Visuais na disciplina de Arte ofertada no 1° ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, na cidade de Ji-Paraná, Rondônia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente aos temas didáticos pedagógicos que serão abordados durante a pesquisa. - O risco de segurança da informação que será controlado pelo fato de somente a
pesquisadora manusear o material da coleta primária dos dados, apenas dando publicidade, após os dados serem tratados. - Já com relação à pesquisadora, o risco é de se deixar influenciar pelas respostas dos sujeitos.

Benefícios:

Esta pesquisa alcançará a dimensão social, com benefícios para a comunidade escolar da Escola

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro CEP: 78.000-000
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gonçalves Dias, porque haverá a resignificação da disciplina de Arte através de um novo olhar pelos profissionais que atuam na área, com capacidade crítica e reflexiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Baseado no objetivo do estudo é produzir, ao final desta pesquisa, um material didático que ofereça ao arte-educador propostas de atividades práticas, bem como um conjunto de ações que colaborem para a melhoria do ensino e da aprendizagem de Arte.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo do projeto de pesquisa apresentou todos os documentos obrigatórios exigidos pela res. 466/12/12/12 CNS.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise o projeto foi aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 23 de Julho de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro CEP: 78.000-000
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

Matéria publicada no site G1 Rondônia. Disponível em http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2015/05/exposicao-de-telas-de-autorretratos-e-realizada-por-alunos-em-ji-parana-ro.html [Acesso em 22 de maio de 2015].

globo.com | g1 | globoesporte | gshow | famosos & etc | vídeos
ASSINE JÁ CENTRAL E-MAIL ENTRAR
MENU G1 RONDÔNIA REDE AMAZÔNICA BUSCAR

06/05/2015 19h27 - Atualizado em 06/05/2015 19h27

Exposição de telas de autorretratos é realizada por alunos em Ji-Paraná, RO

São 25 telas feitas por alunos do ensino médio de escolas públicas.
Evento acontece pela manhã e tarde na Escola Estadual Gonçalves Dias.

Pâmela Fernandes
Do G1 RO

FACEBOOK

Exposição é realizada no pátio da Escola Estadual Gonçalves Dias (Foto: Pâmela Fernandes/G1)

Alunos da Escola Estadual Gonçalves Dias e Instituto Federal de **Rondônia** (IFRO) realizam de quarta-feira (6) a quinta-feira (7) a exposição Identidade, em **Ji-Paraná** (RO), cidade a 374 quilômetros de Porto Velho. O evento é aberto ao público e serão expostas 25 telas de autorretratos feitos pelos próprios alunos.

A ideia surgiu da professora Juliana Godin que, através do seu projeto de mestrado. Ela fez um levantamento de dados com o auxílio de alunos e professores. "Nosso principal objetivo é trazer a reflexão da prática das aulas de artes. Que o aluno também tenha o fazer artístico dentro da sala. Principalmente nas escolas estaduais", explica.

