



ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DE OUTRAS DISCIPLINAS

UMA PESQUISA DE CAMPO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

JONAS MARTINS DE LIMA FILHO

ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DE OUTRAS DISCIPLINAS

UMA PESQUISA DE CAMPO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

1ª Edição



AUTOR

JONAS MARTINS DE LIMA FILHO

DOI: 10.47538/AC-2025.30



Ano 2025

ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DE OUTRAS DISCIPLINAS

UMA PESQUISA DE CAMPO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

Lima Filho, Jonas Martins de.

Artes no ensino fundamental e sua contribuição à aprendizagem de outras disciplinas: uma pesquisa de campo no colégio militar de Fortaleza [recurso eletrônico] / Jonas Martins de Lima Filho. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2025.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-5321-014-1

DOI: 10.47538/AC-2025.30

1. Educação - Ensino fundamental. 2. Ensino de Artes - Ensino fundamental.
3. Interdisciplinaridade. 4. Colégio militar. I. Título.

CDU 37.16:7
L732

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora:
disponível em <https://www.editoraamplamente.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação:
Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

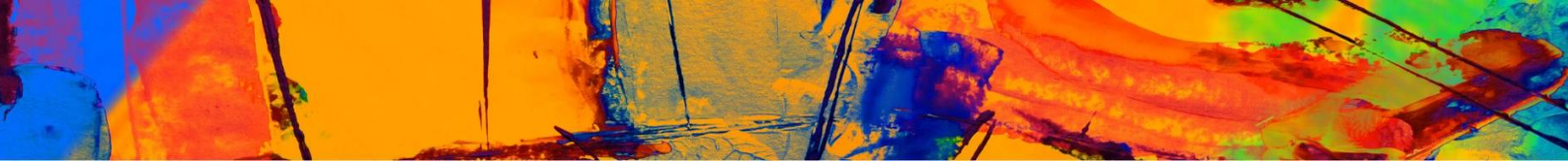
Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



Ano 2025



Agradeço ao maestro e professor Márcio Glaydson Mendonça, aos amigos e professores do Colégio Militar de Fortaleza, aos meus professores e colegas de curso e, finalmente, à minha professora e orientadora, doutora Maria Stela Oliveira Costa.

Dedico este trabalho a Deus, que me proporcionou a vida; à minha amada avó, que tanto me ensinou, e aos meus pais, pelo apoio na concretização de mais uma etapa em minha vida.



Ano 2025

APRESENTAÇÃO

Este e-book, intitulado *Artes no Ensino Fundamental e sua contribuição à aprendizagem de outras disciplinas*, tem como objetivo investigar a relevância da arte-educação no contexto escolar e sua relação direta com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Militar de Fortaleza e fundamenta-se na perspectiva de que a arte, longe de ser uma atividade acessória, constitui-se como elemento integrador e essencial na formação do educando.

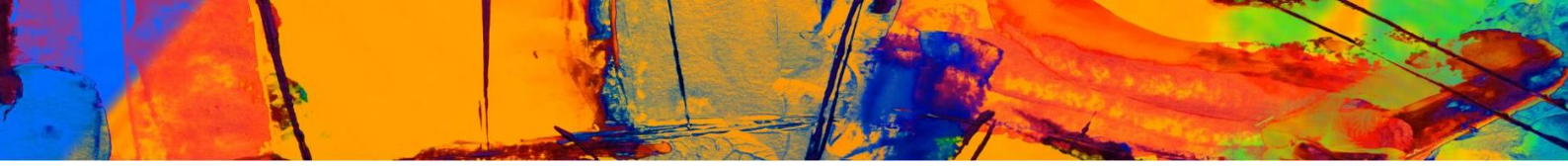
A dissertação, apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Educação da *Universidade del Pacífico*, tem caráter qualitativo, com ênfase na abordagem exploratória. O estudo de campo foi realizado com professores e alunos do Ensino Fundamental, utilizando como instrumentos a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A partir da coleta e interpretação dos dados, foi possível perceber que as atividades artísticas contribuíam significativamente para o rendimento e o interesse dos alunos em outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática e História.

A fundamentação teórica apoia-se em autores como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Vygotsky, cujas contribuições sustentam a importância da arte como linguagem, forma de expressão e prática cultural. O trabalho também dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que reafirmam o papel da arte na formação integral do sujeito.

Entre os principais resultados, destaca-se que o ensino de artes no Colégio Militar favoreceu a interdisciplinaridade, estimulou a criatividade, o pensamento crítico e a sensibilidade dos alunos, além de contribuir para a melhoria da convivência e do clima escolar. A pesquisa também evidencia a necessidade de uma formação docente mais consistente na área da arte-educação, bem como o fortalecimento de políticas públicas que assegurem a presença qualificada da arte no currículo.



Ano 2025



Esta pesquisa reafirma o papel emancipador da arte na escola e propõe uma reflexão sobre a urgência de práticas pedagógicas que valorizem a sensibilidade, a estética e a expressão artística como dimensões legítimas do conhecimento.

Boa leitura!



Ano 2025

SUMÁRIO

-I-	8
INTRODUÇÃO	
-II-	11
CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
2.1 Conceituando a Educação Artística	11
2.2 História e Perspectiva da Educação Artística no Brasil	14
2.2.1 Currículo Escolar no Âmbito da Legislação e Prática	20
2.3 Ensinar - Aprender Artes.....	25
2.4 As Linguagens Artísticas.....	29
2.4.1 Artes Visuais	30
2.4.2 Dança	32
2.4.3 Música	33
2.4.4 Teatro	34
2.5 Didática, Arte, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente	35
III	39
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
3.1 O Novo Ensino Fundamental	40
3.1.1 Fundamentação Legal.....	40
3.2 Arte e Questões Sociais da Atualidade: Os Temas Transversais	42
3.3 Formação do Professor	44
3.4 Conteúdos de Educação Artística no Ensino Fundamental.....	46
3.5 Os Desafios Atuais para a Educação Artística	49
3.6 Ações Desenvolvidas pelos Professores e Alunos	51
3.7 A Arte Como Meio de Compreender o Desenvolvimento	52
-IV-	56
METODOLOGIA DA PESQUISA	
-V-	60
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: A PESQUISA DE CAMPO	
5.1 Percepção dos alunos.....	60
5.2 Percepção dos Professores.....	68
-VI-	81
ANÁLISE E DISCUSSÃO	
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	90
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (ALUNO)	90
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (PROFESSORES OUTRAS DISCIPLINAS).....	92
UMA BREVE BIOGRAFIA	95



-I-

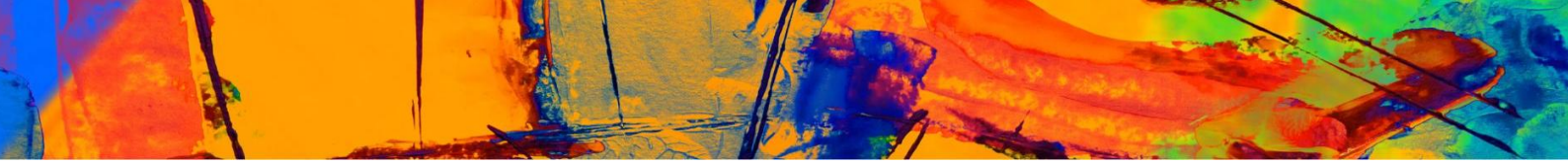
INTRODUÇÃO

O tema em estudo busca fazer uma explanação a respeito dos componentes da disciplina de Educação Artística, realizando uma análise sobre seu desenvolvimento histórico, bem como uma perspectiva de inclusão no cenário do Ensino Fundamental brasileiro.

A escolha deste tema se justifica por ser algo ainda pouco abordado no cenário acadêmico nacional, haja vista que as pessoas ainda não atribuem a importância necessária a esta disciplina e, muitas vezes, a consideram algo sem importância, acreditando que as crianças do Ensino Fundamental não precisam dela, por tratar-se de mais uma carga desnecessária em seus estudos. Em virtude disso, decidiu-se realizar uma pesquisa de campo junto a alunos, pais, diretores e professores de outras disciplinas do Colégio Militar de Fortaleza a partir de uma averiguação sobre como a Educação Artística, pode contribuir na aprendizagem de outras disciplinas.

Além disso, é preciso ter consciência de que o ensino das artes é norteado por correntes teóricas que lhe conferem valores éticos e ideológicos pré-determinados, não se tratando a disciplina de forma leiga e aleatória. Para tanto, é fundamental que os professores, ao lecionarem seus conteúdos, possuam conhecimentos, habilidades, competências e atitudes para usarem os métodos e técnicas mais adequados ao contexto de cada escola, de seus alunos e do cotidiano vivenciado por eles, ou seja, deve ser tratada com a mesma seriedade de outras matérias como Matemática, Geografia, História, entre outras.

A realização deste estudo partiu do autor instigado em identificar nele um tema relevante de ser trabalhado, por acreditar que o uso correto de métodos, técnicas e didáticas em sala de aula depende da formação adequada e do desenvolvimento profissional docente, pois somente assim possibilitarão o desenvolvimento artístico e criativo de seus alunos. Cabe ainda mencionar que a relevância de se realizar esta pesquisa focaliza-se no empenho científico que o mesmo pretende realizar, decorrência da extensão e do aprofundamento em sua execução, empreendendo uma relevância



social em seu desenvolvimento, haja vista que os resultados alcançados poderão servir como embasamento técnico para uma revisão do ensino das artes em suas diferentes metodologias e didáticas, ressaltando a efetiva necessidade de uma melhor formação e desenvolvimento profissional do docente.

A problemática inicialmente levantada para esta pesquisa reside na constatação do atual cenário de precariedade metodológica e didática que cerca a proposta pedagógica no ensino de artes, sobretudo no Ensino Fundamental. Essa precariedade é percebida na maioria das instituições de ensino do país, sobretudo as escolas públicas de Ensino Básico, pois normalmente os professores não se reconhecem como responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem desta disciplina aos seus alunos. Além disso, é necessário também reconhecer que, em grande parte, estes docentes não possuem a formação e o desenvolvimento profissional necessários para se tornarem sujeitos desta atividade, ou seja, verdadeiros formadores de pensamento e disseminadores de arte com estética e valores.

A partir dos preceitos defendidos por Paulo Freire (1996) para uma educação permanente, fundamentada em um constante processo de superação com os professores sendo responsáveis pela formação de eternos aprendizes, verdadeiros sujeitos de sua história e de sua aprendizagem, a pergunta que se busca responder ao final desta pesquisa é: como o ensino de Artes no Ensino Fundamental pode contribuir na aprendizagem de outras disciplinas?

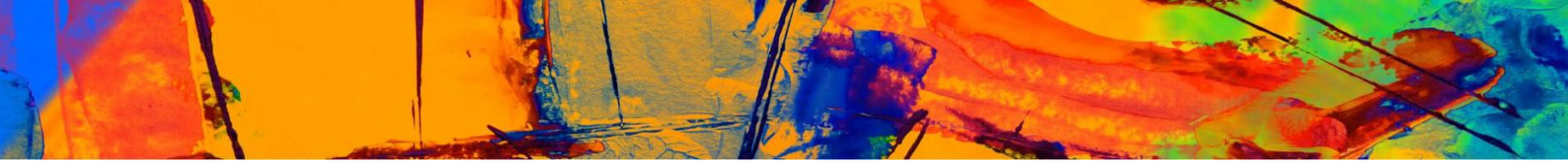
O objetivo geral é determinar como o ensino de Artes no nível Fundamental pode contribuir na aprendizagem de outras disciplinas.

Já os objetivos específicos são:

Caracterizar o ensino de Artes no Ensino Fundamental em sua perspectiva histórica e campos de atuação,

Apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Artes em sua concepção pedagógica do processo educativo,

Identificar os principais objetivos, conteúdos e desafios do ensino dessa disciplina no Ensino Fundamental e identificar a opinião de alunos, pais, professores e diretores sobre como o ensino de Artes pode contribuir à aprendizagem dos discentes



em outras disciplinas escolares, sob a ótica e amparo dos autores utilizados na construção desta pesquisa: Barbosa (2002), Bittencourt (2006), Duarte Junior (2005), Portela (2007) e Fusari e Ferraz (2006).

Seguindo-se a esta introdução, apresenta-se o capítulo sobre a educação artística em seus conceitos e características: perspectiva histórica, currículo escolar e o processo de ensino e aprendizagem conforme a legislação e prática vigente, abordando as linguagens artísticas no que concerne às artes visuais, dança, música e teatro. Segue-se com uma apreciação sobre a didática, arte, formação e desenvolvimento profissional docente.

O capítulo seguinte analisa a educação artística no Ensino Fundamental, apresentando a nova configuração brasileira deste nível e seu embasamento legal, expondo a configuração das artes e as questões sociais modernas. Para isso, estuda-se a importância da formação do professor e quais os conteúdos a serem lecionados, identificando-se os desafios existentes e quais as ações podem ser desenvolvidas a fim de tratar o ensino de artes como um meio de possibilitar o aprendizado do aluno em outras disciplinas e seu pleno desenvolvimento.

Na metodologia da pesquisa, apresenta-se sua classificação, tipologia e instrumento de coleta de dados. Na análise e interpretação dos dados estão expostas as percepções dos alunos e professores a partir das respostas obtidas com os questionários. Em seguida, os dados obtidos são discutidos à luz da teoria e das informações primárias coletadas com a aplicação do questionário. Encerra-se a pesquisa com as principais conclusões obtidas com o estudo.

CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

2.1 Conceituando a Educação Artística

As artes e as práticas artísticas são espaços da informação e de aprendizagem valorosas para o incremento psicossocial das crianças e dos jovens. A inventividade é uma aptidão de importância essencial para o aumento das habilidades de aprendizagem e de empreendedorismo. O desenvolvimento das capacidades criativas institui um fundamento concreto para o estabelecimento das disposições imprescindíveis para o aumento econômico e social.

Do mesmo modo, a educação artística compõe uma chance para a experiência do patrimônio artístico e cultural da humanidade. A fruição e explicação de elementos artísticos avigoram a compleição de denodos éticos e estéticos, instigam a concepção e a constituição de novos públicos.

A formação de agentes para a Educação Artística compõe uma ocupação indispensável, que deverá derivar da ideia contígua em meio a artistas, formadores, e técnicos do Ensino Superior, tendo em vista a significação de objetivos e envergaduras a adquirir, bem como de aspectos dos formadores (Fusari; Ferraz, 2006).

A Educação Artística versa no alargamento de um conjugado de conhecimentos alistados com diferentes formas de arte, desenvolvidas nos recintos educacionais da sociedade em que estão inclusos escolas, equipamentos culturais, cooptações e organizações não governamentais.

Estas técnicas dedicam-se à generalidade da população e são seguidas por artistas e educadores das diferentes extensões da concepção e da demonstração. Abrange o Ensino Artístico Especializado, que se reserva a sujeitos que descobrem habilidades para a aprendizagem de uma linguagem artística e que almejam continuar os estudos artísticos numa determinada especialidade, no contexto que envolve a proposta

de ensino da Educação Básica, Ensino Secundário e Ensino Superior (Fusari; Ferraz, 2006).

A Arte, neste procedimento, é o julgamento operante essencial. Culturalmente erigida, a sua acepção é compassiva à heterogeneidade de assuntos em que é aproveitada. Nessa linha, no âmbito da educação, é importante que seja analisada duas vertentes do julgamento: a Arte sob o enfoque de processo e outra numa abordagem como produto (Fusari; Ferraz, 2006).

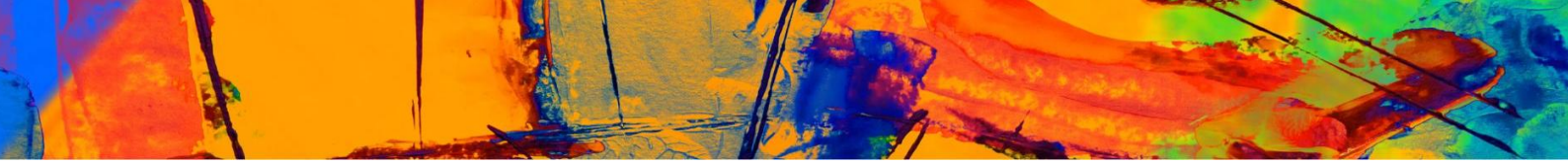
O quadro 1, exposto a seguir, apresenta uma sucinta análise descritiva da arte na educação enquanto processo e produto.

Quadro 1 - Arte Enquanto Processo ou Produto.

A ARTE NA EDUCAÇÃO ENQUANTO:	DESCRIÇÃO:
Processo:	1 Enquanto abordagem ao conhecimento: a) Promove a reflexão crítica; b) Estimula o pensamento divergente, a originalidade e a contribuição pessoal; c) Desenvolve a criatividade; d) Fomenta a sensibilidade. 2 Enquanto experiência social e individual: a) Facilita a interação social; b) Provoca o comportamento expressivo; c) Valoriza a diversidade; d) Prepara a cidadania. 3 Enquanto experiência cultural: a) Agênciava a noção a respeito do patrimônio local e universal; b) Torna facultativo o entendimento a respeito do espaço histórico e social. 4 Enquanto instrumento pedagógico: a) Proporciona o desenvolvimento da atitude prática vs. retórica; b) Constitui centro catalítico da experiência escolar; c) Obras de arte podem ser organizadoras da aprendizagem; d) A prática artística desenvolve a atitude participativa; e) Institui chances para que sejam desenvolvidas outras capacidades cognitivas; f) Constitui espaço para a valorização da transgressão.
Produto	1 Enquanto objeto de fruição: a) Estimula processos cognitivos complementares; b) Alarga os horizontes comunicativos; c) Motiva a aprendizagem profissionalizante das práticas artísticas; d) Trabalha o desenvolvimento da avaliação, no sentimento crítico, cultural e qualitativa elemento propostos. 2. Enquanto valia econômica: a) Alarga as vias de profissionalização; b) Expande os mercados culturais; c) Cria novos públicos para os mercados culturais. 3 Enquanto valia cultural: a) Promove a literária artística e todas as dimensões da personalidade a ela associadas; b) Solidifica os alicerces de ensino artístico especializado; c) Instiga o pensamento crítico nos domínios artísticos.

Fonte: Adaptado de Brasil (1997).

Assim, para elaboração e apresentação do quadro 1, foi feita uma leitura da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) de modo a entender melhor a arte sob a perspectiva de um processo ou produto. Considerando a arte como processo, apreciam-se elementos vinculados ao conhecimento, origem, cultura e valorização de uma identidade própria que, muitas vezes, fica esquecida. A abordagem da Arte sai de uma



simples técnica sem contextualização para enquadrar a cultura enquanto processo produtivo e em constante movimento. Ocorre o desenvolvimento e a contextualização dos elementos histórico-culturais a partir da busca em melhor compreender as inquietações humanas, fazendo com que as pessoas se expressem, sejam mais sensíveis e capazes de se reconhecerem enquanto sujeitos de sua história, conforme Brasil (1997).

Por outro lado, a arte como produto possui uma vinculação mais voltada para o cenário comercial, associando-se a elementos profissionais e monetários. Em outras palavras, ela não nasce por nascer, mas pode ser aprendida e tornada profissional, criando mercados consumidores e promovendo o desenvolvimento de uma arte massificada a fim de que o máximo possível de pessoas possa consumi-la.

Além destas duas correntes, existe uma terceira, mais atual, já introduzida por meio da efetiva implantação dos PCNs de artes, porém com pouca divulgação no país. Trata o conhecimento de Educação em Artes como produto das culturas, parte da história da humanidade e como parte integrante de elementos que podem ser identificados em seus conteúdos artísticos.

O conteúdo que envolve o ensino de artes deve ter como base uma experiência com uma abrangência maior, com um aprendizado distinto que valorize o poder de criação dos alunos em seus conhecimentos, habilidades, atitudes e competências. Valoriza a experiência em diferentes aprendizagens artísticas que podem ser elaboradas por meio das informações recebidas e das qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato com o mundo exterior (Barbosa, 2002).

Considera-se a arte como uma experiência de construir novos padrões artísticos e de fruir formas artísticas, como um meio de reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento, bem como reconhece que é preciso que as potencialidades sejam desenvolvidas no ponto de vista da beleza potética nela existente. Por esse motivo, a ponderação a respeito da arte deve ser valorizada enquanto na percepção de objeto de construção do conhecimento cultural, capaz de mudar a história de uma sociedade (Barbosa, 2002).



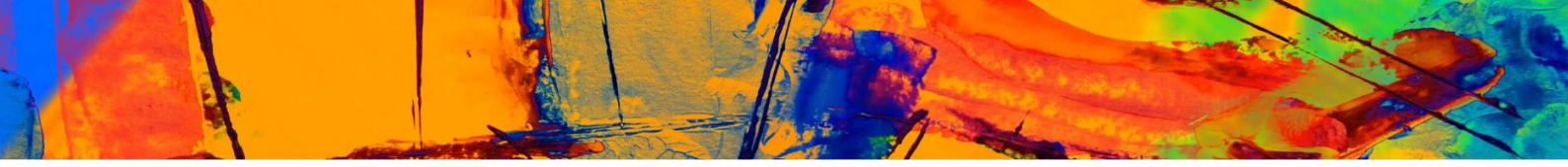
2.2 História e Perspectiva da Educação Artística no Brasil

Desde o princípio da história da humanidade, a arte tem sido divulgada como uma práxis coeva em todas as revelações culturais. O homem que gravou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de estudar e arquitetar avisos para espalhar essa técnica. E, do mesmo costume, partilhar com as outras pessoas o que estudou. A aprendizagem e o ensino da arte duraram e se alteraram continuamente, ao longo da história, de combinação com preceitos e importância instituída, em dessemelhantes espaços culturais. Não faz parte das finalidades deste apontamento ter a aspiração de arrazoar sobre todas as modificações acontecidas. No entanto, indica-se ao leitor um aprofundar em afinidade à história do ensino da arte (Barbosa, 2002).

No século XX, a área de Arte segue e se baseia nas variações educativas, artísticas, estéticas e culturais. As indagações ampliadas a partir do princípio do século em múltiplos campos das ciências humanas originaram informações formidáveis sobre o adiantamento da criança e do adolescente, sobre o processo inventivo, sobre a arte de outras culturas. Na afluência da etnografia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das convergências estéticas da modernidade, abrolharam autores que estabeleceram os inícios inovadores para a instrução de linguagens artísticas (Iavelberg, 2003).

Tais inícios distinguiram a arte da criança como revelação instintiva e autoexpressivas: aquilatavam a acessível demonstração e a sensibilização para o teste artístico, como rumos que apontavam ao aumento do virtual inventivo, ou seja, eram propostas centralizadas na tese do adiantamento do aluno.

É importante salientar que tais direções originaram um subsídio notório para a valorização da produção inventiva de crianças e jovens, o que não era prática na escola habitual. Mas o início agitador que intercedia a todos, independente de habilidades especiais, a precisão e a aptidão da demonstração artística, foram aos poucos sendo emolduradas em expressões de resolução, como “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo” (Brasil, 1998, p. 21). Esses e muitos outros motes foram aproveitados mecanicamente nas escolas, causando modificações e facilitações na imagem incomum, o que tornou redundante na



banalização do “deixar fazer” — em outras palavras, admitir o aluno praticar arte, sem nem um tipo de influência (Iavelberg, 2003).

Ao professor era reservada uma função cada vez mais irrelevante e indiferente: a ele não competia instruir coisa nenhuma e a arte amadurecida precisaria ser conservada fora dos paredões da escola, pelo risco da autoridade que poderia denegrir a “genuína e espontânea expressão infantil” (Iavelberg, 2003).

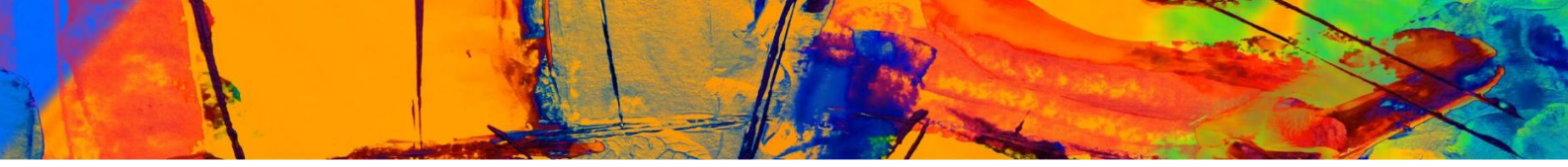
O início da acessível demonstração aprofundou-se e alastrou-se pelas escolas. O conceito de criatividade tornou-se apresentação imperiosa nos projetos de Teatro, Artes Plásticas e Educação Musical. O objetivo basal era promover o aumento inventivo. No entanto, o que se desencadeou como consequência da atenção indiscriminada de ideários espaços e ambíguos sobre a desempenho da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal composição conceptual foi consumir o significado, mormente para os alunos. Além disso, muitos dos desígnios relacionados nos projetos dos professores de arte poderiam ao mesmo tempo ajeitar outras disciplinas do currículo, como ampliar a capacidade criadora, a impressionabilidade, o autocontrole etc. (Iavelberg, 2003).

No começo da década de 60 existia nos núcleos europeus e norte-americanos uma reorientação de ditado a respeito do ensino das artes, interrogando primeiramente a opinião do desenvolvimento instintivo na expressão artística, buscar decidir o subsídio específico da arte para a educação do ser humano (Brasil, 1997).

A cogitação que estabeleceu uma nova convergência, cujo alvo era necessitar o elemento artístico como teor curricular, pronunciou-se em uma dúplice circulação: por um lado, a reorientação da livre expressão; por outro, a inquirição do natural da arte como forma de informação.

Como em todos os períodos históricos, os anos 60 ocasionaram técnicas em educação, psicologia e arte estreitamente conectadas às disposições do pensamento da ocasião, que progressivamente cooperaram para uma modificação das práticas educativas de arte no mundo, arguirem a aprendizagem artística como resultado adequado somente do procedimento de adiantamento do aluno.

Nos Estados Unidos, no início da década de 1970, os responsáveis em promover a modificação do rumo que ia sendo dada a arte de lecionar a disciplina de educação



artística juravam que a ampliação artística é decorrência de formas complicadas de aprender e que, dessa forma, o conceito de que a criança se desenvolve não acontece de forma automática; é ocupação de o professor propiciar essa aprendizagem por meio da educação (Brasil, 1997).

