



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O fio da trama
Arte no currículo sergipano

Márjorie Garrido Severo

Salvador
2008

Márjorie Garrido Severo



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Bahia
como requisito para qualificação no mestrado em Educação

Orientadora:
Prof.^a Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Salvador Bahia
2008

Márjorie Garrido Severo



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 10/10/2008

Banca Examinadora

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Francisca Argentina Gois Barros
Doutora em História da Educação
Universidade Federal de Sergipe

A Gabriel Severo Lago (*In Memoriam*)

e aos que o conheceram.

AGRADECIMENTO

Agradeço as pessoas que se envolveram com a proposta e que geraram uma outra rede de relações e significados:

A minha orientadora, Profa. Maria Inez Carvalho - Acreditou na proposta e soube entender as minhas inconstâncias. Não dizia como tinha que ser, mas fazia com que eu percebesse como poderia ser, devo grande parte do meu crescimento acadêmico e, por consequência, pessoal, a ela.

Aos demais professores e professoras do Mestrado na UFBA/FACED - Possibilitaram a ampliação do meu olhar sobre a educação: Roberto Sidnei Alves Macedo; Maria Roseli Gomes Brito de Sá; Robert Evan Verhine; Miguel Angel Garcia Bordas; Iara Farias Rosa; Sérgio Coelho Borges Farias; Dante Augusto Galeffi; José Albertino Carvalho Lordelo; Dora Leal Rosa; Dinea Sobral Muniz; Vera Lúcia Buenos Fartes.

Aos colegas do Mestrado, alunos especiais e funcionários da UFBA, são tantas pessoas que não poderia nomear.

Aos colegas de trabalho da Universidade Tiradentes – Uma trama de força, apoio e incentivo, vocês são “fantardigos!”: Fernando Marinho Fernandes da Silva - Meu designer preferido e adorado amigo; Manoel Dantas Macedo Filho - Meu outro designer preferido e também adorado amigo, meninos não briguem é que sou uma pessoa espaçosa! Obrigada pela disponibilidade cedida. Agradeço a Professora Cássia D’Antonio Rocha - Vamos lá Coordena! - É muito bom tê-la como colega e a todos os Professores de Design Gráfico da UNIT.

Aos jovens que se envolveram diretamente: Edilberto Marcelino, Kiko - Pronto para ajudar sempre! e Tainah Morais Lago - A enteada mais querida!

Aos professores da UFS que possibilitaram o envolvimento com a pesquisa e a ampliação do tecido da Arte/Educação na minha vida acadêmica, em especial: Ricardo Biriba; Lílian França; Mirian Nogueira; Francisca Argentina e Fernando Barroso.

As amigas: Mary Morais – Referência de dignidade para mim; Clécia Macedo – Vizinha! Alegria e companheirismo é com ela mesmo!

Aos professores que auxiliaram na pesquisa diretamente: Altair Oliveira Trindade; Edina Batista Rocha; Manoel Cerqueira; Milton Gomes Coelho; Tânia Cristina Maciel Santos e Zanandréa Rocha dos Santos. Aos demais professores componentes da Rede Municipal de Aracaju, muito obrigada pela experiência de vida.

A aranha vive do que tece

Vê se não esquece...

Trecho de *Oriente* de Gilberto Gil

SEVERO, Márjorie Garrido. **O fio da trama** – Arte no currículo sergipano. 226 p. 36 il. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

Este trabalho tece considerações sobre como aconteceram as propostas de Arte no currículo da Rede Municipal de Ensino de Aracaju em Sergipe, principalmente entre os anos de 2003 a 2007. Nesta dissertação a metáfora da rede foi utilizada, já que a perspectiva deste trabalho é entender o currículo como uma experiência tecida coletivamente enredada por muitos fios e nós. A metodologia teve referencial epistemológico na Hermenêutica de Paul Ricoeur, a tentativa de promover a interpretação dos textos e discursos na pesquisa fez parte da tessitura, os instrumentos utilizados nesta pesquisa qualitativa foram: observação, entrevistas semi-estruturadas, questionários e bricolagens realizadas com o grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Aracaju. Visitas à escolas da Rede e o contato com coordenadores e professores externos também fizeram parte da abordagem. Os tópicos que fazem parte desta dissertação percorrem desde as Concepções de Currículo; Currículo na Pós-Modernidade; O Ensino de Arte no Currículo Escolar; A formação dos Arte/Educadores em Aracaju até considerar a Trama - Arte na Rede, pela Rede e para a Rede Municipal de Aracaju. Todos estes tópicos produzem fios que se entrelaçam no tecido/tecitura/texto desenvolvido. A análise possibilitou perceber a complexidade presente nas relações de produção do currículo. Como resultado foi gerado um esboço de um sistema dinâmico de unidades que perfazem a Arte no currículo e a partir dele foi esboçada ainda uma rede de evidências da Arte no currículo escolar. Pode-se considerar que situar o indivíduo no presente como nódulo numa rede de interações e possibilidades tem relevância para, a partir dessa perspectiva, rever as propostas curriculares em Arte.