saiba mais

Exposição fotográfica comemora o 'Abril Indígena', em Ji-Paraná, RO

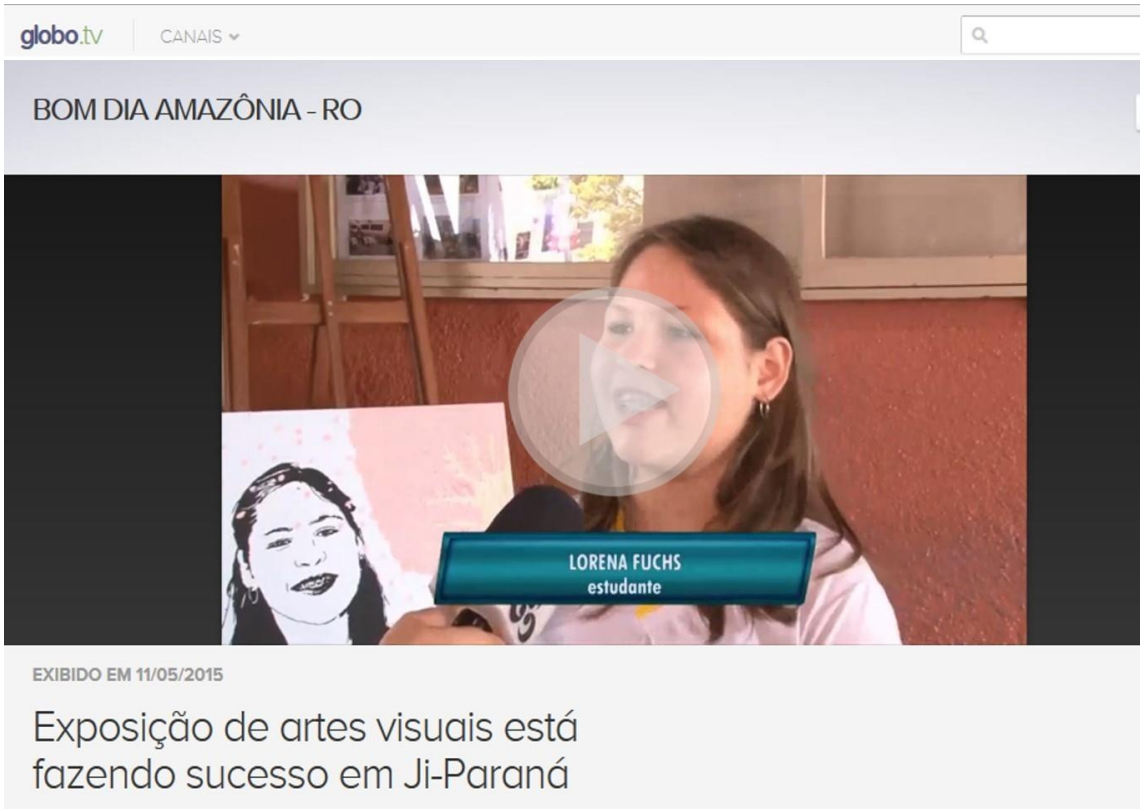
Alunos do Ifro de Ji-Paraná, RO, realizam exposição de arte

Professora há 25 anos, Herminia Wagner foi uma das colaborados do projeto que teve início em abril de 2014. A professora diz que foi surpreendente tanto para ela como para os alunos. "Até hoje eu nunca vi dentro da escola um exposição como esta. Para mim é muita novidade e para o aluno que fez, também foi muito diferente", afirma.

A aluna do 1° ano do ensino médio Juliana Antonia Miranda conta que o grande diferencial foi colocar mais em prática a matéria de Arte. "É muito diferente para gente, mexer com tintas e cores. É muita novidade", comenta Juliana.

Juliana ao lado de seu autorretrato (Foto: Pâmela Fernandes/G1)

Rondônia
veja tudo sobre
Operação prende presidente da câmara e mais oito em Cacoal,...
Homem ameaça degolar ex-namorada grávida com faca, em Porto...
Técnicos do Dnit fiscalizam asfalto danificado na BR-364,...
Vagas para 19 áreas são oferecidas pelo Sine de Vilhena,...
Brasil
Ji-Paraná
G1 primeira página
Conta de luz sobe menos e faz inflação perder força em abril, segundo IBGE
Taxa ficou em 0,71%. Em 12 meses, IPCA acumula alta de 8,13%, acima do teto.
Veja quais alimentos mais subiram no mês
Cameron é reeleito premiê britânico com votação acima da esperada
Candidata brasileira é derrotada
Nave russa entra na atmosfera e se desintegra

Notícia publicada na página oficial da Seduc/RO, em 08 de maio de 2015. Disponível em: www.facebook.com/seducro/photos/a.154819441322714.34396.154805997990725/557942717677049 [Acesso em 22 de maio de 2015].

Matéria exibida no jornal “Bom dia Amazônia”, em 11 de maio de 2015. Disponível em: http://globotv.globo.com/rede-amazonica-ro/bom-dia-amazonia-ro/v/exposicao-de-artes-visuais-esta-fazendo-sucesso-em-ji-parana/4169790 [Acesso em 22 de maio de 2015].