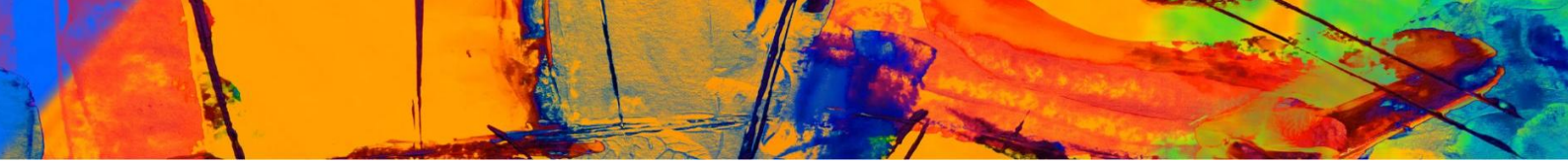
Conforme esses autores, as desenvolturas artísticas se ampliam pelas ações que se deparam ao aluno no transcorrer de seus experimentos de procurar medianos para modificar ideários, anseios e opiniões em um elemento objetivo. Tal experimento pode ser norteado pelo professor e nisso incide seu apoio para a educação no anfiteatro da arte.

As convergências que se demonstraram no ensino de arte a partir dessas questões provocaram a obrigação de afirmação de um conjunto de citações conceituais - solidamente motivados dentro do currículo escolar — enfocarem a especificidade da área e determinar suas contiguidades com embasamento nas peculiares intrínsecas ao elemento artístico (Martins; Picosque; Guerra, 1998).

Ao recuperar, mesmo que perto, a história do ensino de Arte no Brasil, pode-se ressaltar a coerência de desiguais direções sugestivas às suas intenções, à formação e ação dos professores e, de maneira especial, aquelas necessárias às políticas educacionais e aos aspectos filosóficos, pedagógicos e estéticos. A apreensão em coligar o ambiente da área no currículo escolar e as convergências pedagógicas e estéticas dominantes nas técnicas artísticas tem por fim admitir melhor cada ocasião pela qual lidou o ensino de Arte e como esse anexo de fatores pode ter entusiasmado o período presente (Martins; Picosque; Guerra, 1998).

Conquanto este apontamento considere somente as abordagens sobre o ensino e aprendizagem de Arte acontecidas no século XX, é impérios o avisar que, desde a segunda metade do século XIX já se encontravam alusões a tópicos de estilo artístico engranzadas na educação escolar pública brasileira (por arquétipo, em 1854, foi instituído, por lei federal, o ensino de Música, cingindo rudimentos de música e treinamentos de canto) (Martins; Picosque; Guerra, 1998).

Ao ser inserido na educação escolar brasileira, a educação de Arte alia-se aos processos pedagógicos e de política educacional que vão individualizar e balizar seu conhecimento na composição curricular. Nas iniciais décadas do século XX, o ensino de



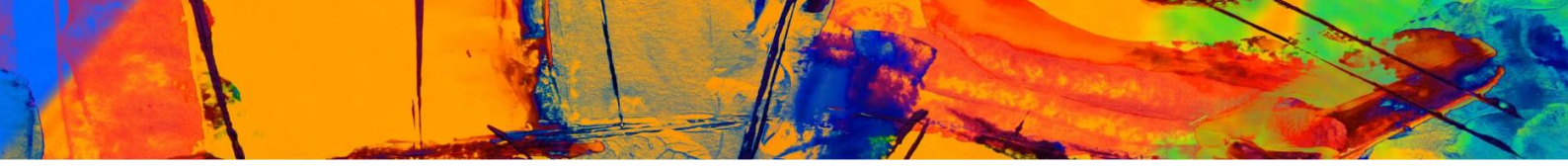
Arte é incorporado a partir do ponto de vista humanista e cientificista que delimitou as convergências pedagógicas da escola habitual e nova. Não obstante ambas se objetarem em hipóteses, entrosamento e procedimentos dos papéis do professor e do aluno, as autoridades que desempenhara, mas atuações escolares de Arte foram tão acentuadas que atualmente continuam miscigenadas tais práticas na técnica de professores de Arte.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico compunham parte dos currículos das escolas e centralizavam o aviso na difusão de modelos e exemplares das camadas sociais predominantes. Na escola habitual, julgava-se, sobretudo, a desenvoltura manual (os chamados “dons artísticos”), os costumes de disposição e precisão, a visão bilateral utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com treinamentos e exemplares consagrados elegidos por eles em prontuários e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado fundamentalmente para o campo técnico, mais centralizado na silhueta do professor.

Cabia a ele “comunicar” aos alunos os fluxogramas, julgamentos e divisões, arraigados a protótipos estéticos de resolução imitativa, que mudavam de linguagem para linguagem, muito embora trouxesse ao trivial, a cópia de exemplares. A disciplina Desenho, proporcionada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural ou Desenho Pedagógico, comprovava-se pela procura e predominância de imitação naturalista das formas, inquietação com o uso normativo de instrumentos e a reprodução de chavões; ou seja, era avaliada mais por seu desempenho do que uma prova artística.

As agilidades de teatro e danças não permaneciam no currículo escolar como práticas imprescindíveis; apenas eram distinguidas quando faziam parte das comemorações escolares na comemoração de períodos das festas natalinas, Páscoa ou Independência, ou nas festividades de fim de temporada escolar. O teatro era tratado com uma singular intenção: a da exposição.

Os alunos ornamentavam os documentos e a circulação cênica era austera. Não obstante a seriedade gestual e vocal dessa atividade, a afinidade com a plateia era de alguma forma observada, tanto que se privilegiava a aprendizagem da linguagem. A dança também era conduzida por preceitos e arranjada sobre balés estáveis, cito, algumas vezes, às solenidades regionais.



Após cerca de 30 anos de celeridades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi trocado pela Educação Musical, inventada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, valendo efetivamente a partir de metade da década de 60 (Brasil, 1997).

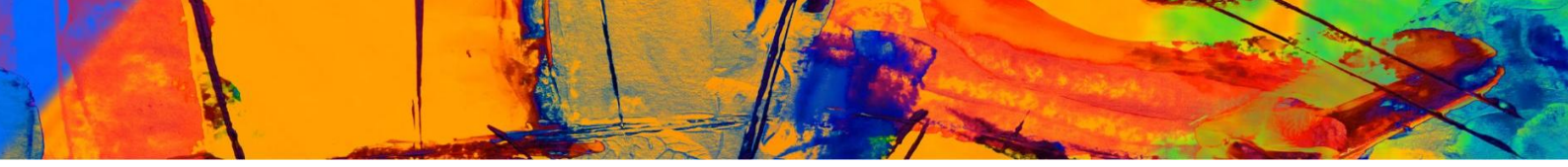
Em meio às décadas de 1920 e 1970, diferentes escolas criadas no Brasil tiveram e apresentaram diferentes percepções aos termos que envolvem o aprendizado e educação artística, principalmente com relação ao domínio da semana de Arte Moderna ocorrida em 1922 em São Paulo, desencadeando uma nova disposição estética modernista, baseada em agilidades pedagógicas e psicológicas enquanto fundamentais rudimentos que embasaram este momento (Portela *et al*, 2007).

Cooperaram para esses alcances os estudos os movimentos de filosofia, psicanálise, de psicologia cognitiva e *gestalt* que fundamentaram os títulos da Escola Nova. O ensino de arte gira para a ampliação correspondente do educando, em sintonia com às suas obrigações e anseios, aquilatando suas formas de expressão e de inclusão do planeta. As práticas pedagógicas, diretoras, com evidência na imitação de exemplares e no professor são revistas, desarticulando-se a evidência para as ações que visam a incrementação dos saberes do aluno (Portela, et al., 2007).

As aulas de Desenho e Artes Plásticas das Escolas Experimentais e Vocacionais (em São Paulo), além de outros centros brasileiros, assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de Artes Plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na autoexpressão dos alunos (Brasil, 1997, p. 24).

Por outro lado, até meados da década de 1920, as poucas influências advindas de pesquisadores brasileiros vinham de Rui Barbosa, que defendia que nenhum desenho de aluno deveria ser corrigido em seu original, pois sua análise pressupõe de uma apreciação das formas geométricas por meio do traçado a mão livre, as formas tradicionais, modelos de preenchimento, técnicas de desenho de reprodução. Para tanto, também incentivava o desenho a tempo livre e aquele por invenção, podendo basear-se em paisagens, temáticas livres ou pré-estabelecidas.

Os professores da ocasião observam as novas conjecturas sobre o ensino de Arte propalado no Brasil e no exterior, os quais beneficiam a invalidação de uma estética



direcionada excepcionalmente à mimese, que abaliza a escola tradicional. Essas novas direções avisam alterações nas atuações pedagógicas no ensino de muitos professores. Além disso, atualmente essas convergências perpetram como elemento das escolas brasileiras (Marques, 2003).

No ensino da música tornou-se bastante expressiva a mutação ocorrida com a iniciação da Educação Musical: coligaram-se nas escolas os novos procedimentos que permaneciam sendo espargidos na Europa, como também os apoios de pedagogos musicais brasileiros. Obtemperando-se ao Canto Orfeônico, lida a haver outro ponto de vista no ensino de música: ela pode ser experimentada, aproximada e bailada, além de cantada (Marques, 2003).

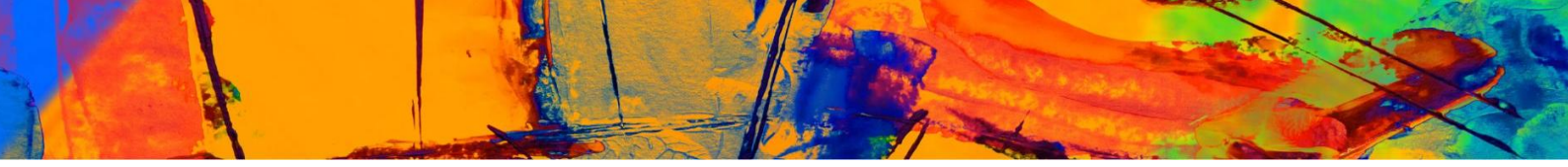
Assim, ao ser analisado primeiramente a iniciação do ensino da educação artística no cenário das escolas brasileiras, a influência norte americana estava presente nos detalhes mais ínfimos como uma forma de também valorizar o capitalismo crescente que tomava conta da América no começo do século XX. Barbosa (2002, p. 54-55) menciona que:

A intenção de transplantar o modelo americano de ensino de Arte estende-se também aos princípios metodológicos. Se analisarmos o conteúdo e os métodos propostos no livro, verificamos que são uma mera e pálida transcrição dos princípios de Walter Smith.

Em primeiro lugar, o autor insiste sobre a conveniência de encarregar os professores regulares das lições de Desenho, afirmando não haver necessidade de ser artista para ensinar. Desenho, uma vez que não se exige nem um orador para ensinar retórica nem uma acrobata para ensinar ginástica. Isto, evidentemente, é uma argumentação calcada na argumentação de Walter Smith.

Foi percebida uma forte aceitação para demonstrações novas das artes plásticas de vanguarda e o aparecimento dos Museus de Arte Moderna tornou-se cada vez mais comum. A modernidade cênica brasileira se materializa com os movimentos dos teatros Arena e Oficina, que evidenciaram tanto seu impulso inventivo quanto ação social.

A Semana de Arte Moderna de 1922 introduziu, no país, novos conceitos musicais, principalmente no concernente às músicas de vanguarda. Já no começo dos anos 30, ficaram ainda mais presentes em diferentes classes sociais, influenciadas por diferentes tipos de música ocidental, como a dodecafônica, em meio a outras (Brasil, 1997).



Todavia, a música brasileira também ganhou força com Noel Rosa e Pixinguinha, que fortificaram o samba e criaram o modelo do “malandro carioca”, bastante conhecido e divulgado até os dias atuais, abrindo espaços para novas demonstrações da cultura popular.

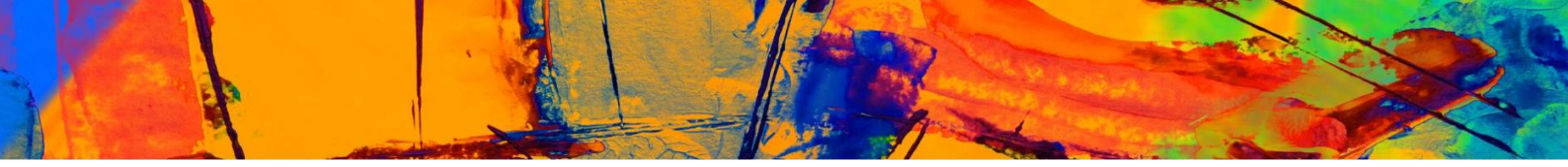
Em continuação, nos anos 60, foi instituído o Movimento Popular de Cultura, que age tanto no Nordeste como no Sul do país junto a sindicatos, núcleos estudantis e grupos populares, agregados às hipóteses e aspectos pedagógicos então em ampliação. No cenário musical brasileiro, foi possível perceber grandes avanços, tanto no ponto de vista cultural como popular (Iavelberg; Mourão, 2007).

Conforme Barbosa (2002), no final dos anos 60 e 70 foram observados novos conhecimentos referentes às expressões artísticas e culturais acontecidas fora do ambiente escolar e a que se doutrinam dentro dela: é a ocasião dos festivais da canção e de novos experimentos teatrais. As escolas originam festivais de música e teatro com grande movimentação dos educandos. Esse movimento acompanhou o que vinha ocorrendo em todo Brasil, intensas movimentações populares de canto e dança com destaque para o grupo musical Secos e Molhados, além de chamar atenção também para festivais de música popular, os quais são os principais responsáveis por introduzirem no cenário nacional a jovem guarda e a bossa nova, entre outros estilos que até os dias atuais são conhecidos dos brasileiros.

Esses períodos de justaposição — que já se propagaram quando algumas opiniões e a estética modernista entusiasmaram a instrução de Arte — são importantes, pois indicam uma abertura agregado à realidade artística brasileira, que é incomum e rica.

2.2.1 Currículo Escolar no Âmbito da Legislação e Prática

A arte na escola já foi avaliada sob as óticas do tema, curso, atividade, mas sempre sustentada à borda das áreas curriculares apresentadas como mais “ilustres”. Esse espaço menos distinto satisfaz ao desconhecimento, em balizas pedagógicos, de como se trabalhar o poder da ideia, do fenômeno acústico, da agitação e da inteligência estética como manancial de informação (Iavelberg; Mourão, 2007).



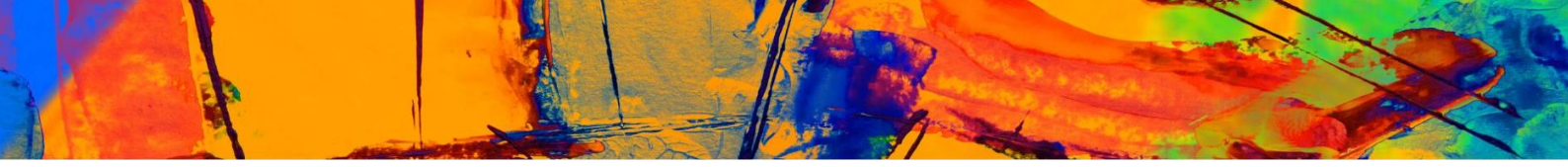
Em meados dos anos de 1950, destacam Fusari e Ferraz (2006), o ensino de artes no Brasil objetivava incentivar a sensibilidade, a resolução de problemas convencionais, a fluência, a originalidade, a análise, a reflexão, a coerência da organização, a síntese e a habilidade de redefinir e rearranjar.

Até quase fins da década de 60 eram pouquíssimos os cursos para docentes nesse campo, e professores de quaisquer disciplinas, artistas e pessoas surgidas a partir de cursos de novos cursos de artes dramáticas, cinema, cultura popular, cursos de belas artes, de conservatórios, possuindo em seu currículo disciplinas como desenho, desenho geométrico, aritmética, artes plásticas, música, cinema, cultura popular e arte dramática poderiam lecionar em escolas. Ou seja, foi um período em que profissionais qualificados e com uma visão geral de arte praticamente não existiam (Brasil, 1997).

No início da década de 1970, a Arte é inserida no contexto educacional brasileiro, mais especificamente denominada como educação artística, considerada como uma atividade educativa, e não como um curso formal e complexo, algo muito mais vinculado ao lúdico do que a caracterização como disciplina mais exigível.

A iniciação da Educação Artística no currículo escolar foi um progresso, sobretudo pelo aspecto de conservação legalístico para essa arte e por avaliar que existe um acordo em analogia à arte na formação da pessoa. No entanto, o efeito dessa hipótese foi conflitante e paradoxal. Muitos professores não eram certificados e, menos ainda, preparados para o comando de diferentes elocuições, que precisariam ser adicionadas no contíguo das celeridades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) (Iavelberg; Mourão, 2007).

De modo geral, em meio aos anos 70 e 80 os antigos catedráticos de Artes Plásticas, Industriais, Desenho, Música, Artes Cênicas e, novos profissionais formados em Educação Artística se acharam responsabilizados por formar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, conformando a constituição do professor polivalente em arte. Com isso, numerosos professores arriscaram-se a assimilar e agregar as incertezas das modalidades artísticas, na quimera de que as sobrepujariam em seu anexo. Essa convergência sugeriu a redução qualitativa dos conhecimentos alusivos às particularidades de cada maneira de ver e entender a arte e, no lugar destas, ampliou-se a confiança de que a educação das linguagens artísticas



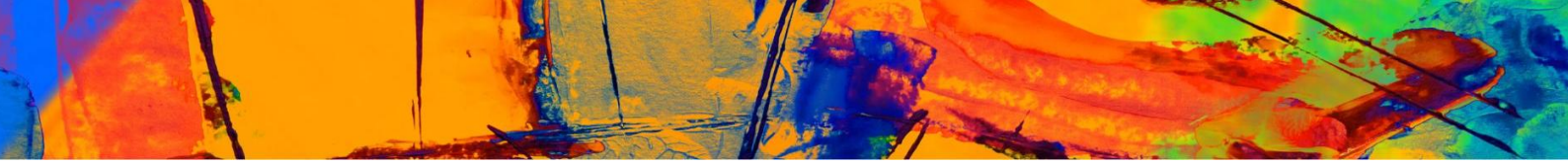
poderia ser diminuída a propostas de celeridades variantes que ajustassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem que para isso fosse necessário fazer um aprofundamento dos conhecimentos de cada uma delas (Brasil, 1997).

Com a polivalência as linguagens artísticas abandonaram as suas especificidades, formando-se em pedaços de instruções curriculares ou, caso houvesse a necessidade de alguma especificidade, arranjar outra área. É de ressaltar o que vem acontecendo com a Dança. Não obstante em muitos países ela já complete a parte do currículo escolar imperativo há pelo menos dez anos. No Brasil, a sua implantação nas escolas oficialmente se deu em parte dos Estados e oferece-se como parte prioritária dos teores de Educação Física ou, dependendo da situação, na disciplina de Educação Artística (geralmente intitulado de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto a Dança é, além disso, predominantemente teor extracurricular, situando-se de formas distintas: grupos de dança, festivais, campeonatos, núcleos comunitários de arte. Sobre a inclusão da dança enquanto processo efetivo da educação artística, Marques (2007, p. 27) cita que:

Existem conteúdos que geralmente são incluídos nos programas e objetivos das aulas de dança, mas que, embora possam ser trabalhados e atingidos por essas práticas, poderiam também ser desenvolvidos por outras áreas do conhecimento. Um exemplo típico é o trabalho com a coordenação motora. No entanto, a especificidade da dança, está e tratá-la como arte e não como movimento, terapia ou recurso educacional.

Nos primeiros anos de inauguração, os professores de Educação Artística foram certificados em cursos de breve permanência e tinham como singular opção acompanhar informações oficiais (guias curriculares) que davam listagens de agilidades e livros didáticos em comum, que não citavam base, direções teórico-metodológicas, ou mesmo literaturas características.

As faculdades que se aperfeiçoaram para o correto ensino da Educação Artística foram instituídas na ocasião notadamente para garantir o negócio aberto pela lei, não permaneciam adaptadas para a formação mais consistente do professor, dando cursos de modo eminente especialistas, sem baseamentos bem-conceituados. Nessa circunstância, os professores arriscavam equacionar uma lista de finalidade inatingíveis, com prestezas múltiplas, abarcar treinamentos musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem e que eram abonados e repartidos somente pelas faixas etárias (Iavelberg; Mourão, 2007).



Pode-se descrever que, nos anos 70, o ensino e o aprendizado no cenário da arte, foram sustentados as disposições curriculares procedentes da opinião do princípio à metade do século XX, com evidência em aspectos partidários da aprendizagem, privilegiando-se, ao mesmo tempo, a aprendizagem reprodutiva de exemplares e técnicas, o plano significativo e legal dos alunos e a efetivação de tarefas pré-fixadas e disseminadas em programas sem vínculos com a realidade da escola e do aluno (Iavelberg; Mourão, 2007). Surge então, a Pedagogia Nova, trazendo à tona novos conceitos e abordagens que antes não eram trabalhados na educação em artes. Assim, Fusari e Ferraz (2006, p. 41) dizem que:

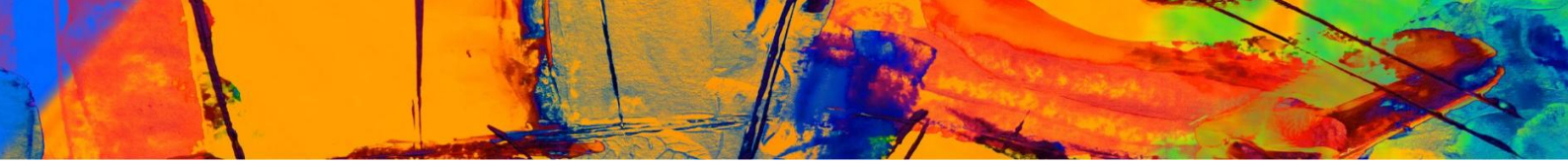
Resumidamente, na Nova Pedagogia, a aula de Artes, traduz-se mais por proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (Grifos original).

Os educadores passam a atuar em todas as linguagens artísticas, involuntariamente de sua gênese e capacitação. Distinguir de forma mais veemente as modalidades da arte isoladamente, as tensões dentre elas e artistas, elementos artísticos e suas histologias não faziam parte do escopo curricular que conduziam a prática educativa em arte nessa ocasião (Brasil, 1997).

A partir dos anos 80 formou-se o movimento de aparelhamento de professores de arte, inicialmente com a intenção de ter noção e associar os profissionais, e descambando posteriormente na mobilização de grupos de educadores, tanto da instrução formal como não-formal (Brasil, 1997).

Seguindo o procedimento de democratização ocorrido no país na década de 80, informações dos professores são inclusas em associações e mediações sobre a área, unificados às instruções de observações de fluxos de pós-graduação, o que fez aparecer novas compreensões e métodos para a instrução e a aprendizagem de arte nas escolas.

Em 1988, com a promulgação da atual Constituição, começaram as alterações sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ratificada somente em 20 de dezembro de 1996. Convencidos da seriedade de elevação escolar dos alunos de ensino básico houve na proposta de Arte amostras e protestos de numerosos educadores



antagônicos a uma das variantes da aludida norma que removiu a obrigatoriedade da disciplina.

Com a Lei nº 9.394/96, derrogam-se as instalações antecedentes e a arte é analisada como imperativa na educação básica: “O ensino da arte estabelecerá elemento curricular imprescindível, nos vários coeficientes da educação básica, de forma a solicitar o acrescentamento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º).

É com esse panorama que se atinge ao final dos anos 90, movimentos dessemelhantes nas disposições curriculares em Arte. Foram desenvolvidas entre os anos de 1980 e 1990 muitas análises, dentre as quais se ressaltaram as que averiguam o método de estudo dos artistas, das crianças e dos jovens. Tais trabalhos originaram informações formidáveis para as propostas pedagógicas, que avaliam igual quantidade dos teores a serem doutrinados quanto os procedimentos de aprendizagem dos alunos. As escolas brasileiras têm interligado às suas técnicas os arranjos que ocorreram ao longo da trajetória da história do ensino de arte em outras partes do mundo (Bittencourt, 2006).

Em meio às diferentes propostas distribuídas no Brasil na passagem para o século XXI, enfatizam-se aquelas que se têm afeiçoado pela contenção e por abranger atuações que, sem ambiguidade, ficam intervindos no avanço da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das intenções que situam as semelhanças entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não indica somente o fluxograma hegemônico, mas também a análise de música nas múltiplas tradições, no meio ambiente imediato e no dia-a-dia. Depara-se ainda disseminada no país a abordagem para o ensino da Arte que exige a obrigação da análise da obra de arte, da história e do improvisar artísticos anexos (Bittencourt, 2006).

É propriedade desse novo limite curricular a exigência de se assinalar o campo por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na composição curricular como área com teores adequados acoplados à cultura artística, e não só como celeridade.



2.3 Ensinar - Aprender Artes

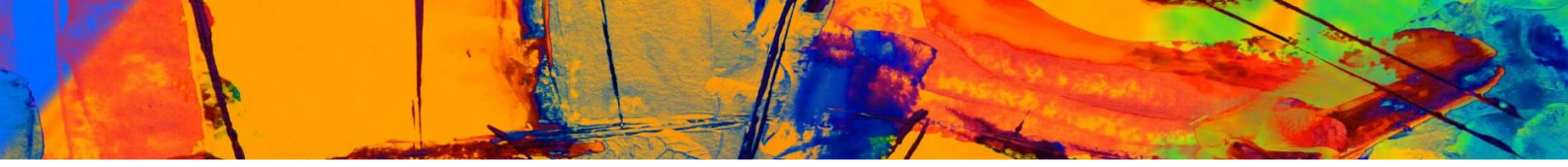
A área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais localiza-se como um tipo de informação que abrange tanto o conhecimento de examinar a arte através as ações incomuns, das suas representações e relatos por meio de documentário, gravações, em meio a outros métodos, como também aprender o fazer artístico. Ou seja, percebe-se que aprender arte abarca não somente uma presteza de produção artística pelos alunos, mas do mesmo modo incluir o que arranjam e o que os outros perpetram, pelo incremento da argúcia estética, na relação com o elemento artístico visto como elemento de cultura na história humana e como um conjugado de analogias (Brasil, 1997).

É respeitável que os alunos incluam a definição do fazer artístico, ou seja, alcancem que seus conhecimentos de desenhar, cantar, dançar, filmar, vídeo gravar ou dramatizar não como distração, mas como habilidades verdadeiras e que precisam ser levadas a sério. Sabe-se que, ao fazer e reconhecer arte, o aluno anda por caminhos de aprendizagem que possibilitam o acesso à informação característica sobre sua analogia com o planeta. Além disso, crescem potenciais (como agudeza, exceção, concentração e impressionabilidade) que podem cooperar para o acordo do seu espaço no mundo e para a abrangência de teores das diferentes áreas do currículo.

Estudar arte é ampliar gradativamente um trajeto de concepção subjetiva e cuidado, ou seja, movimentado pelos intercâmbios que o aluno atinge na atmosfera correspondente e sociocultural. Tais influências mútuas são desempenhadas.

Ao mesmo tempo compete à escola nortear seu trabalho com o alvo de conservar e incentivar a dinâmica das analogias entre o aumento e a aprendizagem, instigar a autonomia do aluno e beneficiar a relação metódica com os teores, assuntos e celeridades que melhor avalizarão seu avanço e consistência como educando e cidadão (Brasil, 1997).

Assim, aprender arte com definição permanece conexo à inclusão daquilo que é doutrinado. Para tanto, os conteúdos da arte necessitam ser adaptados didaticamente de modo apropriado. Não devem ser instruídos obrigatoriamente do mais simples para o mais complicado ou do comum para o peculiar, mas sua ordem necessita avaliar os avisos antecedentes dos alunos e seu grau de incremento cognitivo.



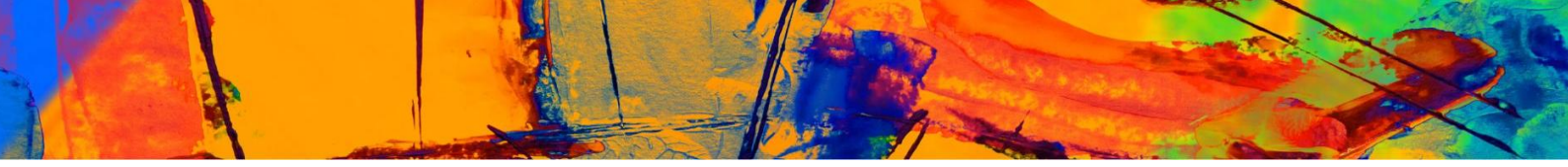
De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Artes (1997), a história da arte, por padrão, não necessita ser oferecida continuamente em seu aspecto cronológico, com a exclusiva finalidade de que o aluno estude história da arte ou sua cronografia. Nesse contexto, pode-se dizer que a principal proposta é que a instituição de ensino possa ensinar arte com propostas que, além de ensinar grande número e penetração nos conteúdos, lecionarão ao aluno persistir aprendendo por si - como aprender a estudar, por modelo - que abonarão a ele poder estudar por toda a vida (Brasil, 1997).

É desejável que o aluno estude de modo equilibrado os diversos tipos de contextos: casos, julgamentos, títulos, métodos, denodos e costumes. Tal dessemelhança conchega um conjunto interrelacionado e não-estranho de tipos de teores, ou seja, é difícil apartar casos de julgamentos ou denodos de opinião, no conjugado das aprendizagens (Brasil, 1997).

Cada tipo de teor da área pode ser doutrinado nos três eixos do experimento de aprendizagem expressivo do estudante de arte, quais sejam: a prova do fazer, o conhecimento do admirar e o experimento do contextualizar. No entanto, cada tipo de conteúdo depreca maneiras de ensino e aprendizagem qualificadas. Por arquétipo, a aprendizagem de julgamentos como Modernismo, Barroco ou Expressionismo exige que o aluno restaure esses julgamentos em intercâmbios contínuos, averigüe, ouça narrativas, notifique da fruição de atos, realize espaços selecionado de obras musicais desses momentos, perpetre leitura de documentos etc. (Brasil, 1997).

Para a absorção de um início, assim como de um julgamento, existe obrigação de envolver seu sentido. Assim sendo, também é imperativo que tal significação seja restaurada pelo aluno. Por padrão, o início da modificação atual na Arte Moderna, ou da sincronia procela recente nos documentos teatrais modernos, ou do ajuste de linguagens recente na Arte Contemporânea.

A cada período de seu incremento o aluno deverá incluir opinião e títulos de maneiras caracterizados até que, por fim, possa progressivamente deles se amoldar e abranger seus sentidos mais complicados. A aprendizagem de um acontecimento se oferece de outro modo e solicita arquivamento; no entanto, não se trata de arquivamento mecânico, e sim abrangente, pois o aluno correlacionará o episódio a julgamentos e outros conteúdos a ele alistados. Pode ser citado como exemplo a I Bienal de Arte de



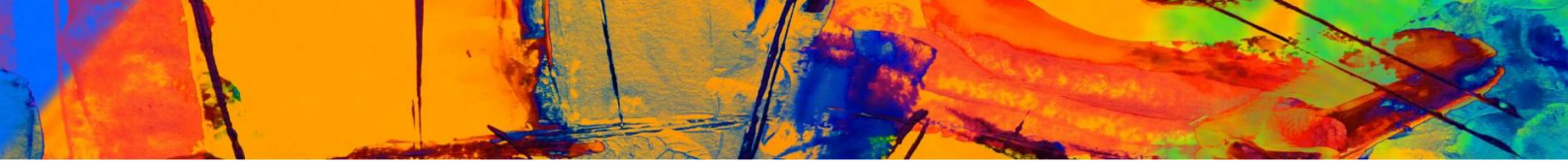
São Paulo sucedida em 1951. Tal evento será assimilado compreensivamente quando o aluno tiver a capacidade de relacioná-lo, por exemplo, à contestação do realismo x abstracionismo, julgamento de obra universal de arte moderna e continuação dessas manifestações até presentemente (Brasil, 1997).

A aprendizagem de um processo, por outro lado, se oferece pelo fazer. É função de o professor afiançar ocasiões para o implemento da metodologia. Por exemplo, fazer e romper pintura abrange cuidados na escolha, bom emprego e remoção das tintas. Fazer uma xilogravura abrange manipulação acautelada das goivas para resguardar o corpo.

O conjunto de atuações que transportam aos efeitos necessita ser feito pelos alunos para que aconteça aprendizagem e o professor necessita domar tais métodos para ter capacidade de ensiná-los. Primeiramente, na aprendizagem de processos, o aluno pode necessitar do auxílio do professor, segundo a complicação da empreitada a ser atingida. Uma das principais propostas de ensino é que os alunos tenham a capacidade de gradativamente adquirir a liberdade para pôr em prática os valores e costumes que são estudados nos exemplares de convivência que abrange os alunos e o grupo de educadores. Tais anexos de apegos e costumes precisam ter coesão com os julgamentos e técnicas a eles concernentes. “São conteúdos do âmbito da afetividade e se referem às ações regidas por sentimento de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo, companheirismo” (Brasil, 1997, p. 35).

Compete aos professores balançar nos seus planos teores dos múltiplos tipos, retalhando abundâncias factíveis no coloquial dos planos escolares, procurando ensiná-los em penetração e a grande número de ajuste com cada fato escolar. A escola não oferecerá cálculo de ensinar todos os conteúdos da arte, mas necessita avaliar um apurado contíguo que permita ao aluno ter embasamento aceitável para acompanhar e conhecer.

Progressivamente e com trabalhos consecutivos, as formulações dos alunos sobre arte alongam a se achegar de caracteres mais organizados de fazer e refletir sobre arte. Para tanto, é imperioso o esforço com a leitura de documentos e atos que indiquem a analogia entre arte e cultura, história e contemporaneidade, por meio dos quais poderá censurar e confrontar a história a respeito dos seus aspectos distintos, ou seja, em



relação a um evento, acontecimento ou elemento. Tal expectativa impulsiona a observação e a formulação de entendimentos subjetivos.

Dessa forma, a proposta do estudo e de aprofundamento da arte é a adequada e o aluno precisa se defrontar com a manifestação artística nas ocasiões de aprendizagem. Em outras expressões, o documento literário, a canção e a ideia causarão dados ao aluno em ocasiões de aprendizagem, pois ele necessita ser estimulado tanto a exercitar-se nas artes artísticas e aprender a usufruir arte como praticar a contextualização que abrange observar e saber estabelecer o aviso de arte.

As propostas conseguidas pelo professor para materializar condições de aprendizagem necessitam acordar ocasião em que o aluno desempenha afazeres — fazendo, desfrutar e contextualizando arte. Esses períodos necessitam ser rotativos e ajustados com aqueles em que as finalidades próprias dos alunos conduzem seus estágios artísticos, em que o desempenho está sujeito à junta de expediente pessoal e aprendizagens precedentes. Esses dois tipos de períodos, indissociáveis na arte educacional, afiançam que não se modifique arte e arte escolarizada. Ou seja, necessita-se em dar chance para existir arte na escola.

É importante que o aluno, ao alongado da escolaridade, possa se alargar e afundar na informação de cada modalidade artística. No transcurso do ensino fundamental, confia-se que os alunos, progressivamente, adquiram envergaduras de impressionabilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante da sua produção de arte e na relação com o patrimônio artístico, adestrar sua cidadania cultural com característica. O aluno poderá aumentar o seu aviso estético e envergadura artística nas diferentes elocuições da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como para que possa, progressivamente, “apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade” (Brasil, 1997, p. 34).



2.4 As Linguagens Artísticas

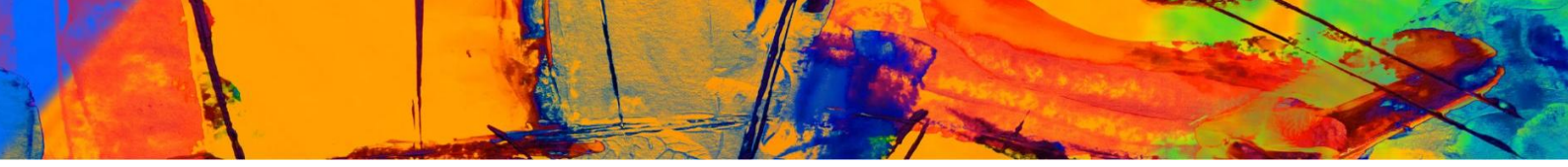
Os Parâmetros Curriculares Nacionais realçam a instrução e a aprendizagem de conteúdos que cooperam para a formação do cidadão e enfatizam a imperiosidade de que o aluno pegue uma informação com a qual saiba estabelecer a produção de arte. Para a opção e o aparelhamento de teores comuns de arte foram situados discernimentos, que serão retomados na preparação dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjugado, buscam solicitar o desenvolvimento artístico e estético do aluno e a sua participação na coletividade (Brasil, 1997).

Com analogia aos teores, orienta-se o ensino da área de maneira que abrigue a desigualdade do repertório cultural que o aluno apresenta para a escola, trabalhe com os produtos da sociedade em que a escola está enfiada e ao mesmo tempo em que se incluam conteúdos das diferentes culturas e ocasiões a partir de discernimentos de escolha apropriados ao conhecimento do educando na coletividade como cidadão ciente (Brasil, 1997).

Os conteúdos da área de Arte estão preparados de modo a acolher aprendizagens cada vez mais complicadas no comando da informação artística e estética, seja no treinamento do próprio artifício inventivo - pelo fazer - seja no contato com obras de arte e com outras amostras recentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a crítica e a análise da arte podem cooperar tanto para o procedimento individual de concepção dos alunos como também para o seu ensaio estético e informação do instituído que ela recheia nas culturas humanas (Brasil, 1997). O conjunto de conteúdos permanece proferido dentro do procedimento de instrução e aprendizagem e citado por intercessão de atuações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar (Brasil, 1997).

A composição dos eixos de aprendizagem e sua articulação com os tipos de teores da área de outras áreas e dos Temas Transversais conformam uma disposição para que as escolas instituem seus desenhos curriculares com alvedrio, levando em estima seu assunto educacional.

Os três eixos ficam pronunciados na arte, ao mesmo tempo em que sustentam seus ambientes próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer resolução, segundo disposição do professor, em concordância com o desenho curricular de sua



equipe e segundo discernimentos de escolha e classificação amoldados a cada circuito (Brasil, 1997).

Compete notar que as analogias de ensino e aprendizagem de Arte não incidem no vago, mas são continuamente acopladas e verificadas nos mais diversos ambientes socioculturais e históricos, os quais abrangem ares sociais, ambientais, parcimoniosos, culturais e etários.

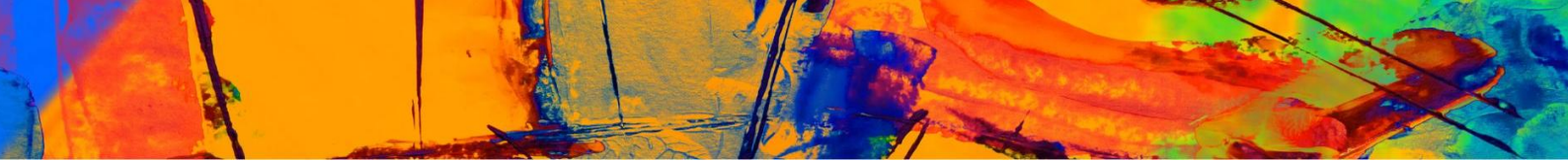
As analogias entre arte e ensino-aprendizagem propiciam ao aluno estar apto a estabelecer o que avalia e refletir sobre o que faz a partir do experimento subjetivo e partilhado de aprender. Isso corrobora na ampliação de sua função de estudante em arte e do apego e assiduidade constante dessas maneiras ao longo de sua vida.

Assim sendo a contextualização fica catalogada à análise e cita-se ao comando reflexivo individual e partilhado no qual o aluno discorre com a notícia e entende que não aprende particularmente, e sim em argumentos de intercâmbio. Essa atitude de descontextualizar beneficia uma sabedoria reflexiva em relação à arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área (Brasil, 1997).

A ponderação repartida suscita um argumento de ensino e aprendizagem cooperativo, que apregoa a natureza social do saber. Essa prova grupal, por sua vez, realimenta a concentração de cada aluno, pois abrange estados caracterizados de preparação de saberes, o que gera, desequilibra e causa modificações nas aprendizagens individuais. Neste clima, precisa-se ensinar para o aprendizado de deferência recíproca, apreciação (fazer e receber), solidarizar, conversação, atendimento à disparidade de entendimentos, ideários, esclarecimentos, anseios, constituições e diferentes mostras que insurgem nas circunstâncias de aprendizagem artística e estética.

2.4.1 Artes Visuais

O mundo contemporâneo distingue-se, entre outros aspectos, pela relação com figuras, cores e luzes em bateladas inigualáveis na história. A criação e a exibição às múltiplas revelações visuais suscitam a obrigação de uma educação para saber observar e entender, abalizar seios, percepções, opiniões e características reprimidas nas formas e nos espaços. Por isso é importante que essas ideais permaneçam agrupadas na escola,



nas aulas de Arte e, especialmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais, que parte desses títulos, pode beneficiar abrangências mais vastas sobre julgamentos acerca do mundo e de posicionamentos difíceis (Brasil, 1997).

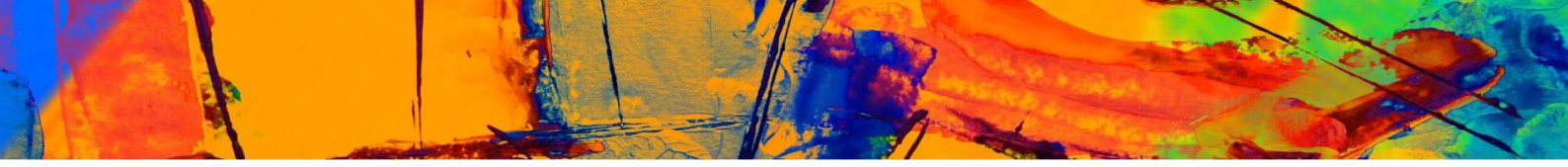
As artes visuais, além das formas habituais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, abrangem outras modalidades que derivam dos progressos tecnológicos e modificações estéticas que foram vistas com mais intensidade no século XX: “fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, desempenho, holografia, desenho industrial, arte em computador” (Brasil, 1998, p. 63). Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua peculiaridade e é aproveitada em diferentes probabilidades de ajustes em meio a elas, por intervenção das quais os alunos podem promulgar-se e compartilhar entre si e com outras pessoas de dessemelhantes costumes.

Atualmente o mundo que envolve as linguagens visuais desenvolvem-se, e com isso passam a fazer novos pactos e cunham novas modalidades. A multimídia, o desempenho, o videoclipe e o museu virtual são alguns modelos em que a imagem se associa ao texto, som e espaço.

A educação visual precisa avaliar a complicação de um “parecer educacional” que leve em conta as probabilidades e os meios pelos quais os alunos alterem seus conhecimentos de arte, ou seja, a maneira como estudam, inventam, ampliam e modifiquem suas percepções de arte.

Ao intuir e instituir formas visuais, está se trabalhando com informações peculiares da linguagem e suas analogias no ambiente (bi e tridimensional). Subsídios como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo alistam-se oferecendo procedência a instruções, reproduções e preceitos de acepções. Os fluxogramas e as formas se oferecem de modos diferentes ao longo da história da arte, pois têm relação com o fantasioso do tempo histórico nas várias culturas. O aluno, quando institui suas poéticas visuais, também origina fluxogramas que permanecem correlacionados com o seu tempo.

O desenvolvimento do aluno nas linguagens visuais exige, então, aprendizagem de técnicas, processos, dados sobre história da arte, artistas e sobre as analogias culturais e sociais abrangidas na prova de praticar e contemplar arte. Sobre tais



aprendizagens o adolescente erigirá suas adequadas reproduções ou conceitos, que modificará ao alongado da ampliação, à medida que adianta no procedimento educacional (Brasil, 1997).

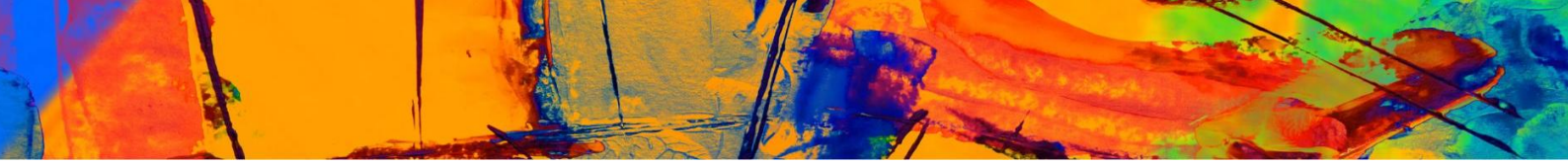
As pessoas habitam no dia a dia as variações que incidem nas analogias entre tempo e espaço na contemporaneidade. Por padrão, é aceitável ter relação com a produção visual de dessemelhantes culturas e díspares ocasiões, por meio da Internet. Nessa linha, pode-se dizer que o papel das escolas é determinar essas ações de maneira que as estabilize como conhecimentos de aprendizagem (Brasil, 1997).

Em Artes Visuais, a escola não pode apartar os experimentos do dia-a-dia do aprender individual e coletivo. Percebe-se o estudante na escola como um produtor de cultura em desenvolvimento e, por esse motivo, a escola precisa agrupar o mundo jovem, trabalhando seus valores estéticos, opções artísticas e moldes visuais. Não se pode conceber uma escola que cultive propostas educativas em que o mundo cultural do aluno permaneça fora da sala de aula. Em outras palavras, a escola ao mesmo tempo necessita ter propostas de direção para jovens que desenvolvam seu repertório estético e os auxiliem a arrumar-se criticamente sobre atuações da vida artística e social do cidadão (Brasil, 1997).

2.4.2 Dança

É preciso que a arte na educação garanta uma aprendizagem que siga o próprio desenvolvimento humano, não apenas em seus elementos intelectuais, mas também sociais, emocionais, psicológico, perceptivo e físico por meio de uma interação da pessoa com o meio que a cerca por meio de diferentes meios construtivos de expressão e identificação de sentimentos, reflexões, emoções e aprendizados elaborados através de sua própria vivência possibilitando um processo contínuo de troca de informações e aprendizagem contribuindo, efetivamente, com elementos criativos e inovadores.

Ainda que se diga que o Brasil é o país onde as pessoas já nascem “com o samba no pé”, percebe-se que, na prática, existem diversos questionamentos e opiniões contrárias, além de falta de conhecimento sobre a dança no contexto escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que a percepção que se tem em relação à dança, e por conseguinte, sobre o próprio corpo é um tanto imatura, haja vista que não leva em



consideração as pesquisas já realizadas no âmbito sociológico e antropológico no que diz respeito à composição do corpo em sociedade, bem como o fato de que por diversos motivos, algumas pessoas não nascem sabendo dançar ou não tem o menor ritmo para tal prática.

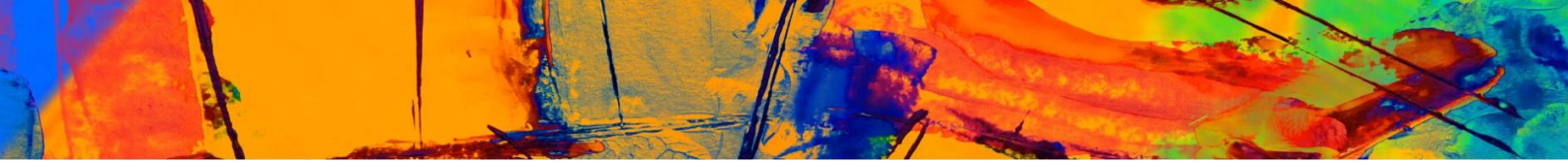
Em resumo, entende-se que a dança pode ser ensinada de modo informal ou formal, até mesmo porque, a dança pode ser considerada um movimento que vai se ajustando com o tempo e espaço. É nesse contexto que a escola passa a desempenhar seu papel na arte de promover a educação do corpo, apresentando de forma interpretativa e criativa que é a dança, tendo em vista que esse conteúdo poderá proporcionar ao aluno uma base para a melhor compreensão das relações que atualmente existem em relação ao corpo, sociedade e a dança. Pode ser destacado também que a escola é: contudo, é importante destacar que, no âmbito da Dança, não é qualquer conteúdo que pode ser usado para determinar essas relações, pois é necessário estabelecer orientações pedagógicas e didáticas, além de estarem comprometidas com a realidade cultural e social do país.

2.4.3 Música

As músicas podem ser classificadas de várias maneiras de modo a atender diversos estilos e grupos de pessoas. Nesse sentido, pode-se dizer que a música se apresenta como narrativas que possuem a função de expressar e traduzir a forma de pensar de cada grupo social ou pessoa, podendo expor sentimentos e valores, além das tradições existentes em determinado período histórico.

Nos últimos anos tem sido percebida uma grande mutação no modo de ver a vida, pensar e gosto dos jovens. A partir do surgimento de paradigmas novos, de interesses múltiplos, advento de tecnologias novas, passam a existir outras propostas de relações entre os sons, jovens e as máquinas

No Brasil, embora muitos jovens não tenham vocação para cantar ou tocar algum instrumento musical, é bem verdade que gostariam muito de saber fazer, sendo bastante comum ver grupos de amigos discutindo sobre os temas musicais atuais, escolhendo o melhor videoclipe e outros que se destacam na mídia.



Nesse cenário, a escola entra com o objetivo de fazer com que o aluno avalie quais caminhos devem ser seguidos de forma que estes os auxiliem a desenvolver uma educação musical, tendo como base as suas características e possibilidade culturais gente a realidade atual, partindo do conhecimento do próprio cotidiano do aluno, de modo a contribuir para a humanização do mesmo. É importante destacar também que a escola tem como intuito fazer com que o aluno seja capaz de aprender a sentir.

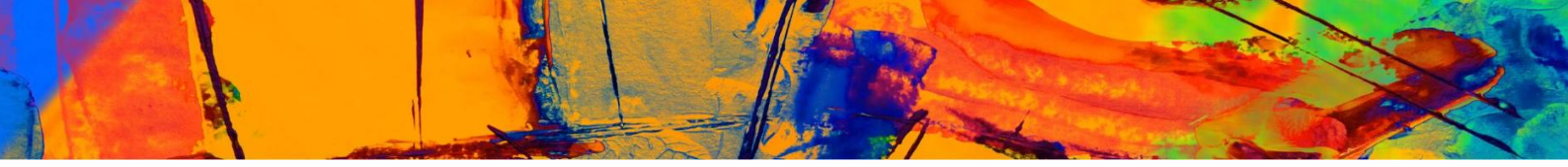
Dessa forma, dentro do contexto das "artes", a música pode ser rotulada como sendo uma arte de reprodução, como também uma arte nobre, e ainda como sendo uma arte que proporciona ao indivíduo um espetáculo. Para quem tem a música como parte integrante de sua vida, há quem apresenta a definição de que se trata de uma manifestação dos afetos transmitidos pela da alma, por meio do som (Husemann, 2004).

O autor ainda complementa informando que esta expressão transmite algumas características, a saber: a) música é percebida como uma arte, pois nota-se uma manifestação estética, porém, dispondo de uma atenção maior na sua mensagem emocional; b) música, de um modo geral, origina uma revelação, ou seja, se apresenta como forma de comunicação, onde uma das formas de linguagem a ser analisada; é o modo como se processa a transmissão e recepção de uma certa mensagem, entre as pessoas, ou ainda entre o sentimento e os sentidos do próprio homem que entona uma música; c) usa-se do som, em que a idéia do som, mesmo com a ausência do silêncio tenha a capacidade de produzir música.

Diante do exposto, percebe-se a existência da música se dá unicamente pela manifestação humana, pois se trata de uma atividade artística por excelência, a qual possibilita ao compositor ou mesmo ao executante compartilhar com os demais ouvintes suas emoções bem como seus sentimentos.

2.4.4 Teatro

Por meio do teatro é possível que o jovem, assim como o adulto, tenha a oportunidade de conhecerem, observarem e fazer um confronto das diferenças existentes na cultura em períodos distintos da história, agindo coletivamente com a arte. Nas elaborações das cenas, ao procurar de modo criativo e imaginativo soluções para determinadas situações, os alunos ficam aptos a perceber neles próprios, situações



vividas no seu cotidiano, pois a necessidade de descrever ou mesmo narrar algum fato e posteriormente poder representar dramaturgicamente certo episódio gera uma oportunidade de recriar o cotidiano em que este está inserido.

A instituição de ensino se apresenta como responsável em desenvolver a capacidade em estabelecer um diálogo, uma negociação, por exemplo, com a ambiguidade. Dessa forma, é constatado que o processo dessa linguagem passa a ser estabelecida pelo jovem como uma relação entre as atividades, associadas com a imaginação criativa de cada um.

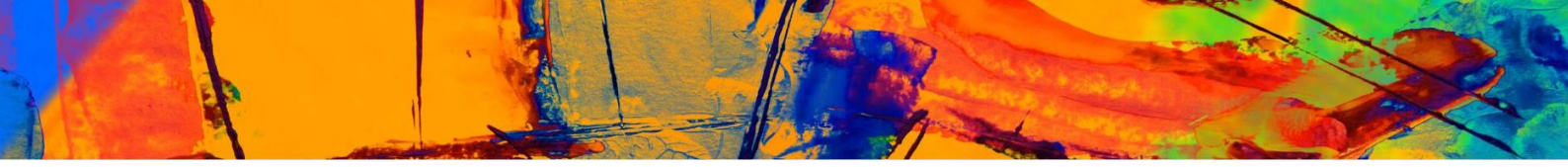
Para de fato envolver o aluno no ambiente teatral, o professor precisa levar em consideração a cultura dos seus alunos, disponibilizando dados que os envolvam, oferecendo melhores opções culturais e na interpretação relacionar fatos do seu próprio cotidiano, tornando mais fácil a sua compreensão e aceitação.

Através do teatro escolar o aluno identifica “um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade” (Brasil, 1998, p. 89). A partir da representação da dramaturgia é possível perceber narrativas distintas, e a identificação feita pelos alunos é o ponto fundamental para o sucesso do ensino do teatro, haja vista que se trata do ensinamento da receptividade das narrativas que estão principalmente, presentes nas mídias.

Assim, pode-se dizer que fazer uma análise reflexiva das mídias existentes é o mesmo que oferecer aos jovens a oportunidade de se posicionar diante da gama de informações recebidas diariamente, pois através da pesquisa, exercitando dia a dia, pode-se chegar a uma discussão crítica, no intuito de esclarecer os meios de elaboração em que os quais a ficção está veiculada. Nessa linha, a cultura de ir ao teatro possibilita a criação de uma percepção particular dos fatos, passando o aprendizado a ser considerado como indispensável.

2.5 Didática, Arte, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Atualmente não se deve conceber o ensino de arte para alunos do Ensino Fundamental como algo sem princípios e valores previamente definidos e vinculados ao cenário social. É preciso repensar a didática usada, saindo do simples contato do aluno



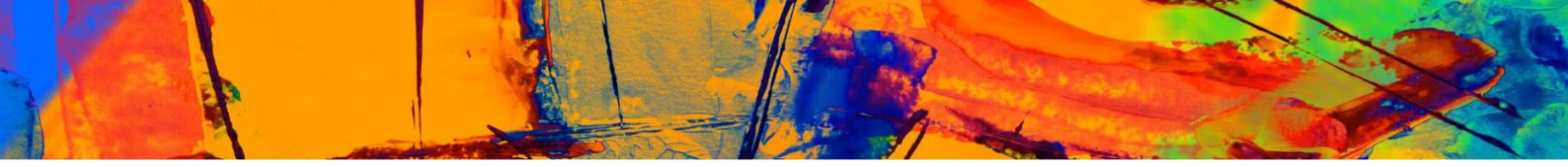
com materiais e técnicas de produção e/ou representação artística, com o professor assumindo o papel de efetivar um diálogo mais preciso com o objeto artístico, fruto da produção cultural e método do conhecimento científico.

Esta necessidade de mudança efetiva no paradigma no ensino de arte para alunos do Ensino Fundamental foi efetivada com a implantação dos PCNs abordando este tema. Em sua concepção, o mencionado documento trata a arte como um elemento capaz de contribuir com novas formas de conhecimentos com características específicas e inter-relação com outras disciplinas, fundamentando-se em aspectos científicos considerando a ação criadora das pessoas e sua capacidade de constantes mudanças, bem como “as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade” (Brasil, 1997, p. 16).

Martins, Picosque e Guerra (1998) defendem a necessidade de o ensino de Arte ter uma aprendizagem significativa, promovendo o intercâmbio do jovem com o ambiente artístico que a cerca a fim de construir novos conhecimentos, formas de pensar o mundo no qual vivem. Nesse contexto, é de responsabilidade do educador ter os conhecimentos técnicos, criativos e estéticos capazes de associar a arte histórica e sua perspectiva futura.

Contudo, é importante mencionar que ainda existe uma enorme diferença entre o ensino defendido e o que de fato foi concretizado, haja vista que dentro desse contexto de bases metodológicas, teóricas, conceituais e didáticas, teóricas e metodológicas, o professor, agente nesse campo, ainda não coloca as diretrizes educacionais em prática, decorrência natural da frágil formação e desenvolvimento profissional, associados à inexistência de um processo de capacitação, aperfeiçoamento, soluções e diversos problemas no cotidiano das salas de aula que, por conseguinte, os levam a reproduzir um ensino irrefletido, sem a fundamentação teórica e prática necessárias a uma aprendizagem reflexiva e significativa (Duarte Júnior, 2002).

De acordo com análise de Martins, Picosque e Guerra (1998), as mudanças no ensino de artes apenas serão efetivas, em seu contexto didático, conceitual e metodológico, quando os professores tiverem acesso a uma formação e desenvolvimento profissional efetivo e continuado.



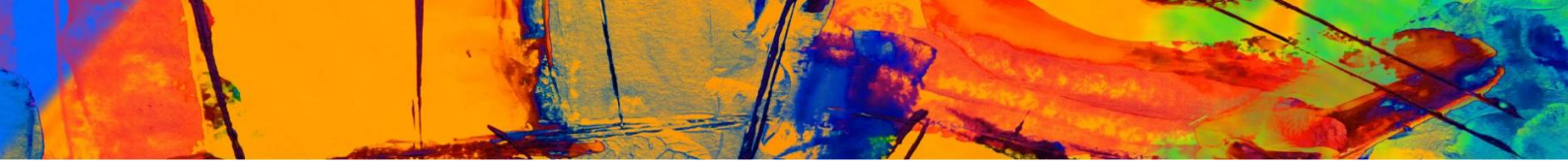
Também é preciso aceitar a necessidade de implantação de novas formas de promoção do conhecimento, aumentando as oportunidades de os alunos terem contato com a arte em suas diferentes vertentes e opções de utilização e aproveitamento, partindo-se da suposição de que toda forma de conhecimento artístico e estético precisa ser identificada e analisada como novas formas de aprendizagem. Além disso, estes elementos podem ser facilitados pela magia da sala de aula, com o educador não sendo apenas um multiplicador, mas sim um eterno aprendiz capaz de repensar, sentir e cingir completamente em um cabeamento de linguagem da arte em seus diferentes significados e compreensões.

É preciso abrir espaço para que se possa desvelar o que pensam sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa. Desvelar/ampliar e propor desafios estéticos são como poção mágica, pó de pirlimpimpim, na possível experimentação lúdica e cognitiva, sensível e efetiva do poetizar, do fruir e do conhecer a arte.

É preciso que a arte na educação garanta uma aprendizagem que siga o próprio desenvolvimento humano, não apenas em seus elementos intelectuais, mas também sociais, emocionais, psicológico, perceptivo e físico através de uma interação da pessoa com o meio que a cerca, por meio de diferentes formas de expressão construtiva e identificação de sentimentos, reflexões, emoções e aprendizados elaborados em sua própria vivência, possibilitando um processo contínuo de troca de informações e contribuindo, efetivamente, com elementos criativos e inovadores.

Para que a educação em arte ocorra de modo efetivo, constata-se a necessidade de os professores estarem em constante processo de aperfeiçoamento, buscando novos conhecimentos que contribuam ao desenvolvimento intelectual de seus alunos com embasamento epistemológico, associando os aspectos racionais, estéticos e criativos dos seres humanos enquanto produtores de sua própria história (Duarte Júnior, 2002).

Complementando esta análise, Fusari e Ferraz (2006, p. 53) acreditam que o professor de arte deve ser qualificado, não apenas para garantir um ensino de adequado, mas também para que a história da Arte em seus elementos estéticos e criativos continuem sendo disseminados corretamente, difundindo-se entre todas as pessoas, independentemente de sua classe social, tendo em foco que o seu processo de ensino deveria ser mais valorizado e difundido.



O ensino das artes é defendido por Iavelberg (2003) que de acordo com seu ponto de vista, somente terá a qualidade necessária caso o professor tenha uma didática adequada, a qual é conseguida por meio de um processo de formação continuada, que nesse caso deve envolver um entendimento de âmbito pessoal, cultural, pedagógico, bem como profissional e empresarial. Contudo, para que isso de fato aconteça, considera-se de suma importância que sejam envolvidos em projetos que tenham a capacidade de promover a intervenção e promoção cultural em seus alunos.

Portanto, acredita-se que a formação continuada do docente, deve ser centralizada em três linhas de conteúdos: conteúdos procedimentais de desenvolvimentos, conteúdos conceituais e conteúdos relativos a valores, atitudes e a sensibilidade. Dessa forma, todo este aprendizado conteudístico precisa ser relacionado a campos distintos de aprendizagem individual (Duarte Júnior, 2002).



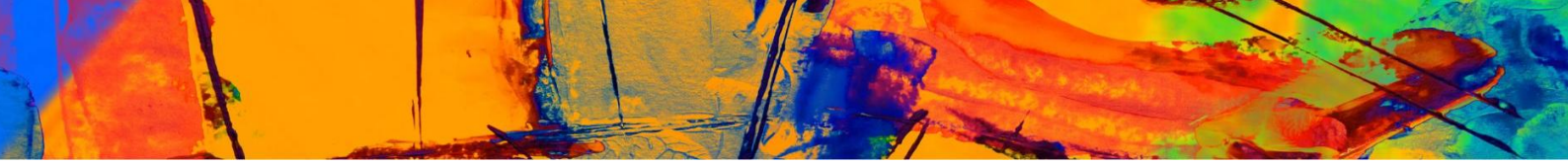
III

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, a legislação educacional vigente, identifica e reconhece a relevância das artes no contexto escolar para uma melhora formação de seus alunos, que devido a essa importância este passou a fazer parte da proposta curricular de ensino. Dessa forma, o ensino das artes, no universo do Ensino Fundamental apresenta-se como uma proposta de conhecimento e desenvolvimento de atividades envolvendo linguagens distintas na formação de seus alunos.

A implantação dos PCNs de artes ocorreu a partir do reconhecimento da necessidade de estudos mais específicos sobre a natureza e a abrangência do ensino desta disciplina nas escolas brasileiras e como suas práticas educativas e estéticas estão configuradas no processo de ensino ministrado. Este documento encontra-se dividido em duas partes, a saber: a) na primeira ocorre uma caracterização da arte por meio de uma avaliação da sua inclusão tanto no ensino como na educação, sendo apresentada à história do ensino da arte no país, bem como suas expectativas em relação aos ajustes e melhorias, seguindo-se com análise da teoria e prática em artes nas escolas brasileiras, expondo a arte como objeto do conhecimento artístico como produção e fruição ou como meio de reflexão. Segue-se com uma abordagem sobre aprender e ensinar arte no Ensino Fundamental, identificando os objetivos gerais a serem alcançados e os conteúdos que precisam ser ministrados, ressaltando os critérios para sua seleção e os assuntos gerais que carecem de ser ensinados;

b) Na segunda parte adentra-se na análise das temáticas específicas do ensino das artes. Na área das artes visuais, o tema é abordado como uma expressão e comunicação da prática dos alunos em artes visuais, tratando-a como um objeto de apreciação significativa e produto cultural e histórico. Já a dança é analisada como uma expressão e comunicação humana, apresentando-se como uma manifestação de âmbito coletivo e produção cultural de apreciação estética. A música é concebida como uma forma de comunicação e expressão com possibilidades efetivas de interpretação, improvisação e composição, permitindo uma apreciação significativa com escuta,



envolvimento e compreensão de sua linguagem, haja vista ser um produto cultural e histórico. O teatro, enquanto forma cultural e artística é analisada como um meio de promoção de novas expressões e comunicação, produção intelectual, artística e de apreciação de seu conteúdo estético. Segue-se a esta segunda parte uma apresentação dos conteúdos referentes a valores, normas e atitudes, expondo os critérios e as orientações para as avaliações em artes e as principais recomendações didáticas.

3.1 O Novo Ensino Fundamental

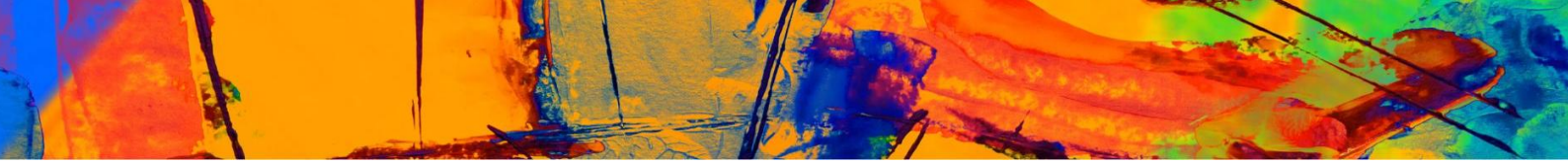
Buscando propor um sistema de ensino de melhor qualidade, há alguns anos atrás se constatou no Brasil o interesse crescente em aumentar os anos de estudo do Ensino Fundamental, sendo essa proposta coloca em prática, conforme as conforme as leis criadas.

É importante frisar também que essa nova proposta de nove anos para o Ensino Fundamental, não se trata de uma exclusividade brasileira, mas apenas o fato de que o país anda em consonância com a tendência mundial. Mesmo na América do Sul já é possível perceber a prática dessa proposta em diversos países, fato esse que já colocou jovens brasileiros em delicadas situações, haja vista que para aqueles que por algum motivo precisam estudar fora do país, é preciso que esses alunos compensem a defasagem do ensino.

3.1.1 Fundamentação Legal

A meta 2, estabelecida a partir da Lei nº 10.172/2001 para o novo Ensino Fundamental, de acordo com Plano Nacional de Educação – PNE, de incluir crianças a partir de seis anos de idade, tem por princípios dois objetivos: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (Brasil, 2004, p. 14).

Segundo a proposta do PNE, ao incluir crianças a partir de seis anos no sistema de Ensino Fundamental, ou seja, com a implantação progressiva, deve ser colocada em conformidade da receptividade já realizada com alunos de faixa etária entre os 7 a 14



anos. Destaca-se também que, para colocar essa proposta em prática nas escolas do país, é preciso primeiramente um planejamento e diretrizes que contemplem o atendimento integral da criança, ou seja, nos seus aspectos psicológicos, social, intelectual e físico. Além desses aspectos, deve envolver também propostas que mantenham a qualidade do ensino, o que implica garantir um desenvolvimento de um processo educacional que respeitador e erigido no alicerce das dimensões múltiplas existentes durante a infância.

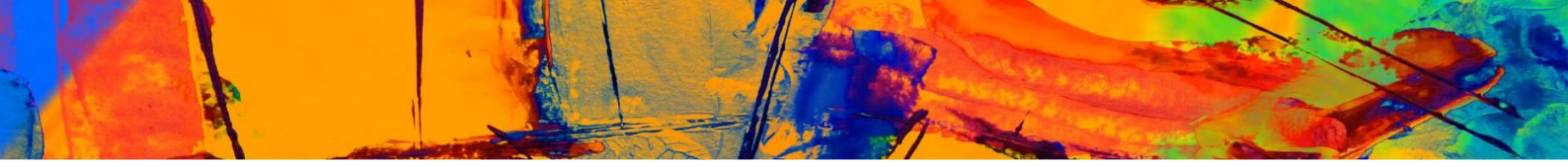
A criatividade é incentivada pela LDB em seu artigo 23, além de insistir que a organização do Ensino Fundamental seja mais flexível. É estabelecido também, no artigo 32 da lei em questão que a formação do aluno como cidadão é o principal objetivo do Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil são fornecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais elementos considerados essenciais para que seja realizada na Proposta Pedagógica do Ensino fundamental uma revisão no intuito de atender e suprir as necessidades desse novo público que será atendido nesse sistema, ou seja, para inclusão das crianças a partir dos seis anos de idade, as quais até então faziam parte do grupo de ensino da Educação Básica.

De acordo com o Censo Demográfico de 2000, cerca de 82% das crianças na época com seis anos de idade estavam frequentando a escola, sendo que dessas um total aproximadamente 39% faziam parte do ensino da Educação Básica, enquanto 13% frequentavam as salas de alfabetização e no Ensino Fundamental havia mais ou menos 30% (IBGE, 2000).

Os dados apresentados dão um maior embasamento à proposta de ampliação de oito para nove anos o Ensino Fundamental, haja vista que permite elevar a quantidade de crianças no sistema educacional. A partir dessa nova proposta para o Ensino Fundamental, os maiores beneficiados serão as instituições de ensino público, haja vista que as crianças das classes médias e altas na faixa etária de seis anos já estão incluídas ao sistema de ensino.

Essa faixa etária proposta para o novo sistema de Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos e não de 7 aos 15, visa atender a tendência já existente das famílias, bem como do próprio sistema de ensino, que é de incluir de forma progressiva as crianças que estão na faixa etária de seis anos na rede escolar.



É importante haja clareza no seguinte aspecto: essa nova proposta de ensino não tem o objetivo de transferir as atividades que antes eram ministradas às crianças da primeira série tradicional, para as de seis anos que ainda estão em fase de alfabetização, e sim de disponibilizar uma nova estrutura dos conteúdos levando em consideração o perfil desses alunos no sistema de Ensino Fundamental de nove anos.

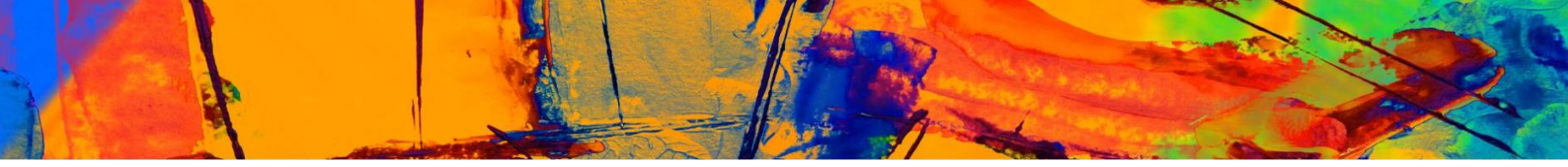
Destaca-se também que o aumento de anos no sistema de Ensino Fundamental tem como objetivo garantir a todas as crianças um convívio mais longo no ambiente escolar, além de proporcionar maiores chances de um aprendizado de melhor qualidade e, conseqüentemente um aprendizado mais amplo, embora seja evidente que o aprendizado não está associado simplesmente ao tempo em que a criança fica na escola, mas na verdade em como esse tempo é empregado. Contudo, a relação de ambos, ou seja, o tempo e o aprendizado devem de forma significativa colaborar para um resultado melhor do aprendizado.

3.2 Arte e Questões Sociais da Atualidade: Os Temas Transversais

Devido à própria natureza das metas propostas para o conhecimento, o campo de estudo que envolve a Arte é visto como uma área de grande privilégio em virtude do tratamento despendido aos temas transversais. No Brasil existe uma grande diversidade cultural entre os povos e as manifestações artísticas servem para expressar a riqueza responsável pela criação das produções artísticas existentes em todos os cantos do país.

O estudante, ao manter contato com essas produções artísticas, passa a exercitar “suas capacidades cognitivas, sensitivas, efetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética” (Brasil, 1998, p. 37). Igualmente, de acordo com Ayala e Ayala (1987) percebe-se que o corpo do estudante passa a apresentar movimentos novos adquiridos pelos seus olhos e suas mãos, além de aprimorar sua destreza, audição e fala, devido ao desenvolvimento de atividades que vão além da convivência social.

Diversas questões humanas consideradas fundamentais para o homem são desenvolvidas a partir de atividades ligadas a arte, ou seja: “falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas



documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante” (Brasil, 1998, p. 37). Essas atividades podem colaborar para uma melhor contextualização dos temas transversais, proporcionando aos alunos um aprendizado baseado pela prática viva do dia-a-dia, fazendo com que essas questões sejam vistas como produtos da Arte.

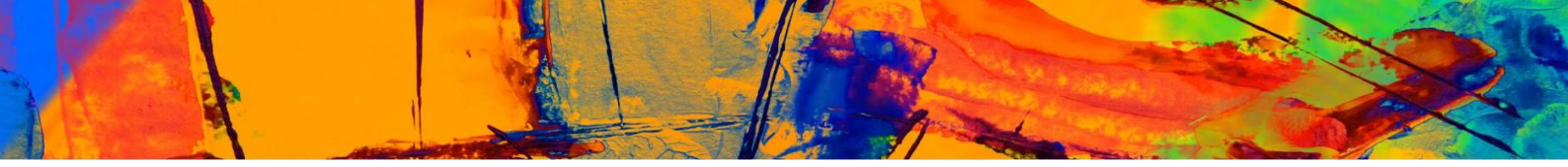
Com base nesse contexto, o cenário da Arte tem como intuito propiciar um melhor desenvolvimento e compreensão dos alunos em relação aos problemas existentes no cotidiano da sociedade, afinal tais problemas estão relacionados às ações realizadas para assegurar a concretização de uma população mais dinâmica e participativa na constituição de uma cidadania mais democrática, envolvendo nesse parâmetro, as atividades artísticas.

No ambiente escolar, a arte se apresenta como sendo uma oportunidade dos alunos desenvolverem e colocarem em prática suas responsabilidades para uma vida individual e coletiva mais digna, sem que exista algum tipo de exclusão ou mesmo preconceito. Dessa forma, ao ser desenvolvido na escola um trabalho com as demais áreas do conhecimento, a Arte pode ser utilizada para problematizar certas situações, proporcionando ao aluno a chance de compreender a complexidade das ideias e ações.

Segundo Saviani (1991) no contexto das artes, para que os temas transversais sejam trabalhados, é preciso levar em consideração as particularidades de cada campo, buscando em seus conteúdos aspectos que possam integrá-los. Faz-se necessário destacar também que a preparação e a preocupação em relação aos valores e princípios por parte dos alunos em relação às práticas e questões emergentes devem ser trabalhadas juntamente com os professores.

Na percepção de Stanislavski (1989) tanto a ética, quanto à estética são tratadas principalmente, a partir da abordagem da ética no ensino e aprendizado da arte, pois o conhecimento estético por parte da equipe de docente como discentes é desenvolvido em volta de um complexo processo em que estão presentes as experiências consideradas essenciais na vida cultural de cada um.

Além disso, as práticas artísticas são contribuídas com o desenvolvimento desses processos, haja vista que sentimento como o de “gostar e desgostar, de considerar agradável, desagradável, belo, feio, prazeroso, desprazeroso, experimentados em



práticas artísticas e em outras ações humanas não se desenvolvem de um modo linear” (Brasil, 1998, p. 38).

Por outro lado, compõe uma afluência de fatos, do tipo avanço, retrocesso ou ainda autonomia e dependência. Nesses casos, torna-se essencial que professores, assim como alunos dessa área de arte percebem,intonizem e pensem na mobilidade que se apresenta esse tipo de conhecimento.

Os professores de Arte podem planejar experimentos e debates que ajudem os alunos a posicionarem-se com sensibilidade e critérios éticos diante de um conjunto de circunstâncias, por vezes contraditórias, que coexistem na vida das pessoas. Dessa forma, ao analisar os temas transversais, pode-se dizer que nele existem aspectos de éticas que podem ser identificados em situações diárias da sociedade, em outras palavras, questões relacionadas ao meio ambiente, saúde, cidadania, dentre outros.

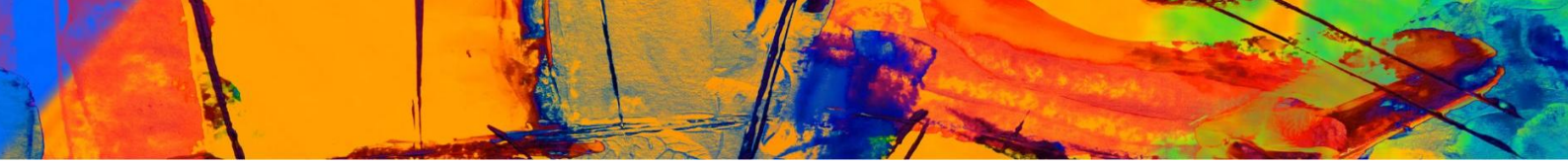
Em linhas gerais, pode-se dizer que os alunos, nas aulas de artes, podem fazer surgir e, conseqüentemente, valorizar questões ambientais a partir das produções artísticas, no intuito de melhorar, tanto hoje como no futuro a qualidade de vida da própria sociedade.

3.3 Formação do Professor

Para que o professor de arte entenda e assuma melhor as suas responsabilidades é fundamental que ele compreenda como essa arte vem sendo apresentada e disponibilizada para os alunos em sala de aula, destacando suas relações com o processo histórico-social e a atual educação escolar.

De acordo com Fusari e Ferraz (2006) tendo por pedra basilar esse entendimento, o professor estará apto a identificar a construção histórica, no intuito de esclarecer como ele poderá desenvolver as atividades, além de analisar como de fato a história pode ser construída.

Na percepção de Rodrigues (2008) o modelo educacional proposto no país foi fundamentado na maioria das vezes sobre os alicerces utilitários e pragmáticos, sendo essa concepção firmada a partir da promulgação da Lei 5.692/71 que sugeria que a



técnica e profissionalização fossem valorizadas, em prejuízo da cultura no contexto humanística e científica.

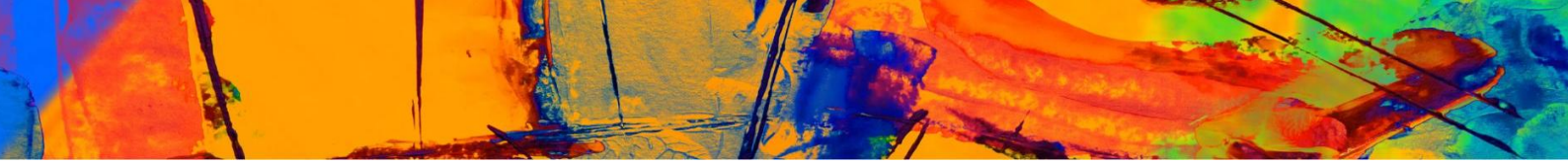
Contudo, para que essa concepção de formar e capacitar o aluno para que este venha ter um bom desempenho no mercado de trabalho seja um pouco omitida, a Lei de 1971, além de ter como foco a capacitação profissional, contemplou também a disciplina de Educação Artística, que na verdade, era vista apenas como uma atividade educativa (Brasil, 1997).

Nessa linha, a percepção de Nóvoa (1992) mostra que a Educação Artística não era vista e encarada como uma disciplina de fato e, devido a isso, não foi incluída na proposta pedagógica com uma base sólida e própria de conteúdo relacionado à cultura como as suas atividades que contribuíam de forma ativa para promover a mão-de-obra em um padrão de desenvolvimento. Por outro lado, sob seu ponto de vista, a Educação Artística mostrava uma base voltada para o desenvolvimento humanístico individual. Porém, de acordo com Duarte Junior (2005, p. 80), encontrava-se inserida dentro de uma lei que “formava indivíduos mecanicamente adaptados às exigências do individualismo”.

Nesse sentido, o autor supracitado menciona também que não pode deixar de ser destacada a percepção da maioria dos professores, ou seja, como os educadores de arte lidam com o termo polivalente, a forma como é vista por eles no contexto de suas ações pedagógicas direcionadas para o ensino da arte.

Com relação à disciplina de Educação Artística, alguns autores fazem a seguinte argumentação: o que é de fato esse conhecimento e o que é ser, para esses educadores, professor de Arte? Com relação ao conhecimento, pode-se dizer que se trata do compromisso estabelecido com o projeto de educação, objetivando a reestruturação na escola no âmbito qualitativo para o desenvolvimento e aprofundamento das habilidades consideradas essenciais para o trabalho pedagógico. Já no caso do que venha ser um professor de artes, entende-se que seja a relação da sua prática teórica artística e estética, as quais devem ser trabalhadas em conectividade com as propostas pedagógicas.

Fusari e Ferraz (2001) mencionam também a relevância do professor de arte ser qualificado de acordo com sua formação, alertando para a questão de que os alunos são



elementos fundamentais no aperfeiçoamento desse docente. Ferraz e Siqueira (1987) a respeito da qualificação e formação dos professores de arte argumentam ainda sobre a necessidade de desmistificar a concepção da impossibilidade de atualizar-se, com a justificativa de que determinadas localidades apresentam poucos recursos culturais, além do desprovimento de equipamentos tecnológicos para tal finalidade.

3.4 Conteúdos de Educação Artística no Ensino Fundamental

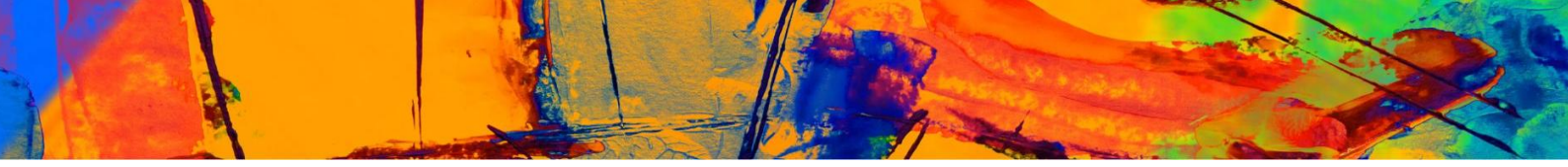
Tem sido observado um destaque cada vez maior em relação ao ensino e aprendizado de conteúdos que contribuam para uma formação mais completa do aluno enquanto cidadão. Essa nova proposta faz com que o discente procure adquirir novos conhecimentos, possibilitando a este o conhecimento necessário para saber lidar com questões na produção da arte.

Nesse sentido, para uma correta seleção e coordenação dos conteúdos dessa disciplina, foram determinados alguns critérios que buscam em conjunto fundamentar a capacitação artística e estética desses discentes, bem como melhorar sua participação perante a sociedade a qual está envolvido.

No que se refere ao conteúdo de artes, norteia-se o ensino no intuito de acolher a variedade do repertório cultural proposto pelo próprio aluno, sugerindo um desenvolvimento do trabalho na própria comunidade da escola. Além disso, propõe-se que seja apresentada ao aluno uma cultura diversificada, assim como períodos, levando em consideração critérios estabelecidos com consonância entre os alunos e professores.

De acordo com Saviani (1991) o conjunto de conteúdo encontra-se envolvido no processo de aprendizagem e ensino, além de estar especificado por meio de atos em três eixos, ou seja, gerar, desejar e contextualizar. A estruturação dos eixos ligados ao aprendizado, em como a articulação como os tipos de teores tanto do campo das Artes como das demais e dos Temas Transversais dar forma a uma organização, para que assim sejam estabelecidos pelas instituições de ensino seus esboços curriculares, sendo para tanto levado em consideração seu contexto educacional.

Dessa forma, os três eixos destacados por Saviani (1991) apresentam-se articulados na prática e conservam seus próprios espaços igualmente. Diante desse



contexto, pode-se dizer que seus conteúdos deverão ser tratados sob qualquer ordem, de acordo com a decisão estabelecida pelo professor, a qual deverá estar em consonância com a proposta curricular da instituição de ensino, além de seguirem os critérios tanto de seleção, quanto de ordenação apropriado a cada ciclo definido pelo PCN.

É importante destacar que as relações existentes entre o ensino e o aprendizado da Arte não acontecem de qualquer maneira, mas estão comumente associados a determinado espaço cultural, história, além das características dos aspectos sociais, ambientais envolvidos. Para um melhor entendimento apresenta-se o quadro 2 com a definição de cada um desses eixos norteadores.

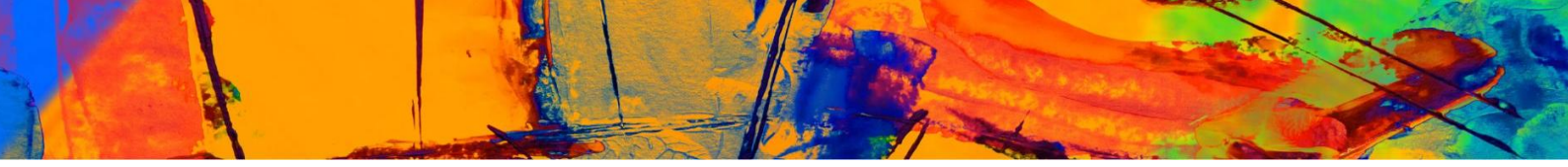
Quadro 2 - Eixos Norteadores.

EIXOS NORTEADORES	
Produzir	Refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.
Apreciar	Refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.
Contextualizar	É situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades.

Fonte: Brasil (1998, p. 50).

No cotidiano vivido nas salas de aula, constata-se que os eixos que tratam o produzir e apreciar já estão de certa forma contemplados, ainda que o docente o faça por intuição sistemática. Contudo, ao analisar os atos que envolvem a produção e a apreciação, observa-se que este vem ganhando consideráveis níveis de desenvolvimento cada vez mais avançados, no que compete ao aprendizado dos alunos ao serem contemplados pela contextualização.

Dessa forma, entende-se que o ato de contextualizar está associado à pesquisa, referindo-se ao poder de reflexão individual, além de compartilhar o diálogo do aluno com a informação que o cerca, evidenciando que o aprendizado não acontece de forma individual, e sim por meio da interação. De acordo com esse contexto, a



contextualização beneficia a prática do saber pensar a arte e não puramente operacionalizar o aprendizado.

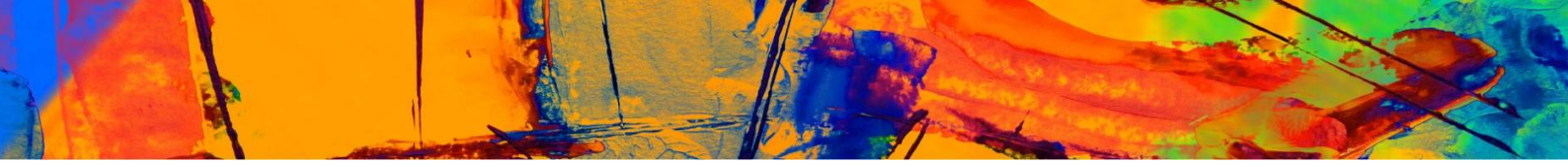
Assim, passa a existir uma compartilhada reflexão, fazendo gerar um contexto de aprendizado e ensino cooperativo, que exprime a classe social do saber, realimentando o ato de refletir de cada aluno. Além disso, analisando o conteúdo da educação artística no ensino fundamental, pode ser constatados ganhos ao fazer uma relação do aprendizado de artes com as demais disciplinas, pois o aluno passa a enxergar as demais matérias de forma mais harmônica. Segundo Bittencourt (2006) isso acontece porque a Arte proporciona ao aluno um momento de reflexão, interação e discussão em relação às diversas linguagens do aprendizado, formando um aluno sintonizado com seu tempo e seu dia a dia.

No caso da relação existente da Arte com a Matemática, Vergnaud (2000, p. 47) explica que:

Ao propor atividades em que os alunos, sejam capazes de discutir a arte e a arte na matemática consigam responder as questões estruturadas pelos professores, explicando de uma maneira coerente de forma que construam os significados importantes contidos numa obra de artes que são a geometria. Para expressar seus pensamentos, os alunos responderam atividades e reorganizaram seus conhecimentos adquiridos e construídos com o referencial lógico e referencial artístico. Nessas questões analisaremos as falas escritas dos alunos e professores da disciplina, com o propósito de identificar a arte na matemática ou a matemática na arte.

O autor supracita destaca também que a relação existente da arte com as demais disciplinas faz com que os alunos interajam com o conhecimento e aprendizado da disciplina indo além do ambiente escolar. No Ponto de vista de Bittencourt (2006) o professor, seja qual for a sua disciplina pode ser considerado como uma espécie de ator, o qual atua de acordo com o texto escrito em outro contexto. Podendo haver no aprendizado dois momentos distintos, ou seja, o da visão e o da apreciação.

Considerando a importância da arte para o aprendizado do aluno como um todo, o ensino da Educação Artística deve ser interdisciplinar, atuando em linguagens distintas, assim como nos demais campos do conhecimento humano, podendo ser classificada como “educação sem territórios e fronteiras” como explica Barbosa (2005, p. 68):



O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a próprio vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade dever ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte (Barbosa, 2005, p. 68).

Ao concordar com a afirmação de Barbosa (2005) entende-se que a interdisciplinaridade acontece quando as disciplinas, seja qual for seu campo de atuação unificam-se em torno de uma meta em comum, oferecendo ao aluno a possibilidade de ter uma visão geral e ampla do conhecimento.

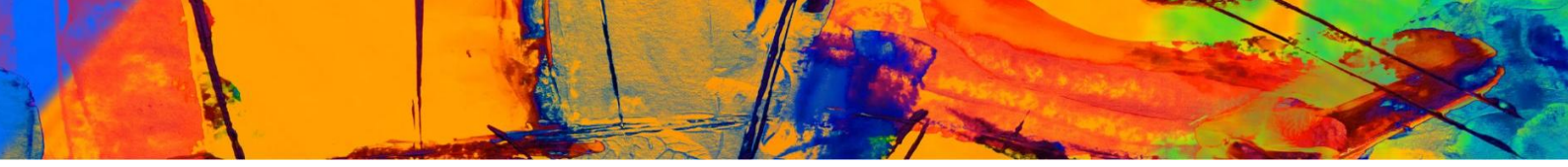
Assim, para que seja desenvolvido um trabalho com interdisciplinaridade é preciso que o professor esteja atento às oportunidades, bem como a necessidade de sempre estar aprendendo. Nesse sentido, para envolver o aluno nessa atividade é preciso seguir alguns passos, como: definir o tema, fazer uma relação com o conteúdo programático, apresentar o tema aos alunos de modo que estes participem de forma dinâmica e criativa, fazendo ao final uma análise crítica da atividade desenvolvida.

Nessa proposta, alunos, professores, escolas, todos saem ganhando com esse aprendizado, pois os alunos passam a vivenciar o trabalho em grupo, os professores estreitam o relacionamento com as demais disciplinas e a escola acaba relacionado sua proposta pedagógica com a comunidade a qual está inserida.

3.5 Os Desafios Atuais para a Educação Artística

No Brasil, é percebido no ensino da Arte um grande desencontro em relação às práticas educacionais e a produção teórica no campo artístico, sendo incluída nessa questão a apropriação desse aprendizado por um percentual expressivo de professores.

Esse tal problema em relação ao descompasso é resultado das dificuldades em se ter acesso a esse tipo de produção, ou seja, devido à pequena quantidade de material didático disponibilizado sobre o tema em questão, assim como pela falta de cursos voltados para formação contínua para essa especialidade.



Observa-se assim que a conservação de clichês ou técnicas desatualizadas no que se refere aos saberes desenvolvidos nesse campo de estudo. Assim, de todas as artes contempladas nesse campo, a Dança é considerada a que mais se aproxima da proposta moderna.

Na percepção de Argan (1988) a proposta que se tem da Dança atualmente expressa o que há de mais moderno na percepção da espontaneidade e técnica, não sendo, contudo, debatida com a profundidade requerida, podendo citar como exemplo as relações existentes entre a dança e a cultura do país.

Essas multiplicidades de atos desenvolvidos, de certa forma, representam mesmo de forma isolada por parte dos professores, experiências que apresentam poucas oportunidades de trocas, a não ser em algum evento, que proporcione tais chances. No que se refere ao curso de Licenciatura de Dança, percebe-se que existem pouquíssimos no mercado, o que provavelmente não supre as atuais necessidades das instituições de ensino público fundamental. Assim, constata-se que, no cotidiano escolar, o trabalho de dança vem sendo feito, geralmente, por profissionais de Educação Física, formados em Pedagogia.

Diante disso, nota-se que no atual estágio em que se encontra a educação do país, o mais relevante é que os professores que se proponham em lecionar arte tenham pelo menos o conhecimento básico do ato de interpretar, criar e apreciar a arte, além de praticarem reflexões pedagógicas ligadas ao ensino das artes. Para tanto, faz-se necessário existir cursos de especialização, ou ainda cursos voltados para formação continuada do professor para que assim estes profissionais possam fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento das atividades de arte.

Com um profissional em educação de Artes, o aluno terá mais oportunidades de desenvolver um aprendizado relacionado à estética e habilidades artísticas nos seus diversos campos, como os campos anteriormente descritos Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, tanto para que seja feita uma reprodução dos trabalhos desenvolvidos em grupos ou individuais quanto para valorizar a cultura histórica e contemporânea do país. Dessa forma, é esperado dos alunos uma progressão das habilidades adquiridas pela sensibilidade proposta pela Arte, sendo nesse contexto praticado e desenvolvido a cidadania cultural de cada sujeito.

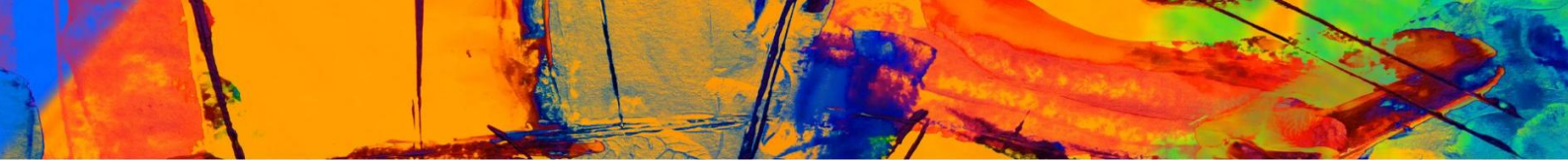
3.6 Ações Desenvolvidas pelos Professores e Alunos

O professor ao entrar em uma sala de aula deve, primeiramente, ser um observador para conseguir analisar diversas questões, como por exemplo, o que pode ser proposto como aprendizado aos seus alunos, qual o conhecimento que se tem sobre Artes, ao nível de conhecimento de cada aluno, dentre outras considerações consideradas tão importantes quanto.

Assim, a partir dessa análise inicial, que pode ser realizada de forma constante e sistemática, o professor tem a capacidade de apresentar-se como um criador de situações que envolvam os alunos no aprendizado. Nesse sentido, pode-se dizer que a prática das aulas é uma consequência das combinações de diversas funções que tendem a ser desempenhadas antes, durante e depois de cada aula, como é mostrado no quadro 3:

Quadro 3 - Papéis do Professor.

Antes da aula	<ul style="list-style-type: none">• o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;• o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;• o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;• o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;• o professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola.
Durante a aula	<ul style="list-style-type: none">• o professor é um incentivador da produção individual ou grupal;o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno etc.) como nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);• o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;• o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;• o professor é inventor de formas de apreciação da arte — como apresentações de trabalhos de alunos —, e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;• o professor é acolhedor de materiais, idéias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa da comunidade, uma música, uma dança etc.);• o professor é formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações etc.);• o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam a



	sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de investigação ou de apreciação de obras de arte. Assim, exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos; • o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular; • o professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos dos demais.
Depois da aula	• o professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois; • o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar; • o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores e da sequência de aprendizagens planejadas.

Fonte: Brasil (1998, p. 99-101)

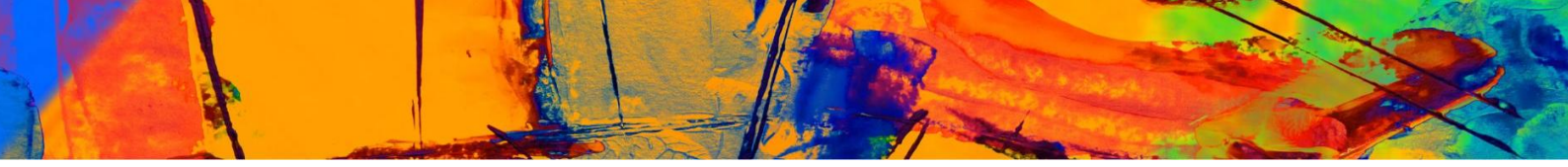
Com base no exposto, o professor, durante o desenvolvimento de seu trabalho, apresenta para cada aluno a necessidade de ser desenvolvidas ações não somente impostas como regra, mas na verdade como forma de favorecer as atividades desenvolvidas com a participação dos alunos, além de proporcionar um expressivo aprendizado dos conteúdos propostos.

Dessa forma, considera-se de suma relevância que o professor, juntamente com seus alunos, desvende as melhores formas de interação, sendo nessa comunicação evidenciada a necessidade e a significação das ações aplicadas durante o desenvolvimento das atividades entre os alunos.

3.7 A Arte Como Meio de Compreender o Desenvolvimento

De forma sucinta, pode-se dizer que o cotidiano infantil, no que se refere ao modo como é visto no mundo, passa a existir quando a criança inicia seus rabiscos, seja em um simples papel, areia ou mesmo na água. Nesse momento, propriamente dito, ela, mesmo sem saber, está usando a linguagem da arte como forma de expressão.

Nota-se, portanto, que essas formas de expressão não são consideradas somente como impressões deixadas por elas, mas na verdade evidenciam o seu desenvolvimento no âmbito intelectual, perceptivo e emocional. De acordo com o exposto, ao analisar a



arte enquanto um meio que tende a proporcionar o entendimento do seu desenvolvimento nota-se que este envolve o emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador, os quais serão descritos a seguir:

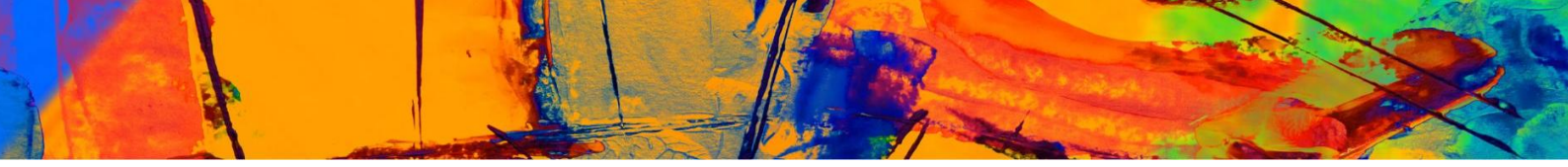
A) Desenvolvimento emocional: Segundo a percepção de Lowenfeld e Brittain (1977, p. 37) o desenvolvimento emotivo pode ser trabalhado a partir de um simples desenho, o qual pode estar diretamente relacionado às repetições frequentes estereotipadas normalmente percebidas nos rabiscos das crianças, que a partir do estímulo dessa prática podem desenvolver padrões rígidos no seu modo de pensar. Dessa forma, “[...] repetições rígidas e estereotipadas expressam um tipo inferior de estado emocional”.

Lago (2011, *online*) explica também que “dessa maneira, uma criança incapaz de reações emocionais pode expressar sentimentos desprendidos, sem incluir nada de pessoal na sua obra criadora”. Sendo a própria arte desenvolvida por iniciativa própria da criança, esta pode estar diretamente inclusa, ou seja, ser um agente participativo do seu próprio desenho, ou buscar representar alguém próximo, expressando a sua imaginação criativa, se sentido segurar em abordar qualquer situação, experimentando uma enorme diversidade de materiais.

B) Desenvolvimento Intelectual: Ao se falar do desenvolvimento intelectual, pode-se dizer que este está relacionado ao gradativo entendimento que a criança tem de si mesma, assim como aquilo que a cerca, em outras palavras, o conhecimento apresenta-se de forma ativa nesse sujeito, haja vista que mostra o seu grau de intelectualidade.

Com base nesse contexto, Lago (2011, *online*) enfatiza que “os desenhos como meios utilizados para demonstrar o indício da capacidade mental da criança, principalmente quando os meios verbais de comunicação não são adequados”. Assim sendo, é fundamental mencionar que deve ser mantida a possibilidade em conservar o adequado equilíbrio existente entre a evolução do desenvolvimento que tem no sentido emocional e a intelectual.

C) Desenvolvimento Físico: De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977) o desenvolvimento físico é manifestado a partir da sua capacidade em coordenar o sistema visual, de modo que este possa manter sob controle, seu próprio corpo. A respeito desse



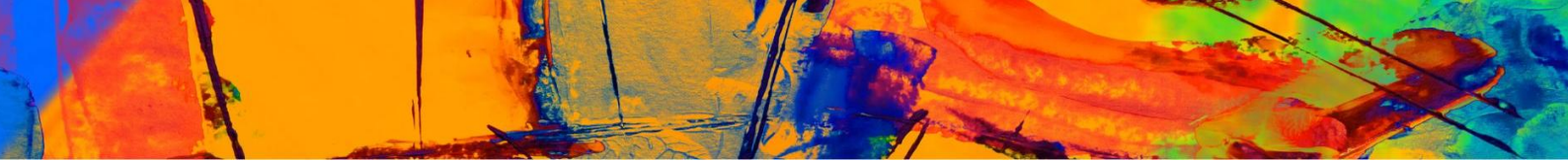
desenvolvimento, constata-se que sua identificação pode ser realizada a partir da sua fase de rabisco, em outras palavras, quando são indicados por esses traços o desenvolvimento físico a partir das atividades criativas realizadas intuitivamente, uma vez que a projeção feita com esses desenhos, desencadeiam uma configuração mental do corpo.

D) Desenvolvimento Perceptual: A capacidade de aprender com maior ou menor facilidade provavelmente está relacionada à quantidade e qualidade de experiências sensoriais vividas durante a infância. Na experiência artística, o ato de compreender as coisas visualmente é o que mais se destaca dentre os demais, afinal esta percepção tende a mostrar as sensações experimentadas com o tato proporcionando uma maior diversidade artística.

Dessa forma, Lowenfeld e Brittain (1977, p. 44) explicam que “[...] as experiências auditivas são frequentemente incluídas na expressão artística. Esta inclusão varia desde a mera consciência de sons e sua introdução, até as reações sensitivas as experiências musicais, transformadas numa expressão de arte”.

E) Desenvolvimento Social: A partir do momento em que a criança passa a incluir em seus desenhos personagens ou pessoas próximas do seu convívio, inicia-se a fase do desenvolvimento social, que se dá logo após a fase dos rabiscos. Na proporção em que a criança vai se desenvolvendo, sua arte também acompanha esse crescimento, passando o conteúdo temático a ser adotado em grande escala. Nota-se, portanto, que a arte possibilita a interação social com outras crianças da mesma faixa etária, por meio de atividades desenvolvidas em grupos que tenham por finalidade colaborar com o crescimento de cada sujeito.

F) Desenvolvimento Estético: No meio artístico, a capacidade sensitiva está diretamente relacionada ao desenvolvimento estético, integrando as experiências vividas num todo lógico. Segundo Lowefeld e Brittain (1977) cada tipo de material apresenta uma exigência distinta, em relação a sua função no emprego estético, em outras palavras, a personalidade está diretamente relacionada à estética e a sua ausência pode representar a falta de integração psíquica do sujeito. Com base nesse contexto, pode-se dizer que a educação pode ser examinada como o desenvolvimento evolutivo do comportamento estético de cada sujeito.



G) Desenvolvimento Criador: A liberdade emotiva pode ser associada ao desenvolvimento criador, ou seja, a liberdade em querer descobrir e desvendar as coisas que estão a sua volta, envolvendo emocionalmente a criação artística. Ao identificar que uma criança não tem criatividade em desenvolver um trabalho, recorrendo na maioria das vezes à cópia, isso pode ter sido gerado pela inibição, durante o processo do seu desenvolvimento criador.

Durante a etapa em que a criança vive os rabiscos, esse processo deve ser estimulado e incentivado, de modo que esta possa expressar livremente seus sentimentos e assim desenvolver seu lado criativo, realizando desenhos de forma artística. Assim sendo, ao analisar cada uma dessas etapas do desenvolvimento, enquanto forma de entender o desenvolvimento artístico, destaca-se a importância dessas fases para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que tal processo envolve um aprendizado contínuo, proporcionando uma ampla possibilidade de crescimento no sistema educacional.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Inicialmente, destaca-se o fato de que esta pesquisa é aplicada, visto que gera novos conhecimentos sobre o tema em questão, bem como a compreensão de assuntos já inseridos nos aspectos da didática, arte, formação e desenvolvimento profissional docente junto aos professores do Ensino Fundamental, já que existe uma necessidade vigente de valorização do ensino desta disciplina.

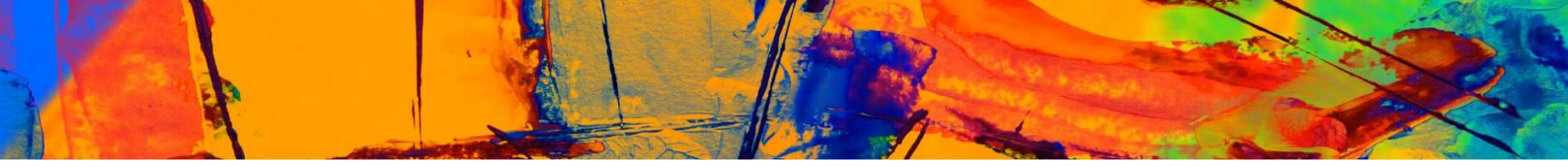
Quanto aos seus meios de investigação - seus procedimentos técnicos - o estudo será bibliográfico, documental e com pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica ocorre à medida que serão usados livros, artigos, materiais acadêmicos e sites da *internet* previamente selecionados em obras anteriormente publicadas acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Artes, formação contínua de professores de artes, didática e processos de ensino de arte. A seleção na *internet* será realizada com as citadas palavras-chave.

De acordo com Gil (2001, p. 138), ainda é bastante corriqueiro pesquisadores incipientes confundirem a pesquisa bibliográfica com a documental, todavia elas são distintas à medida que:

Vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. Assim, esta pesquisa não se confunde com a bibliográfica. Existem os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico tais como os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas, e os documentos de segunda mão que de alguma forma já foram analisados tais como: relatórios de pesquisa; relatórios de empresas; tabelas estatísticas e outros (Gil, 2001, p. 138).

A pesquisa documental ocorre quando os dados da Lei de Diretrizes e Bases – LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs serão coletados e analisados, sem a interferência direta do pesquisador, apenas apresentando-os literalmente, sem tratamento prévio ou mudanças em seu conteúdo.

A pesquisa de campo foi realizada à medida que o pesquisador deslocou-se à escola tomada como objeto de estudo para aplicar o questionário, a fim de que ocorra



em seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, no Colégio Militar de Fortaleza para que alunos e professores não precisassem sair de seu ambiente de trabalho ou para uma maior comodidade dos pais, aproveitando quando vão buscar seus filhos, bem como para não interferir na coleta e análise dos dados e ainda contribuir com a observação direta e sistemática.

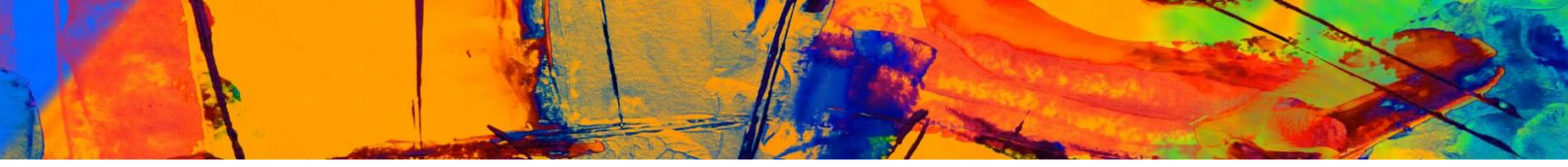
O universo de uma pesquisa pode ser considerado como a totalidade dos indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo. Desse modo, o universo da pesquisa foi o total de alunos do 6º e 7º ano, num total de 160 alunos, bem como seus professores.

Já a amostra da pesquisa, é a parte da população selecionada de acordo com uma regra pré-estabelecida, sendo escolhida, para este caso, de forma não probabilística (Oliveira, 2001). Para esta pesquisa, a amostra populacional foi composta por 50 alunos do 6º e 7º ano e 20 professores.

Com critério de seleção dos alunos, foram considerados aqueles que estavam cursando regularmente as aulas nas turmas do 6º e 7º ano e que aceitam de livre e espontânea vontade de participar da pesquisa, sendo feita de forma aleatória. Concernente aos seus objetivos, ou seja, ao tipo de pesquisa realizada, este trabalho teve cunho descritivo e exploratório. Lakatos e Marconi (2001, p. 79) mencionam que a pesquisa descritiva é caracterizada como:

A pesquisa descritiva observa, registra, correlaciona e descreve fatos ou fenômenos de uma determinada realidade sem manipulá-los. Procura conhecer e entender as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos que ocorrem na sociedade. Caracteriza-se pela seleção de amostras aleatórias de grandes ou pequenas populações sujeitas à pesquisa, visando obter conhecimentos empíricos atuais. Este tipo de pesquisa leva a possibilidade de generalização sobre a realidade pesquisada. Os métodos utilizados na pesquisa descritiva, geralmente, permitem ao pesquisador investigar apenas um percentual da população alvo desejada, isto é, existem casos que não há necessidade de pesquisar a população alvo na sua totalidade (Lakatos; Marconi, 2001, P. 79).

Neste caso, a pesquisa descritiva foi utilizada neste estudo por possibilitar a descrição das peculiaridades de uma determinada população que, neste caso, será composta por alunos, e professores de outras disciplinas do Colégio Militar de Fortaleza.



É imperioso ressaltar que não ocorreu qualquer manipulação dos dados, mas sim uma correlação com os aspectos sociais mediante a seleção de uma amostra populacional sujeita a estudo e generalizações temáticas, podendo confrontar os dados primários obtidos com o referencial teórico previamente obtido com os autores que também analisam o assunto em questão.

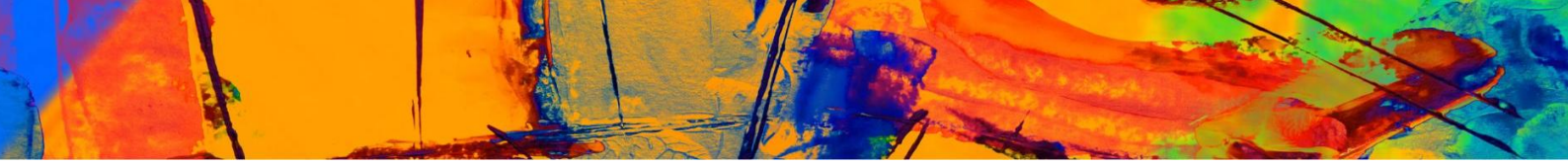
A pesquisa exploratória foi utilizada neste estudo por ser considerada, de acordo com Gil (2001), a primeira etapa de um estudo acadêmico enquanto modo de fundamentar e contextualizar a revisão literária proporcionando maiores informações sobre o tema em análise. Assim há uma maior capacidade de definir os objetivos a serem alcançados e o enfoque temático que precisa ser conferido em suas diferentes vertentes de análise.

É por meio deste tipo de pesquisa que os estudiosos têm a oportunidade de saber se o seu estudo é ou não inédito, a fim de aprimorar ideias e possibilitar novas descobertas, despertando o interesse do leitor através do uso de métodos e técnicas flexíveis e de fácil compreensão.

Sobre o enfoque dado a esta pesquisa, ou seja, a abordagem do problema, o estudo foi fundamentalmente qualitativo com complementação quantitativa, pois a maioria das informações coletadas será analisada e apresentada via referencial teórico e subjetivamente, confrontando-se os dados obtidos ao longo da releitura dos autores com as percepções individuais do pesquisador a partir de sua vivência pessoal e profissional e da observação direta e sistemática que realizará.

A pesquisa qualitativa foi usada neste estudo, pois, conforme Minayo (2006), não objetiva o alcance de uma verdade absoluta conceitual e plenamente aceita, haja vista que em seu conteúdo não existe certo ou errado, mas sim a possibilidade de uma compreensão lógica e sistêmica que cerceia a prática envolvida na realidade avaliada.

Assim, ao usar a pesquisa qualitativa o pesquisador esteve mais interessado em analisar significados, motivos, valores e atitudes a fim de possibilitar uma avaliação mais profunda das relações e seus processos. Para tanto, os critérios utilizados neste tipo de estudo serão a coerência e a lógica, a consistência de seus conteúdos e materiais selecionados, a intersubjetividade, a objetivação e a originalidade (Gil, 2001).



Por outro lado, a pesquisa quantitativa também foi utilizada em caráter complementar à qualitativa, uma vez que as informações coletadas com a aplicação do questionário estruturado foram analisadas via formação estatística e construção de gráficos em planilhas do Excel.

Uma das principais técnicas de coleta de dados foi a observação direta, participativa e sistemática, com o pesquisador atuando no local pesquisado como intérprete da situação, mas sem interferir em sua coleta, apenas analisando a realidade vivenciada. Também foi utilizado o questionário estruturado e formal, com questões construídas a partir da Escala de Likert variando entre o concordo plenamente ao discordo plenamente.

Os questionários aplicados aos alunos e professores foram previamente validados através de aplicação aos diretores da instituição de ensino que, no momento foi solicitado que estes respondessem ao referido instrumento e identificassem suas dificuldades e também suas sugestões para melhoria dele. O uso de tal artifício foi para identificar o grau de dificuldade, o tempo para a resolução do mesmo e se as perguntas correspondiam aos objetivos previamente elaborados. Este procedimento, conforme Gil (2001), chama-se pré-teste, utilizado para identificar possíveis problemas na formulação do instrumento de coleta e facilitar sua aplicação efetiva com a amostra populacional pré-determinada para o estudo.

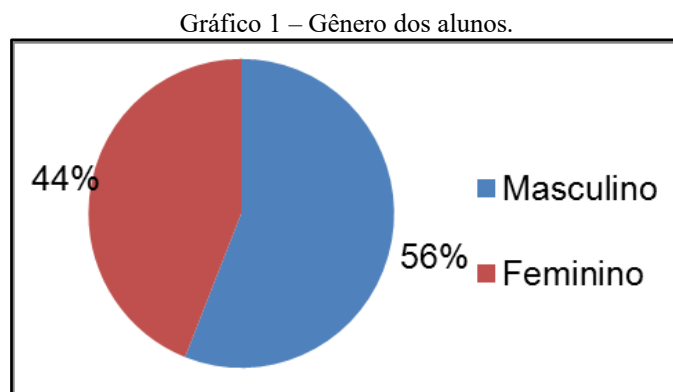
Os questionários foram aplicados pelo próprio pesquisador, sendo feito um agendamento prévio com o diretor da escola. O questionário foi utilizado por conseguir abranger um número maior de pessoas, além de facilitar os procedimentos efetivos de aplicação, tabulação e análise que, nesta pesquisa, as respostas obtidas são apresentadas e interpretadas em quadros ou gráficos, a fim de facilitar a exposição e compreensão dos leitores.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: A PESQUISA DE CAMPO

Como meio de ter uma base coerente dos dados levantados, a coleta de dados ocorreu em duas distintas frentes. A primeira delas foi junto aos 50 alunos. Em seguida foi complementada com 20 professores com a finalidade de confrontar as opiniões de ambos os grupos.

5.1 Percepção dos alunos

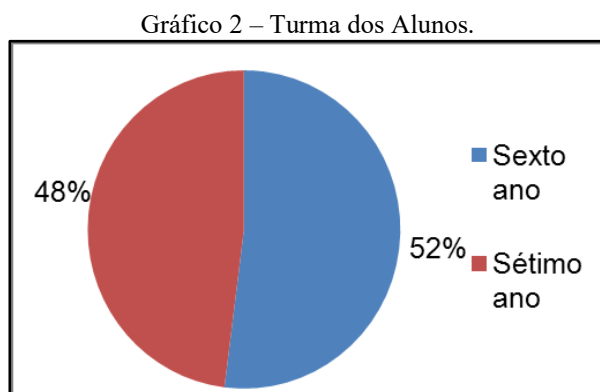
Na análise em questão, foi analisado primeiramente o gênero dos alunos, conforme o gráfico 1:



Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com o resultado apresentado no gráfico acima, constatou-se que 56% são do sexo masculino e 44% são do sexo feminino. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais, vem crescendo cada vez mais o número de discentes do sexo feminino, sendo constatado também que essas alunas apresentam um nível de progressão educacional mais elevado que o os homens. Contudo, no caso em estudo, observou uma predominância de alunos do sexo masculino.

Na questão seguinte foi verificada a turma em que esses alunos estão inseridos, sendo o resultado apresentado no gráfico 2.

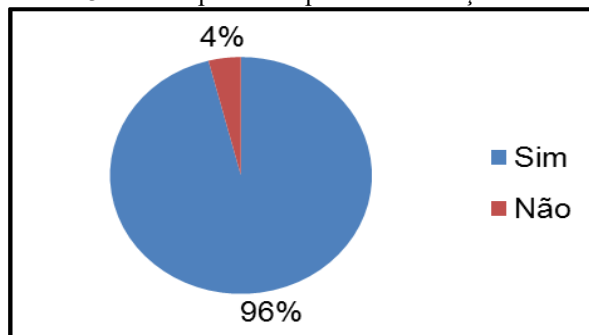


Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com as respostas apresentadas no gráfico 2 constatou-se que 52% disseram que cursam o sexto ano e, 48% o sétimo ano. O sistema de Ensino Fundamental passou por uma reestruturação, sendo agora um sistema de nove anos. Vale ressaltar que não se trata de transferência de conteúdo de uma série a outra, mas de gerar uma nova estrutura dos conteúdos considerados ao perfil dos alunos. Assim o aluno passa a ter mais tempo no convívio escolar. No caso em estudo, analisa-se a percepção dos alunos das duas séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Adentrando-se especificamente no tema, os entrevistados foram indagados se gostam da disciplina de Educação Artística, sendo o resultado apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Gosto pela Disciplina de Educação Artística.



Fonte: Dados primários (2011).

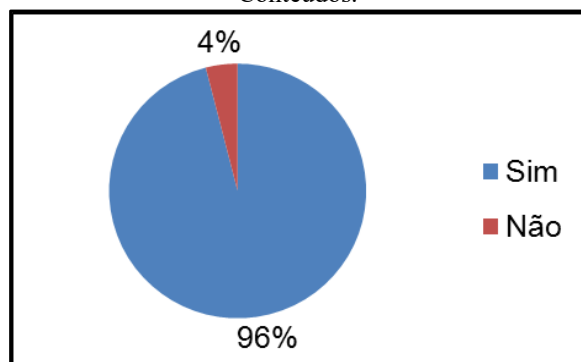
De acordo com as respostas apresentadas, 96% dizem que gostam das aulas de Educação Artística, enquanto 4% afirmaram que não. É importante mencionar que os professores devem desenvolver atividades que envolvam os alunos para que as aulas

não fiquem monótonas, realizando pesquisas para que criativamente desperte o aluno para o ambiente artístico (Portela, 2007).

Na questão seguinte foi perguntado aos entrevistados se já foram reprovados na disciplina de Educação Artística. Percebe-se com as respostas apresentadas que 100% dos alunos responderam que nunca tinham sido reprovados na disciplina de Educação Artística. Isso não quer dizer que não seja cobrado um aprendizado do aluno nessa disciplina, pelo contrário, com as aulas é possível perceber um desenvolvimento maior dos alunos no seu lado criativo, ampliando sua participação perante a sociedade, criando uma interação singular no meio cultural (Stanislavski, 1989).

Na sequência foi perguntado aos entrevistados se acreditam que seu professor de Educação Artística possui os conhecimentos necessários para repassar os conteúdos, de acordo com o demonstrado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Professor de Educação Artística tem os Conhecimentos Necessários para Repassar os Conteúdos.

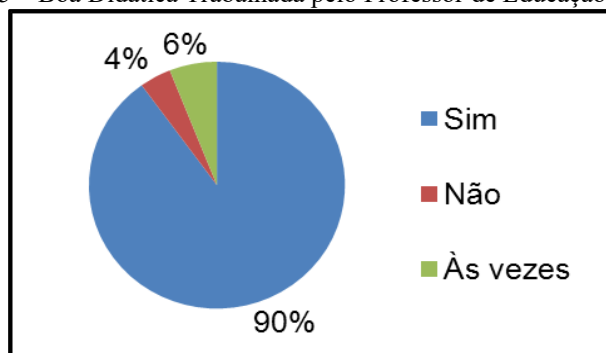


Fonte: Dados primários (2011).

Tomando como parâmetro o gráfico 4, pode ser observado que 96% acreditam que seu professor de Educação Artística tem conhecimento necessário para repassar os conteúdos. Por outro lado, 4% afirmaram que não. É da reponsabilidade dos professores promoverem um desenvolvimento que envolva habilidades, atitudes, competências e conhecimentos para que possam atuar nas diversas áreas de estudo, pois o valor intrínseco que está envolvido ajuda na construção humana, sendo nesse caso considerado como patrimônio comum que deve ser disponibilizado de forma apropriada a todos (Martins; Picosque; Guerra, 1998, 1998).

Na questão seguinte foi analisada a didática, sendo perguntado aos alunos se considera adequada a didática trabalhada pelo seu professor de Educação Artística, como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5 – Boa Didática Trabalhada pelo Professor de Educação Artística.

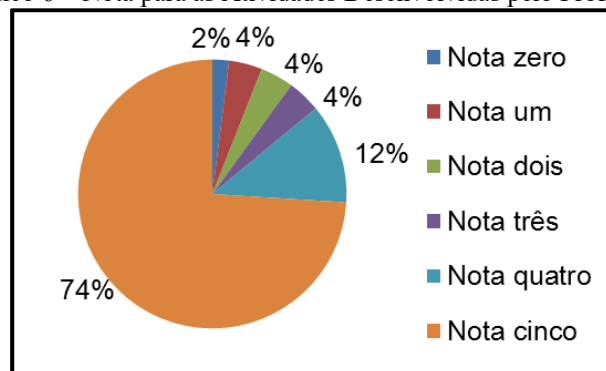


Fonte: Dados primários (2011).

Constatou-se com as respostas apresentadas no gráfico 5 que, na opinião de 90% dos entrevistados, a didática utilizada em sala pelo professor é boa, enquanto 4% afirmaram que não e, 6% que responderam “às vezes”. Segundo Rodrigues (2008), a didática apresentada pelos professores deve ser criativa e envolvente para que os alunos possam aprender a fazer arte e, principalmente gostar dela ao longo de sua vida, tendo em vista que tal gosto pelo aprendizado pode surgir a partir de uma aula de qualidade, voltado a proporcionar uma relação entre os aprendizados e a arte, tendo nessa ação o envolvimento de aspectos ligados ao cognitivo e ao afetivo.

Seguindo com a pesquisa, foi solicitado aos alunos para que em uma escala de 0 a 5 indicassem a nota para as atividades desenvolvidas pelo seu professor, sendo o resultado apresentado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Nota para as Atividades Desenvolvidas pelo Professor.

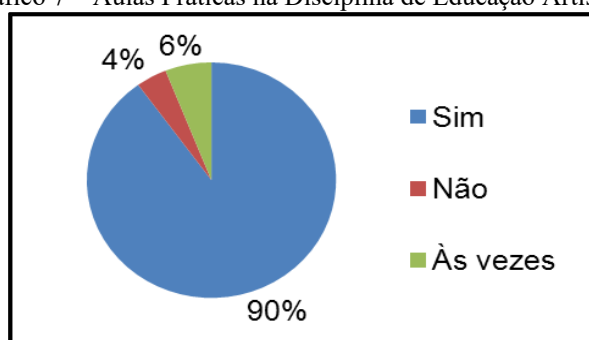


Fonte: Dados primários (2011).

A partir do gráfico 6 apresentado tem-se que na opinião 2% deram nota zero para as atividades desenvolvidas pelo professor, enquanto 4% deram nota 1, outros 4% nota dois e, 4% nota três. Já na opinião de 2% deram nota quatro e, 74% nota cinco. Rodrigues (2008) explica que para um verdadeiro aprendizado dos alunos, seja qual for a disciplina, é preciso haver interesse e curiosidade, e não ser imposta por pressão, mas na verdade havendo uma proposta de programas e conteúdos que incentivem o aluno a querer aprender, a se envolver no mundo do aprendizado, da própria cultura, como também na vida pessoal.

Os entrevistados foram indagados se as aulas de Educação Artística envolvem aulas práticas, como mostra o gráfico 7.

Gráfico 7 – Aulas Práticas na Disciplina de Educação Artística.

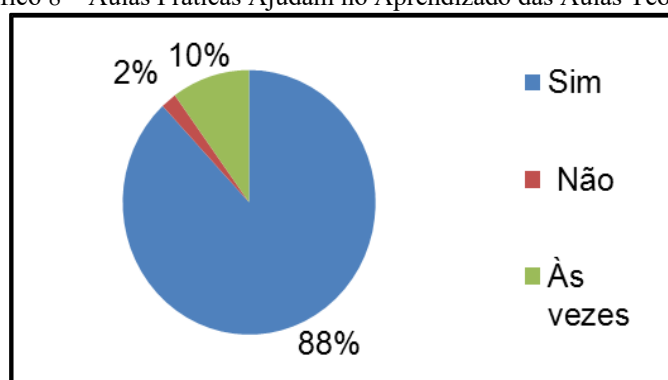


Fonte: Dados primários (2011).

Constatou-se com as respostas apresentadas no gráfico 7 que 90% dos entrevistados disseram que consideram boa a didática trabalhada pelo seu professor, enquanto 4% informaram que não e, 6% disseram que as vezes. As aulas práticas ajudam o aluno a desenvolver sua capacidade criativa, seu senso crítico, ficando apto a solucionar problemas, assim como a desenvolver critérios tanto de gosto como de valores que vão além das suas atividades artísticas. Dessa forma, segundo Rodrigues (2008) a capacidade de aprender com as aulas práticas é vista como uma representação que pode, dependendo da forma como é aplicada em sala de aula, construir ou destruir essa relação, sendo esse considerado uma das grandes responsabilidades dos professores e das escolas no ato de ensinar Educação Artística.

Dando sequência a pesquisa foi indagada aos entrevistados se as aulas práticas ajudam no aprendizado das aulas teóricas, sendo as respostas apresentadas no gráfico 8:

Gráfico 8 – Aulas Práticas Ajudam no Aprendizado das Aulas Teóricas.

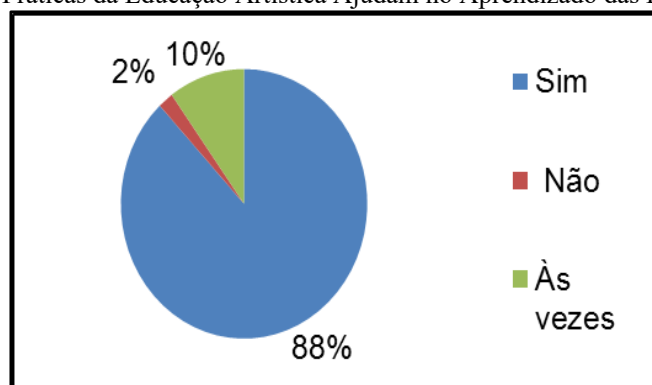


Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com as respostas apresentadas no gráfico 8 observou-se que 88% acreditam que as aulas práticas ajudam no aprendizado das aulas teóricas, enquanto 2% disseram que não, e 10% disseram que somente às vezes. As aulas práticas têm como finalidade permitir ao aluno uma noção real do que está sendo ensinado, podendo pegar, sentir e vivenciar tudo aquilo que o professor está lhe propondo durante o aprendizado.

Ainda sobre as aulas práticas de Educação Artística, os alunos foram indagados se acreditam que elas podem ajudar no aprendizado das demais disciplinas, como mostra no gráfico 9.

Gráfico 9 – Aulas Práticas da Educação Artística Ajudam no Aprendizado das Demais Disciplinas.



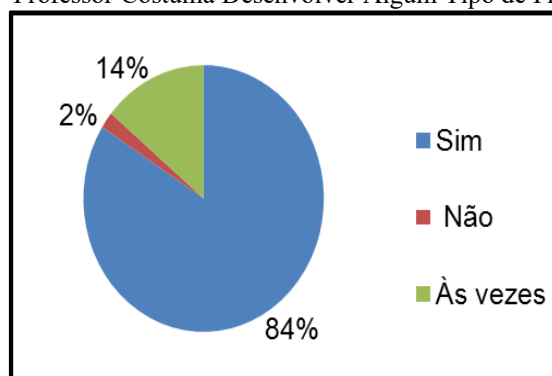
Fonte: Dados primários (2011).

Analisando as respostas apresentadas no gráfico 9 constatou-se que 88% acreditam que as aulas práticas ajudam no aprendizado das aulas teóricas, enquanto 2% disseram que não e, 10% disseram que somente às vezes. É importante destacar que a variedade das aulas deve gerar estímulos, fazendo com que o aluno tenha uma participação diferenciada, enriquecendo seu senso crítico de modo que este venha

enriquecido e colocado em prática nas demais disciplinas, valorizando o senso cooperativo, além de resultar em desafios, tendo em vista que aprender arte implica em superar desafios.

Na questão seguinte foi perguntado aos entrevistados se o professor costuma desenvolver algum tipo de projeto de arte, sendo o resultado apresentado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Professor Costuma Desenvolver Algum Tipo de Projeto de arte.

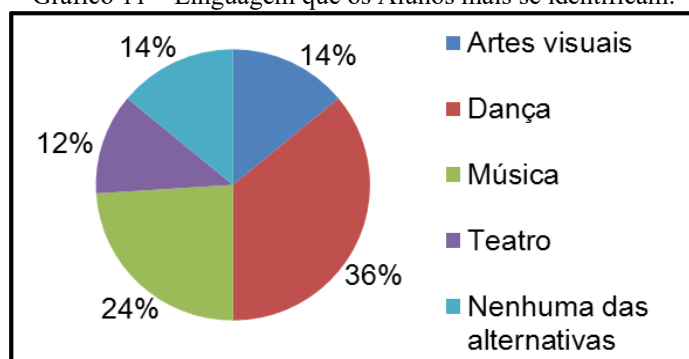


Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com as respostas apresentadas no gráfico 10, pode ser observado que 84% dos entrevistados disseram que sim, enquanto 2% afirmaram que não e 14% disseram que às vezes. Os projetos desenvolvidos pelos alunos servem para que eles possam aprender a desenvolver arte e ficar confiante com seus resultados alcançados. Contudo o professor deve saber a melhor forma de envolver seus alunos nesses projetos, pois dependendo da forma como forem aplicadas podem ser entediantes e cheias de sentido para os educandos (Iavelberg, 2003).

Na sequência, foi perguntado aos entrevistados dentre as linguagens artísticas, qual mais se identificam, como mostra o gráfico 11.

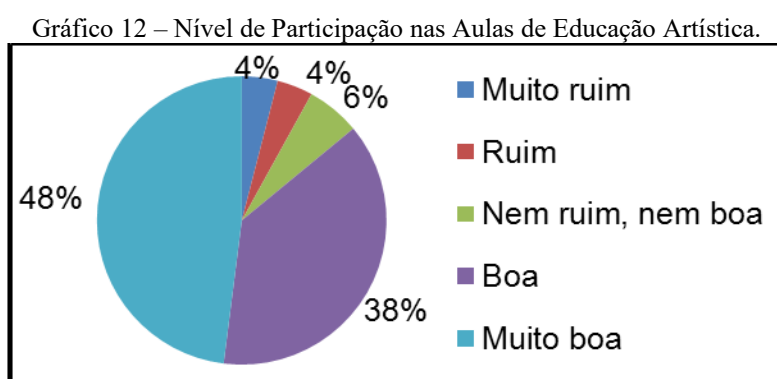
Gráfico 11 – Linguagem que os Alunos mais se identificam.



Fonte: Dados primários (2011).

Observa-se com as respostas apresentadas que 14% dos entrevistados consideram a linguagem de artes visuais, bem como 36% disseram que a dança é a arte que mais os envolvem, enquanto 24% afirmaram que é a música e 12% o teatro. Já na opinião de 14% dos entrevistados nenhuma das linguagens artísticas os atraem. Analisando de forma geral, pode-se dizer que o gosto pelas linguagens artísticas está muito associado ao cotidiano de cada aluno, sobretudo, a dança e a música, as quais são percebidas com mais intensidade nas atividades diárias (Iavelberg, 2003).

Seguindo com a pesquisa, foi solicitado aos entrevistados para analisarem como avaliam o seu nível de participação nas aulas de Educação Artística, sendo o resultado apresentado no gráfico 12.

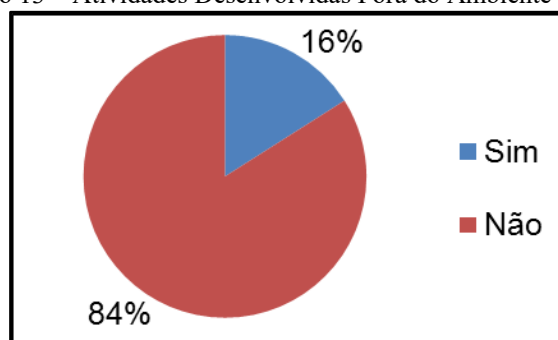


Fonte: Dados primários (2011).

Foi comprovado por meio das respostas apresentadas no gráfico 12 que, na opinião de 4% dos entrevistados, seu nível de participação nas aulas de Educação Artística é muito ruim, outros 4% disseram é que apenas ruim e, 3% afirmaram ser nem ruim, nem boa. Por outro lado, na opinião de 38% consideram como boa e, 48% muito boa. Duarte Júnior (2005) explica que o interesse pela arte deve ser criado pelos seus professores durante as aulas, não precisando necessariamente que o docente desenvolva apenas atividades e temas de interesse dos seus alunos, mas que na verdade leve em consideração o que pode motivar internamente, as expectativas prévias sobre as situações do aprendizado.

Encerrando a primeira etapa da pesquisa os alunos foram indagados se foram do ambiente escolar é desenvolvido algum tipo de atividade artística, sendo o resultado apresentado no gráfico 13.

Gráfico 13 – Atividades Desenvolvidas Fora do Ambiente Escolar.



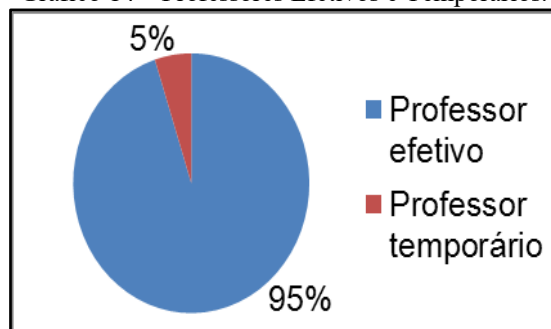
Fonte: Dados primários (2011).

Observa-se com as respostas apresentadas no gráfico 13 que 16% dos entrevistados fazem algum tipo de atividade artística fora do ambiente escolar. Por outro lado, 84% dos entrevistados afirmaram que não. Diante dos resultados que podem ser alcançados com as aulas de Educação Artística, nota-se a importância da sua aplicação além das fronteiras escolares, sendo necessário estimular crianças e adolescentes a desenvolverem atividades ligadas à arte, tendo em foco que o aprendizado adquirido contribui com seu crescimento como cidadão (Barbosa, 2002).

5.2 Percepção dos Professores

Objetivando complementar as informações apresentadas na seção anterior, neste serão identificadas e analisadas as percepções dos professores, a fim de obterem dados capazes de confirmarem ou refutarem os anteriormente expostos. Assim, iniciando a aplicação do questionário, os professores foram perguntados se são efetivos ou temporários, como mostra o gráfico 14.

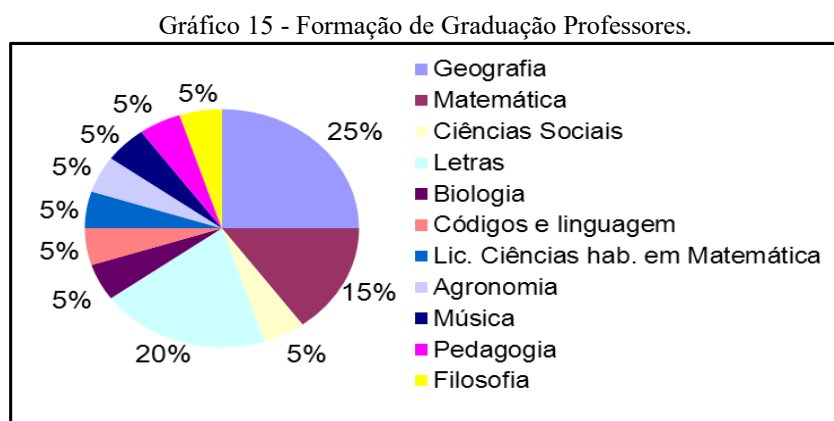
Gráfico 14 – Professores Efetivos e Temporários.



Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com as respostas apresentadas no gráfico 14, observa-se que 95% são professores efetivos e 5% são professores temporários. Nota-se, ainda, com as respostas apresentadas que a maioria dos professores possui vínculo de emprego formal com a escola e são concursados, pressupondo uma relação duradoura com o local, afinal seu contrato de trabalho apenas possui início e término não previsto.

Em seguida foram perguntados sobre sua formação em termos de graduação, conforme pode ser observado no gráfico 15.



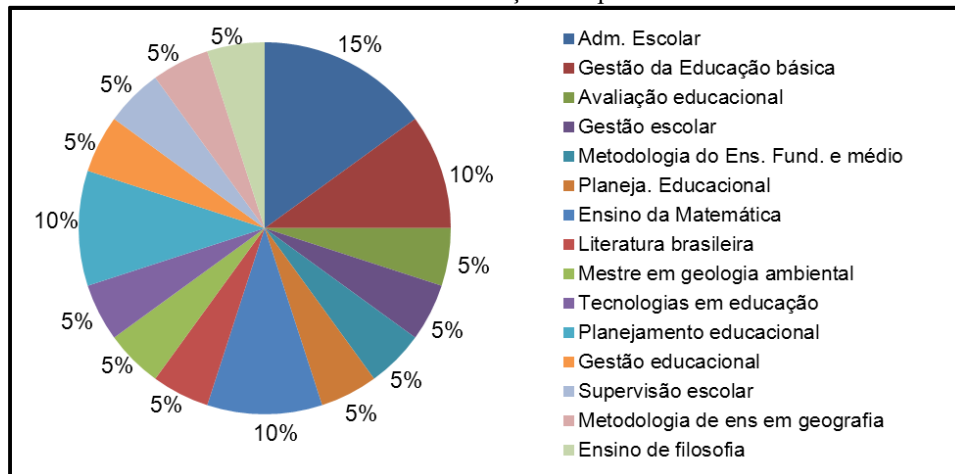
Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com o exposto no gráfico 15, nota-se que 25% da amostra populacional possui graduação em Geografia, seguida por Letras com 20% e 15% em Matemática, todos com formação universitária formal pela Universidade Estadual do Ceará, da Universidade Federal do Ceará ou pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, todas elas sediadas em Fortaleza e tendo alguns cursos também ministrados no interior do Estado.

Em seguida, complementando esta análise, os professores participantes do estudo foram perguntados sobre qual o curso de pós-graduação concluíra, conforme pode ser observado no gráfico 16.

O gráfico 16 demonstra que os principais cursos de pós-graduação realizados pelos professores foram: em primeiro lugar Administração Escolar com 15%, seguido de Gestão da Educação Básica, concluído por 10%, Ensino da Matemática por 10% dos professores e Planejamento educacional com 10 de conclusão entre os docentes entrevistados.

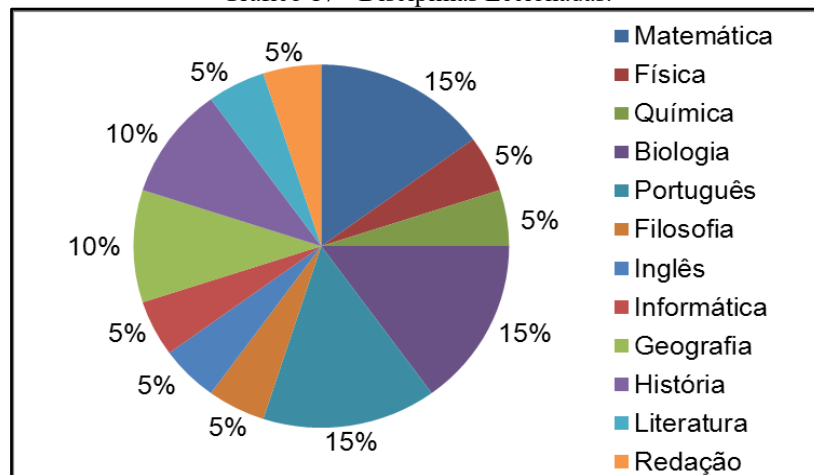
Gráfico 16 - Pós-Graduação dos professores.



Fonte: Dados primários (2011).

Independente do curso de graduação ou pós-graduação realizado é imprescindível que os professores estejam cientes de seu papel enquanto educadores e profissionais, pois a uma educação de qualidade permitirá a formação de alunos enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Na questão seguinte, os professores foram perguntados sobre quais disciplinas lecionam atualmente, conforme pode ser observado no gráfico 17:

Gráfico 17 - Disciplinas Lecionadas.

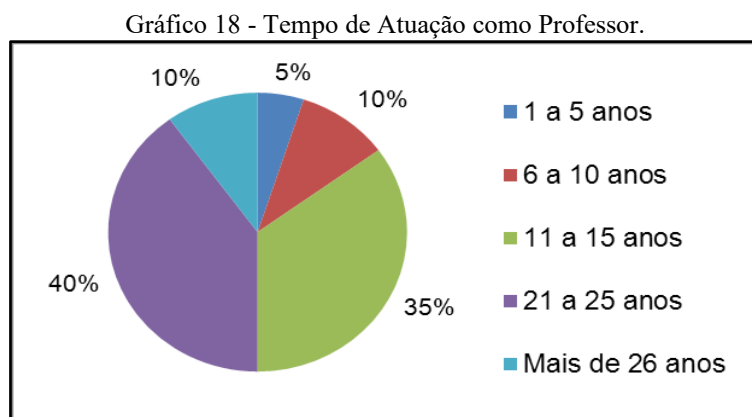


Fonte: Dados primários (2011).

O gráfico 17 destaca que a disciplina mais lecionada pelos professores participantes da pesquisa é matemática, com 15%, seguida por Biologia e informática, cada uma também, com 15%. A obtenção deste resultado se deu devido a uma maior

carga horária das disciplinas de matemática da escola em relação ao gráfico anterior, por isso apresentou-se em maior número.

Em seguida, foram perguntados sobre há quanto tempo lecionam, conforme pode ser observado no gráfico seguinte:



Fonte: Dados primários (2011).

É observado acima que a maioria da amostra populacional possui de 21 a 25 anos (40%), de 21 a 25 anos (35%), e apenas 5% têm de 1 a 5 anos como docente. O tempo como professor pode representar uma maior experiência na área. Todavia, também pode significar uma falta de aprimoramento na área, com a não renovação de métodos e técnicas de pesquisa.

Adentrando especificamente na temática proposta para este estudo, os professores foram perguntados se sabem o que é um tema transversal, e todos afirmaram positivamente. Complementando esta questão, os professores foram solicitados a informar quais são os temas transversais, conforme pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1 - Quais São os Temas Transversais.

TEMAS TRANSVERSAIS	Nº	%
Saúde	18	90%
Meio Ambiente	20	100%
Pluralidade Cultural	17	85%
Trabalho e Consumo	11	55%
Cidadania	18	90%
Educação Sexual	18	90%
Ética	20	100%
Tema afrocultural	8	40%

Fonte: Dados primários (2011).

Todos os professores afirmaram que o meio ambiente e ética são temas transversais, bem como 40% mencionaram que o temas relacionados à cultura afrodescendente também é transversal. Estas respostas demonstram que todos sabiam que o meio ambiente e a ética foram considerados como temas transversais a partir dos PCN.

Os PCN brasileiros determinaram à existência de seis áreas de abordagem dos temas transversais que são ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e trabalho e consumo. O detalhamento destes com suas subáreas de análise estão apresentados no quadro 4.

Quadro 4 - Temas Transversais e Seus Conteúdos.

TEMA TRANSVERSAL:	ÁREAS TRABALHADAS:
Ética	Respeito Mútuo Justiça Diálogo Solidariedade
Orientação sexual	Matriz da sexualidade Relações de gênero, Prevenções das doenças sexualmente transmissíveis
Meio Ambiente	Os ciclos da natureza Sociedade e meio ambiente Manejo e conservação ambiental
Saúde	Autocuidado Vida coletiva
Pluralidade Cultural	Pluralidade Cultural Vida das Crianças no Brasil Da pluralidade cultural no Brasil O Ser Humano como agente social e produtor de cultura Pluralidade Cultural Cidadania
Trabalho e Consumo	Relações de Trabalho Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde Consumo, Meios de Comunicação de Massas Publicidade e Vendas Direitos Humanos Cidadania

Fonte: Adaptado de Brasil (1997).

Na questão seguinte, os respondentes da pesquisa foram solicitados a informar os três locais onde ouviram falar sobre os temas transversais, conforme pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 - Locais Onde Ouviram Falar Sobre os Temas Transversais.

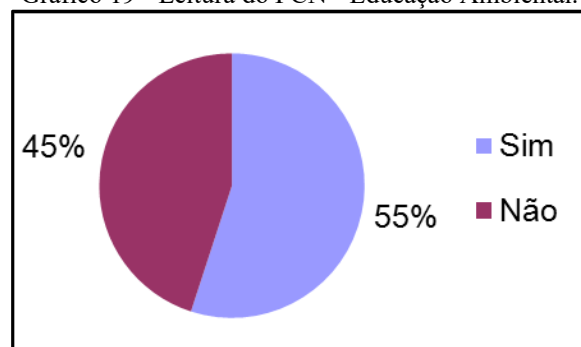
Onde ouviu falar sobre tema transversal	N	%
Na formação acadêmica	7	35%
Disciplina específica	4	20%
Iniciativa própria	10	50%
Formação profissional	20	100%
Indicação de superior	4	20%
Internet	2	10%
T.V	2	10%
Jornal	1	5%

Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com o exposto, observa-se que as principais formas pelas quais os professores tomaram conhecimento sobre os temas transversais foram em sua formação profissional (n=20), por iniciativa própria (n=10) e na formação acadêmica (n=7). A correta compreensão sobre este assunto precisa ser maior do que a sua simples conceituação e temas que o compõem; é necessário que saibam como utilizá-los em suas diferentes disciplinas, a fim de torná-las mais atraentes e próximas de seus alunos, transformando o ensino e aprendizagem mais modernos e focados em temáticas contemporâneas, capazes de contribuir na formação de jovens e adultos cientes de seus direitos e deveres como cidadãos.

Quando questionados se já leram os PCN de educação ambiental, obtém-se o gráfico 19.

Gráfico 19 - Leitura do PCN - Educação Ambiental.



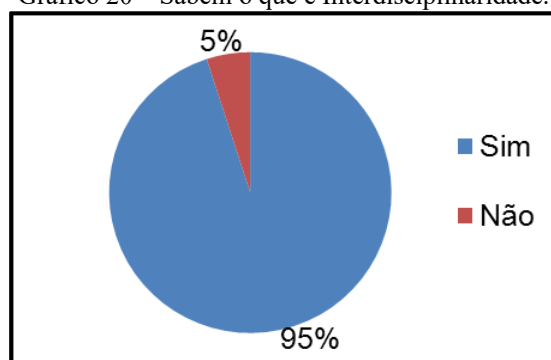
Fonte: Dados primários (2011).

As respostas apresentadas destacam que 55% já leram os PCN de educação ambiental e 45% ainda não. A leitura do mencionado documento é relevante, pois é a partir dele que o professor ficará ciente de como o assunto deve ser trabalhado em sala de

aula com alunos de diferentes idades, tratando da questão ambiental, sua crise, da educação como fator preponderante à formação de uma consciência ambiental justa.

Na questão seguinte, os entrevistados foram indagados se sabem o que é interdisciplinaridade, sendo as respostas apresentadas no gráfico 20:

Gráfico 20 – Sabem o que é Interdisciplinaridade.

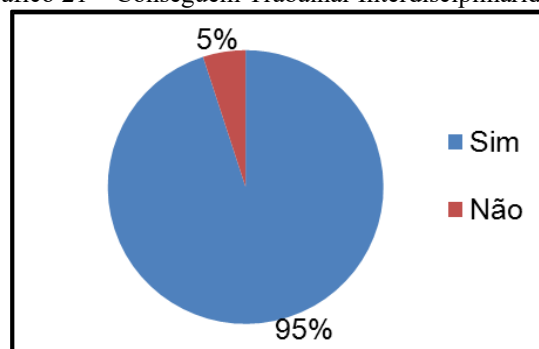


Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com as respostas apresentadas comprovou-se que 95% afirmaram saber o que é interdisciplinaridade, enquanto 5% disseram que não. A interdisciplinaridade não é um conceito novo, foi introduzido no Brasil ainda no final dos anos 60 como uma forma de atender às reivindicações existentes na época, a fim de associar as diferentes disciplinas tratadas em conjunto, associando-as e tratando-as na concepção do ensino Médio e, primordialmente, no fundamental. Suas concepções e metodologias propostas foram primordiais na implantação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB -, Lei nº 5.692/1972.

Complementando esta análise, os professores foram perguntados se conseguem trabalhar de forma interdisciplinar, de acordo com o gráfico 21:

Gráfico 21 – Conseguem Trabalhar Interdisciplinaridade.

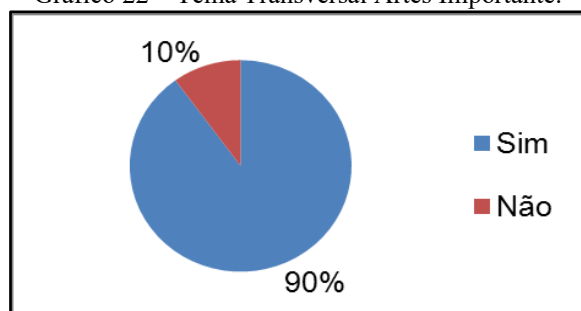


Fonte: Dados primários (2011).

O gráfico 21 demonstra que 95% dos professores acreditam que estão trabalhando de forma interdisciplinar e 5% negam esta colocação. Voltando à análise conceitual realizada no quadro 4, verifica-se que a maioria dos conceitos dados à interdisciplinaridade, na verdade, equivocados, levando-se ao seguinte questionamento: será que eles realmente estão adotando os conceitos e fundamentos da interdisciplinaridade? De acordo com os PCN, a interdisciplinaridade “supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção” (Brasil, 2002, p. 88-89).

Em seguida, foram indagados, dentre os temas transversais, se consideram o meio ambiente um assunto importante, sendo o resultado apresentado no gráfico 22.

Gráfico 22 – Tema Transversal Artes Importante.



Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com as respostas apresentadas no gráfico 22 constatou-se que 90% (n=18) consideram o tema transversal arte importante, por outro lado, 10% (n=2) disseram que não. Em complemento ao tema o quadro 5 apresenta as respostas o motivo pelo qual consideram o tema transversal artes um tema relevante de ser tratado.

Quadro 5 - Importância da Arte Como Tema Transversal.

PROFESSOR:	RESPOSTA:
1	Não acho, pois este tempo deveria ser dedicado a outras disciplinas que são cobradas nos vestibulares e nas provas do ENEM
2	Sim, como toda e qualquer outra disciplina contribui ao desenvolvimento das crianças e adolescentes
3	Sim, é uma disciplina que precisa ser incentivada e valorizada
4	Sim, é preciso conhecer todas as vertentes de sua contribuição ao aprendizado de outras disciplinas
5	Sim, contribui ao desenvolvimento físico, motor, intelectual e emocional das crianças, fazendo-as desenvolverem suas habilidades e interagirem com outros alunos
6	Sim
7	Sim, é uma excelente forma de integrar o aluno à turma, escola e sociedade
8	Sim, é um meio de valorizar aluno, professor e atividades a serem

	desenvolvidas
9	Sim, por valorizar diferentes formas de aprendizado
10	Sim
11	Sim
12	Não, deve ser deixado um pouco de lado e valorizar outras disciplinas como Matemática, Física e Química
13	Sim, pois é uma disciplina que incentiva diferentes formas de expressão e valoriza a expressão artística regional e nacional
14	Sim, por ser uma disciplina que vê a pessoa como um todo e suas formas de aprendizagem
15	Sim, pois contribui ao processo de ensino e aprendizagem desta e de outras disciplinas
16	Sim
17	Sim, é uma disciplina leve que precisa ser reconhecida como uma forma de desenvolver o potencial artístico e cultural
18	Sim
19	Sim, pois valoriza a expressão artística e cultural da região, fazendo com que a criança consiga se expressar melhor
20	Sim

Fonte: Dados primários (2011).

As análises apresentadas no quadro 5 demonstram que os professores não possuíam um embasamento adequado para justificarem a importância da arte como tema transversal, haja vista que não se trata apenas de ser um assunto atual e que precisa ser debatido, mas sim um conceito que precisa ser difundido e capaz de conscientizar pessoas quanto a sua importância para o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão. Por conseguinte, foram solicitados a conceituarem a arte, assim como pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6 – Conceito de Arte.

PROFESSOR:	RESPOSTA:
1	É uma forma de exprimir a cultura de uma sociedade
2	Não respondeu
3	Não respondeu
4	É a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento.
5	É um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber
6	É um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência
7	Não respondeu
8	É um meio de promover o aprendizado de diferentes expressões artísticas e culturais
9	É através da educação artística que o indivíduo tem a oportunidade de melhor conhecer sua cultura local e nacional e as diferentes formas de expressão como dança, teatro e artes visuais
10	É uma disciplina que precisa ser reconhecida, valorizada e respeitada
11	É com a educação artística que o aluno consegue ter acesso à informação artística e cultural

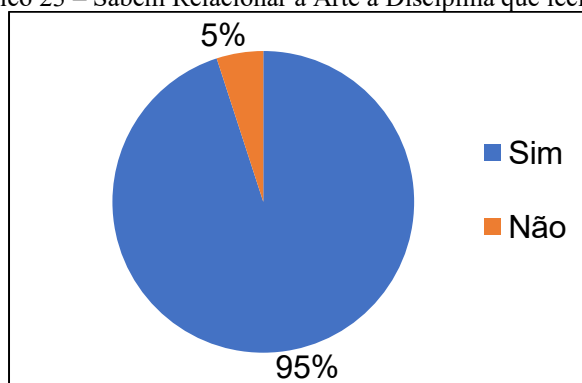
12	Sim, pois com a educação artística a pessoa conhece sua cultura e consegue se expressar melhor
13	Não respondeu
14	Sim, por fazer as crianças terem acesso a diferentes formas de expressão corporal e artística, promovendo o desenvolvimento interdisciplinar
15	Sim
16	Não respondeu
17	Não respondeu
18	Não respondeu
19	Não respondeu
20	Não respondeu

Fonte: Dados primários (2011).

As opiniões apresentadas no quadro 6 não estão certas ou erradas, mas possuem abordagens e compreensões complementares entre si. Ainda foi percebido também que nove dos respondentes optaram em não responder a essa análise. É importante que ao serem tratadas dentro dos preceitos defendidos pelos PCN seja compreendida a arte como um espaço formado por elementos que envolvem a dança, música, teatro e artes visuais.

Quando questionados se sabem relacionar a arte à disciplina que lecionam, obtém-se o gráfico 23:

Gráfico 23 – Sabem Relacionar a Arte à Disciplina que lecionam.



Fonte: Dados primários (2011).

Ao relacionar o tema transversal meio ambiente às disciplinas trabalhadas em sala de aula, é fundamental que os professores consigam associar o conteúdo ministrado a assuntos relacionados à dança, música, teatro e artes visuais. Para tanto é importante mencionar que as aulas de Artes fazem com que o aluno seja mais ativo e criativo, podendo no futuro ser um profissional mais atuante.

Na questão seguinte foi solicitado aos entrevistados sugestões de atividades que venham favorecer a relação do Tema Transversal Artes, com o desenvolvimento do Conteúdo Programado da sua disciplina, sendo as respostas apresentadas no quadro 7.

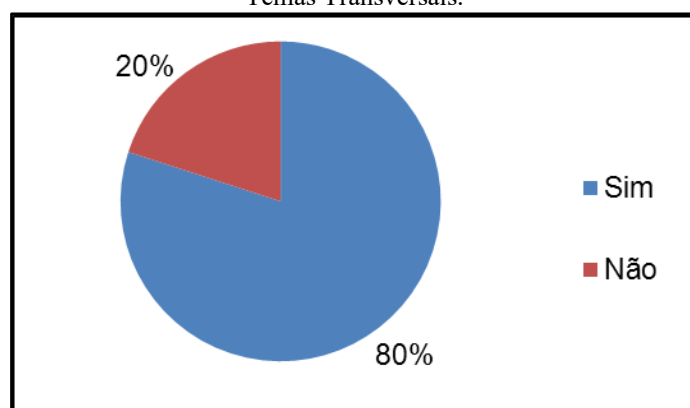
Quadro 7 – Atividades que Favoreçam a Relação do Tema Transversal Artes, com o Desenvolvimento do Conteúdo Programado da sua Disciplina.

PROFESSOR:	RESPOSTA:
1	Mediante emprego de atividades lúdicas
2	Não respondeu
3	Atividades desenvolvendo o raciocínio lógico
4	Não respondeu
5	Formar grupos para desenvolver atividades teatrais
6	Através da música fazer um estudo da história do Brasil
7	Trabalhos que o envolvam e desperte nele o sentido do belo durante seu aprendizado
8	Não respondeu
9	Atividades envolvendo pinturas, de modo a trabalhar a percepção
10	Não respondeu
11	Construção e trabalho com Tangran, explorando conteúdos de frações, perímetro e área, confeccionando o cartão do dia das mães e painéis das profissões
12	Não respondeu
13	Não respondeu
14	Através da mistura das cores primárias
15	Não respondeu
16	Não respondeu
17	Realizar peças de teatrais sobre o tema explanado em aula
18	Não respondeu
19	Utilizar a métrica da teoria musical
20	Não respondeu

Fonte: Dados primários (2011).

Nesta questão, 50% (n=10) não responderam, sugerindo quais as melhorias que poderia ser implantada a fim de favorecer a relação do tema transversal arte, com o desenvolvimento do conteúdo programado da sua disciplina. Todavia, as respostas apresentadas pelos outros professores convergiram para a necessidade de uso de novos materiais além dos livros e apostilas, como por exemplo vídeos, palestras, jogos, Internet, revistas, crônicas, poesias, entre outras atividades que saíam da simples metodologia de ensino e aprendizagem atualmente utilizada. Quando questionados se a formação específica que possuem contribui na elaboração de atividades vinculadas aos temas transversais, obtém-se o gráfico 24:

Gráfico 24 – Formação Específica que Possam Contribuir na Elaboração de Atividades Vinculadas aos Temas Transversais.



Fonte: Dados primários (2011).

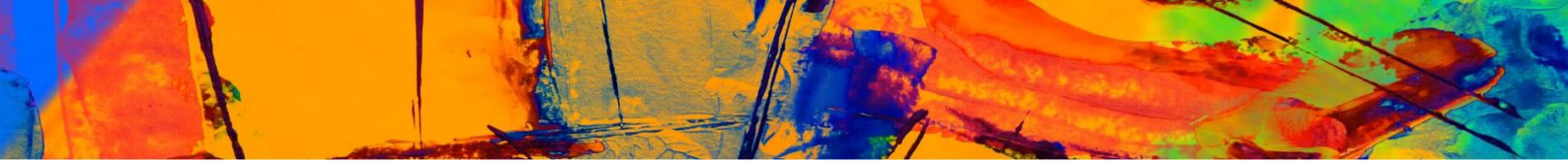
O gráfico 24 apresenta que 80% (n=16) dos professores acreditam que sua formação específica contribui na elaboração de atividades vinculadas aos temas transversais, enquanto 20% (n=4) negam esta afirmativa. Independente da graduação, especialização ou cursos específicos realizados, é imprescindível que os professores saibam como trabalhar os conteúdos dos PCN em suas aulas com interdisciplinaridade e sejam também capazes de contribuir com uma aprendizagem formal, formando alunos para o mercado de trabalho e sociedade.

Quando solicitados a informar se já fizeram algum estudo complementar sobre o tema transversal artes, constatou-se que 100% (n=20) dos entrevistados já realizaram algum estudo sobre o tema transversal arte, de modo que, pelo menos teoricamente, conhecem a sua importância para o desenvolvimento dos alunos.

Encerrando a aplicação do questionário junto aos professores, foi solicitado para que os docentes informassem quais são as atividades relacionadas ao ensino de artes que mais atraem os alunos, sendo as respostas apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Atividades Relacionadas a Arte que mais Atrai os Alunos.

PROFESSOR:	RESPOSTA:
1	Dança e música
2	Teatro
3	Artes visuais
4	Música
5	Música
6	Música
7	Pintura
8	Dança e música
9	Dança e música



10	Teatro
11	Teatro
12	Artes visuais
13	Pintura
14	Música
15	Música
16	Dança e música
17	Dança e música
18	Pintura
19	Música e dança
20	Dança

Fonte: Dados primários (2011).

De acordo com as respostas apresentadas destaca-se que o aluno, ao passar a desenvolver atividades ligadas às artes, passando a conhecer essa produção nas demais culturas, poderá de fato entender a diversidade dos valores que fazem com que seu modo de pensar e agir sejam orientados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

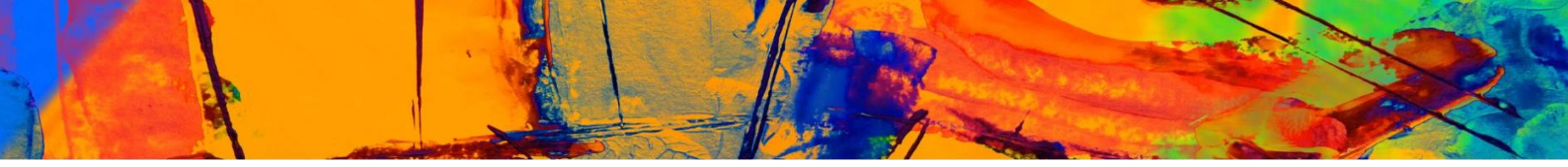
Ao fazer uma análise sobre a percepção da importância do tema transversal artes para o desenvolvimento do aluno, percebeu-se a necessidade de algumas adequações, ainda que 100% dos professores tenham informado que tenham conhecimento do tema transversal e 96% dos alunos tenham afirmado que gostam da disciplina de educação Artística.

No caso em estudo, foram analisados 50 alunos, sendo que desses, 56% eram do sexo masculino e 44% do sexo feminino, dos quais 52% cursam o sexto ano e 24% o sétimo ano. Já no caso dos professores entrevistados, 95% informaram serem professores efetivos e 5% temporários, dos quais a maioria é formada em Geografia e Letras.

Outra questão a ser destacada é referente ao fato de que nenhum aluno foi reprovado, sendo acreditado por 96% destes que seu professor tem conhecimento para ministrar aulas de artes. Essa resposta reforça a opinião tanto dos pais como dos professores, ao serem unânimes em afirmar que seus filhos/alunos apresentaram mudança no comportamento depois que passaram a participar das aulas de música.

É importante destacar que para que o aluno seja envolvido nas aulas de arte é preciso que o professor tenha uma boa didática, pois embora esse aluno diga que gosta de música ou de dançar, muitas vezes o faz de forma tão mecânica que nem percebe o que realmente está sendo transmitido.

É nesse sentido, que surge a figura do professor, para que seus alunos possam, além de entender a verdadeira mensagem apresentada pela arte, também tenham a capacidade de utilizar esse aprendizado para melhorar seu senso crítico, criativo, dinâmico, que atualmente é bastante exigido no mercado. Com relação a didática mencionada, na opinião de 90% dos alunos os professores aplicam adequadamente a didática planejada.



Destaca-se na didática que atividades como desenho, comumente trabalhada sob desenhos geométricos, naturais ou pedagógicos, ressaltam a importância em se buscar e predominar a reprodução naturalista, além de se ter uma preocupação em relação ao emprego normativo do instrumento.

Fazendo uma relação com a motivação do professor em ensinar arte aos seus alunos, esta pode ser entendida didaticamente como sendo um processo que busca incentivar aquele que se propõe a estimular, fazendo uso dos meios apropriados no intuito de tornar o aprendizado mais eficaz. Nesse sentido, pode-se dizer que a motivação, no contexto escolar, conduz ao aprendizado, tendo como principais objetivos estabelecer uma conexão tanto entre a disciplina e o aprendizado, como também entre o professor e o aluno.

As aulas práticas são uma outra forma de trabalhar com o aluno, pois aprender a desenvolver o espírito esportivo e a trabalhar em grupo, permitem ao aluno ter consciência e plena confiança do seu potencial, tanto que na opinião de 88% dos alunos, as aulas práticas ajudam nas aulas teóricas

Para tanto, faz-se necessário que o professor saiba qual a utilidade e a relevância do PCN para o desenvolvimento, intelectual, profissional e pessoal desse aluno. Nesse caso, destaca-se a importância do papel do professor, em envolver seus alunos com atividades criativas, podendo fazer uma analogia com as demais disciplinas e com o próprio dia a dia dos alunos.

A educação, sendo trabalhada pelos professores de forma motivada, adquirindo competências para lidar com ela, é o mesmo que admiti-la na sua real dimensão, sendo capaz de inserir os alunos, no mercado de trabalho, por meio de uma formação que os habilite e dê condições de concorrerem no mercado.

Assim, observa-se que no processo que envolve o ensino-aprendizagem, o professor deve estar consciente do seu papel tanto de mediador, como de motivador, pois essas características podem exercer no aluno uma influência positiva, sendo como estímulo para formação dos indivíduos, numa relação da qual passará a criar o fator responsável pelo desenvolvimento humano, servindo como base para formação integral.



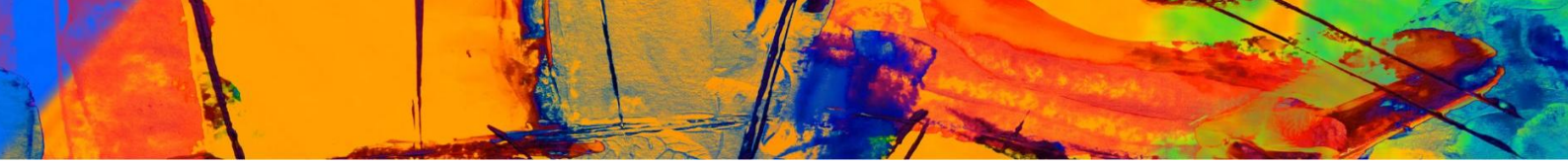
CONCLUSÃO

Diante das considerações feitas neste trabalho, pode-se afirmar que a proposta inicialmente levantada foi plenamente contemplada no que se refere à sua problemática e aos seus objetivos. Para tanto foi necessária uma abordagem sobre o conceito de educação artística para a real compreensão da sua proposta para atender e envolver os alunos, de modo que estes sejam capazes de ser cidadãos mais criativos e dinâmicos.

Quanto à problemática, pode-se constatar que o conhecimento e a prática da educação artística dos professores do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Fortaleza podem ser considerados baixos, pois 40% deles citaram temas que não estão relacionados aos temas transversais, assim como 45% responderam que não leram os PCNs de educação artística, demonstrando desconhecer a essência de como deve ocorrer o ensino da educação artística junto aos seus alunos, além de terem confundido conceitos referentes aos temas transversais, interdisciplinaridade e a aplicação efetiva destas abordagens em suas disciplinas.

Quanto ao objetivo geral de identificar como o ensino de Artes no nível Fundamental pode contribuir na aprendizagem de outras disciplinas, pode-se constatar que ambos os grupos de nossa pesquisa, 88% dos alunos e 90% dos professores, reconhecem a importância e a necessidade de aplicarem, efetivamente, esta temática em sala de aula.

Quanto ao objetivo específico de caracterizar o ensino de Artes no Ensino Fundamental em sua perspectiva histórica e campos de atuação, conforme verificado, 40% dos professores confundem os conceitos dados a esta temática, assim como nove dos respondentes não responderam como arte poderia ser conceituada, que, por conseguinte, os levam a não utilizar adequadamente suas possibilidades de análise e de exploração do conteúdo, afinal é necessário que se faça uma reflexão sobre estes conhecimentos e a relevância da abordagem deste tema de forma coerente com a atualidade vigente. É preciso que esses mestres não apenas compreendam conceitos, mas saibam repassá-los aos seus alunos. As competências, as atitudes e as habilidades ainda são bastante incipientes, pois o conteúdo ainda não é trabalhado de forma contínua e permanente, em virtude de não conseguirem explorá-lo em suas diferentes



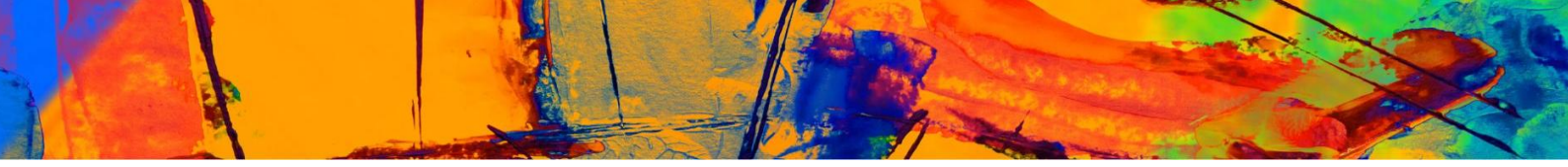
possibilidades e no cotidiano dos próprios alunos de modo a torná-lo mais atrativo e fácil de ser compreendido. Nesse caso, constatou-se a necessidade de realizarem um aprofundamento nessa temática de modo a conhecê-la melhor, obtendo uma fundamentação teórica capaz de aprimorar seus conhecimentos, habilidades e competências, bem como contribuindo com a formação de novos pensamentos e atitudes que podem ser repassados aos alunos por meio da associação da teoria de sala de aula, com vivências pessoais dos professores e o cotidiano social presenciado por todos.

Quanto ao objetivo específico de apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Artes em sua concepção pedagógica do processo educativo observou-se que os PCNs são direcionados aos profissionais da educação, como diretores, coordenadores e professores, onde tais profissionais têm seu papel ímpar na condução do aprendizado, sendo a escola o ponto mais marcante desse encontro do pensar e do executar, podendo direcionar o sucesso ou a falta dele. Nesse sentido, observou-se que 95% dos professores sabem relacionar a arte a disciplina que lecionam.

As orientações incluídas se destinam a tornar claras as formas de articular as disciplinas com o intuito de organizar e avaliar o que se aprendeu; direcionar maneiras alternativas na formação progressiva do professor, assim lhe possibilitando constante qualidade para o bom trabalho em sala de aula.

Acerca do objetivo específico de identificar os principais objetivos, conteúdos e desafios do ensino de Artes no Ensino Fundamental, concluiu-se que estão relacionados à verificação do aprendizado sobre os conteúdos propostos, tendo como mediador o professor, identificação das dificuldades, bem como das deficiências dos educandos em relação ao conteúdo proposto, levando em consideração também a análise do desenvolvimento e dos alunos.

Além disso, faz-se necessário reconhecer a necessidade de implantação de medidas efetivas de melhoria, pois não basta terem oficinas e uma Semana de Artes; é preciso inserir esta temática no projeto pedagógico da escola como um desafio na conscientização dos alunos, professores e comunidade escolar sobre a imprescindível importância da preservação do planeta em caráter imediato. Para tanto, professores e funcionários devem ser treinados e capacitados para este fim, com um maior número de



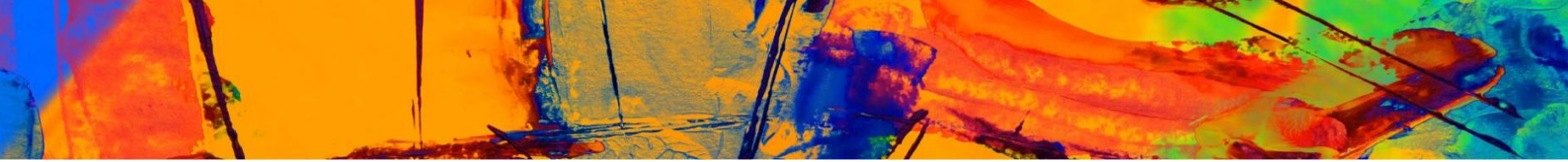
docentes envolvendo-se nesta prática, bem como a superação das dificuldades, afinal ministrar aulas envolvendo este assunto não envolve grandes dispêndios; o mais imperioso é ter os conhecimentos e competências para isto, em vez de métodos e técnicas caros que, algumas vezes, são ineficazes.

No que diz respeito ao último objetivo de identificar a opinião de alunos e professores sobre como o ensino de Artes pode contribuir à aprendizagem dos discentes em outras disciplinas certificou-se que na opinião de 88% dos alunos, que essa afirmação é verdadeira. Com isso, verificamos que a educação artística é um tema que precisa ser considerado de maior importância nas escolas, devido ser este um espaço de produção, questionamentos, indagações e onde o aluno pode construir e dar sequência ao seu processo de aprendizagem e socialização.

A Educação Artística deve pautar-se em alguns princípios básicos, a fim de poder alcançar os objetivos previamente almejados. Para tanto, é imprescindível que haja sensibilização de todos os envolvidos no processo por meio de pensamentos e atitudes sistêmicas, agindo com compreensão, pois todos possuem conhecimento dos elementos e meio que integram e comandam os sistemas naturais. Além disso, é necessário ter atitudes responsáveis considerando toda e qualquer pessoa como um ser produtivo e protagonista de sua história capaz de preservar ou degradar o meio ambiente. É assim que pode ocorrer a formação de cidadãos participativos, resguardando seus direitos, agindo com moral e ética.

É necessário que a Educação Artística seja considerada um tema essencial na formação de uma educação contínua e permanente objetivando a solução dos problemas ambientais atualmente existentes e conscientizando a sociedade como adotar posturas socialmente responsáveis.

Ciente de que este trabalho alcançou a proposta inicial, deixa-se como sugestão: aos alunos que busquem demonstrar interesse pela proposta da Educação Artística, com novas leituras, aprendizagens, interações com colegas, amigos e parentes. Aos professores a realização de cursos, treinamentos, especializações que possibilitem novos conhecimentos, competências, habilidades capazes de auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem deste tema, mas com a visão de que a Educação Artística é um tema que implica trabalho coletivo, com professores, alunos, e toda a comunidade. Por fim,



esperamos que esta pesquisa dê os subsídios necessários para que outros estudiosos do tema possam dar continuidade ao nosso projeto de dar maior visibilidade à disciplina de Artes, cuja importância pode ser comprovada através deste trabalho.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** ed. 5 . São Paulo: Atlas, 2001.

ARGAN, G. C. **Arte e crítica de arte.** Lisboa: Estampa, 1988.

AYALA, M. e AYALA, M. I. N. **Cultura popular no Brasil.** Série Princípios. São Paulo: Ática, 1987.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea.** São Paulo, (mimeo), 2005.

BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. **Arte e educação – da razão instrumental à realidade emancipatória.** Curitiba: Juruá, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf. Acesso em: 01 mar, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Secretaria Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

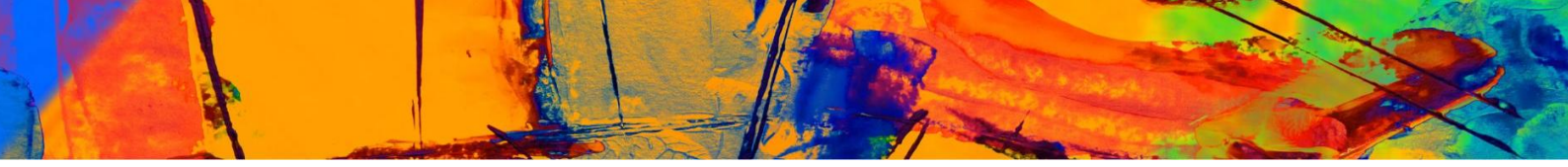
BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

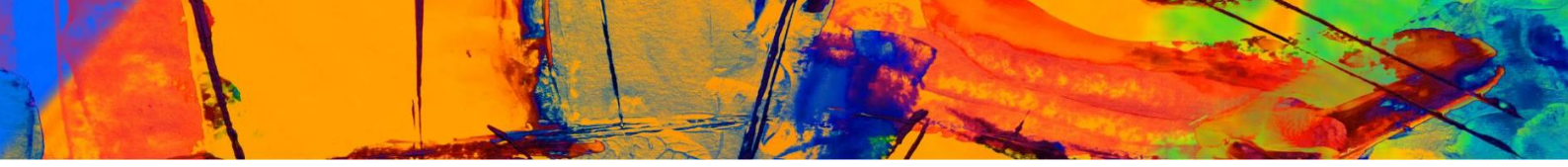
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. Porto, Casa de Música, 29 a 31 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/Programa%20Piloto%20CNEA.pdf>. Acesso em: 20 jan, 2011.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** ed. 7. São Paulo: Papyrus, 2002.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-educação?** ed. 16. São Paulo: Papyrus, 2005.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2006.

- 
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2001.
- HUSEMANN, Armim. **A harmonia do copo humano**: princípios musicais da fisiologia humana. João de Barro Editora. São Paulo, 2004.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender artes**. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IABELBERG, Rosa; MOURÃO, Luciana. **Ensino de arte**. Coleção ideias em ação. Editora Cengage Learning. São Paulo, 2007.
- IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo/. Acesso em: 01 mar, 2011.
- KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. ed. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. ed. 4. São Paulo: Atlas, 2001.
- LAGO, Ana Carla Vale. **A importância da atividade criadora na educação**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/43506/1/A-IMPORTANCIA-DA-ATIVIDADE-CRIADORA-NA-EDUCACAO/pagina1.html>. Acesso em: 01 mar, 2011.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Mestre Jou. São Paulo, 1977.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. ed. 4. Cortez. São Paulo, 2003.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **A língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. FTD. São Paulo, 1998.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Don Quixote. Lisboa, 1992.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. Pioneira. São Paulo, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PORTELLA, Adriana *et al.* Ana Mae Barbosa (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. ed. 3. Cortez. São Paulo, 2007.
- RODRIGUES, K. L. **O professor de arte que temos e o professor de arte que queremos**. Akrópolis Umuarama, v. 16, n. 3, p. 165-170, jul./ set. 2008. Disponível em: revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2464/1957. Acesso em: 01 mar, 2011.



SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados/Cortez. São Paulo, 1991.

STANISLAVSKI, C. **Minha vida na arte**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1989.

VERGNAUD, G. *Piaget-Vygotsky-Vergnaud*. **Palestra proferida em 22/02/2000 na Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife, PE, 2000



APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (ALUNO)

1. Gênero: Masculino Feminino

2. Turma:

6º Ano

7º Ano

3. Você gosta da disciplina de Educação Artística?

Sim

Não

4. Você já foi reprovado na disciplina de Educação Artística?

Sim

Não

5. Você acredita que seu professor de Educação Artística tem os conhecimentos necessários para repassar os conteúdos?

Sim

Não

Às vezes

6. Você considera boa a didática trabalhada pelo seu professor de educação artística?

Sim

Não

Às vezes

7. Numa escala de 0 a 5, qual a nota que você daria para as atividades desenvolvidas pelo seu professor?

0 1 2 3 4 5

8. Você tem aulas práticas de Educação Artística?

Sim

Não

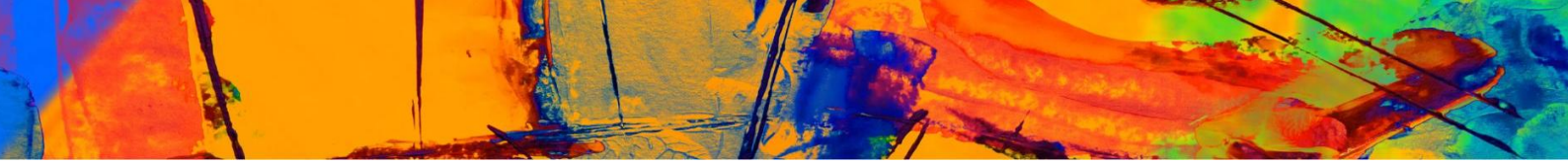
Às vezes

9. As aulas práticas ajudam no aprendizado das aulas teóricas?

Sim

Não

Às vezes



10. Você acredita que as aulas de Educação Artística podem ajudar no aprendizado das demais disciplinas?

- Sim
- Não
- Às vezes

11. Seu professor costuma desenvolver algum tipo de projeto de arte?

- Sim
- Não
- Às vezes

12. Dentre as linguagens artísticas, com qual você mais se identifica?

- Artes visuais
- Dança
- Música
- Teatro
- Nenhuma das alternativas

13. Como você avalia seu nível de participação nas aulas de Educação Artística?

- Muito ruim
- Ruim
- Nem ruim, nem boa
- Boa
- Muito boa

14. Você desenvolve alguma atividade artística fora do ambiente escolar?

- Sim
- Não

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (PROFESSORES
OUTRAS DISCIPLINAS)**

1. Função: () Professor Efetivo () Professor Temporário

2. Formação Acadêmica:

() Graduação: Curso: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

() Pós-graduação:

- Curso: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

3. Disciplina que leciona: _____

4. Tempo de atuação profissional geral:

() de 1 ano a 5 anos

() de 11 anos a 15 anos

() de 16 anos a 20 anos

() de 6 anos a 10 anos

() de 21 anos a 25 anos

() mais 26 anos.

5. Você sabe o que é um Tema Transversal?

() Sim. O que é? _____

() Não

6. Quais são os temas transversais?

() Saúde

() Pluralidade Cultural

() Cidadania

() Ética

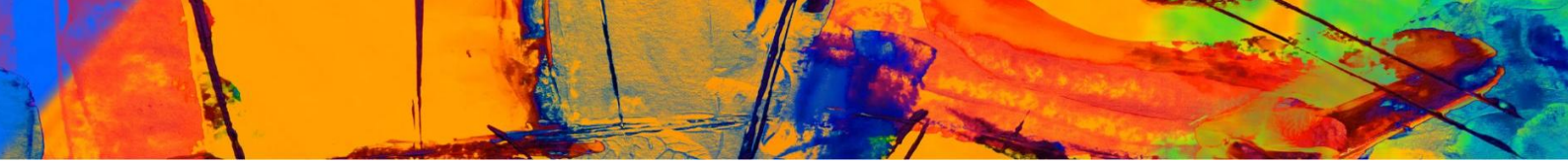
() Meio Ambiente

() Trabalho e Consumo

() Educação Sexual

7. Onde você ouviu falar sobre tema transversal? (marque os 3 principais)

() Na sua formação acadêmica



Formação profissional

TV.

Disciplina específica

Indicação de superior

Jornal

Iniciativa própria

Internet.

Rádio

8. Você já leu o PCN que trata dos Temas transversais? Artes?

Sim

Não

9. Você sabe o que é interdisciplinaridade?

Sim. O que é? _____

Não

10. Você consegue trabalhar de forma interdisciplinar?

Sim. O que é? _____

Não

11. Dentre os temas transversais, você considera o Tema Transversal Artes importante?

Sim Por quê: _____

Não Por quê: _____

12. Qual o seu conceito de educação em artes? _____

13. Você consegue relacionar o Tema Transversal artes com a sua disciplina?

Sim

Não

14. O que você sugere como atividade que venha favorecer a relação do Tema Transversal Artes, com o desenvolvimento do Conteúdo Programado da sua disciplina? _____

15. A sua formação específica possibilita que você elabore atividades com os temas transversais?

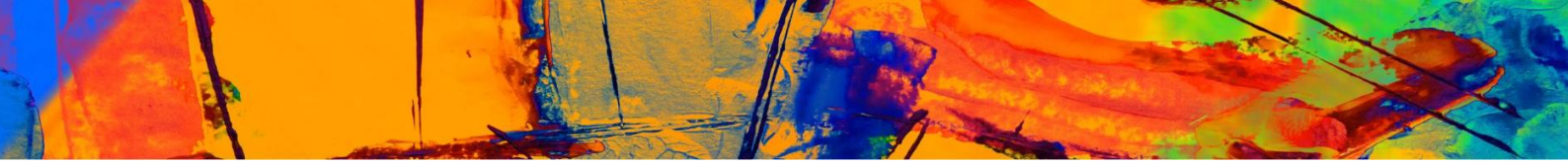
Sim

Não

16. Você já fez algum estudo sobre o Tema Transversal Artes?

Sim

Não



Em caso positivo, qual?

Leituras

Cursos

Palestras

Conferências

Outros. Favor citar: _____

17. Em sua opinião quais são as atividades relacionadas ao ensino de Artes que mais atraem os alunos? _____



UMA BREVE BIOGRAFIA

Jonas Martins de Lima Filho é mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Pacífico, com pesquisa voltada à contribuição do ensino de artes no desenvolvimento interdisciplinar dos alunos do Ensino Fundamental. Sua trajetória acadêmica é marcada por uma formação ampla e diversificada, reunindo graduações em Pedagogia, Arte-Educação, Letras e Administração Pública, além de mais de dez especializações nas áreas de educação, gestão, tecnologia e inovação.

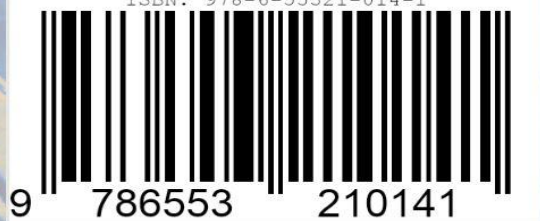
Atua como professor da rede pública de ensino do Estado do Ceará, com experiência acumulada também nas redes municipais e no ensino superior. Desenvolve pesquisas e formações com foco em metodologias ativas, tecnologias digitais aplicadas à educação, inteligência artificial na gestão escolar, inclusão, arte e currículo.

Autor de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, colaborou em diversas produções científicas que tratam de temas como educação do campo, práticas inclusivas, inovação pedagógica e políticas públicas educacionais. Entre suas publicações, destaca-se a participação em capítulos de livros e produções voltadas ao fortalecimento da liderança e da gestão educacional.

Atualmente, dedica-se à formação de professores, à assessoria pedagógica e ao desenvolvimento de projetos voltados à transformação da escola pública por meio de práticas inovadoras, colaborativas e humanizadas. Sua atuação é orientada pelos princípios de uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.



ISBN: 978-6-55321-014-1



9

786553

210141