Palavras-chave: Arte/Educação; Currículo; Artes Visuais, Complexidade.

SEVERO, Márjorie Garrido. **O fio da trama** – Arte no currículo sergipano. 226 p. 36 il. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACT

This work make considerations about how the proposals of art into the curriculum of the Aracaju's Municipal Education Network in Sergipe, mainly between the years of 2003 to 2007. On this dissertation the network's metaphor was used, since the perspective of this work is to understand the curriculum like an experience woven collectively built by many threads and knots. The methodology had epistemological reference on the Paul Ricoeur's Hermeneutics, the attempt to promote the text and speeches' interpretation on the research had part of the organization, the researches' ways that was used on this qualitative research was: observation, semi-structured interviews, questionnaires and handmade achieved with Art teachers groups of the Aracaju's Municipal Network. Visits to schools of the Network and the contact with outsiders' coordinators and teachers were also part of the approach. The topics that are part of this dissertation walk from the Curriculum's Conceptions; Curriculum in the Post-Modernity; The Art Education on the School Curriculum; Training of Art/Educators in Aracaju up to considering the Web - Art in the Network, for the Network and to the Municipal Network of Aracaju. All these topics produce treads that are interlacing on material/organization/developed text. The analysis enabled to understand the present complexity on production's relations of the curriculum. As a result was generated a sketch of a dynamic system of units that makes up the Art on the curriculum and from it was still sketched a network of Art evidences on school's curriculum. Can be considered that places the individual in the present as a nodule on a network of interactions and possibilities has relevance for from this perspective to review the curricular proposes in Art.

Keywords: Curriculum, Art/Education, Visual Arts, Complexity.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

21	1	Introdução - risco do bordado	
	2	Tecendo o fio - concepções de currículo	35
		Noções de currículo – ponto a ponto	41
		Breve histórico da evolução dos estudos de currículo	43
		Emaranhado de fios transversais	45
51	3	Entrelaçadas - currículo na pós-modernidade	
		Contextualização do debate sobre o pós-moderno	53
		Fios da rede pós-moderna	56
		A educação moderna e pós-moderna como perspectivas	61
		Desafiando o bordado	64
		Os pontos do currículo pós-moderno	66
	4	Pontos de transição	71
		histórico da Arte no currículo brasileiro	
		Puxando o fio: a educação jesuítica	74
		Ponto de transição: influência europeia no período imperial	77
		Outro ponto de transição: o ensino da Arte no período republicano	85
		Outro ponto: do governo provisório à ditadura militar	90
		Mais um ponto de transição: dos anos oitenta aos dias atuais	97

Trançado - Arte no contexto escolar	5	103
Arte no espaço/tempo escolar		105
A seleção e organização de conteúdos – escolhendo fios e cores		110
As identidades no e do ensino de Arte pelos educadores – desenho do bordado		115
6 A formação dos professores de Arte em Aracaju		
Currículo e formação de professores de Arte em Sergipe		
O curso de Educação Artística da UNIT		
O curso de Arte-Educação / Licenciatura em Artes Visuais da UFS		
Contextualização da mudança para Artes Visuais na UFS		

Trama – a Arte na rede, pela rede e para a rede	7	141
Lugares - espaços políticos		143
Arte na Rede		147
Arte pela Rede		151
Análise da proposta curricular realizada em 2007		161
A Arte para a Rede: a trama da complexidade		167
8 Considerações sobre a rede	175	
9 Referências	179	
10 Apêndices	189	
11 Anexo	195	

1 INTRODUÇÃO - RISCO DO BORDADO

PENETRA SURDAMENTE NO REINO DAS PALAVRAS.
LÁ ESTÃO OS POEMAS QUE ESPERAM SER ESCRITOS. (...)
CHEGA MAIS PERTO E CONTEMPLA AS PALAVRAS.
CADA UMA TEM MIL FACES SECRETAS SOB A FACE NEUTRA
E TE PERGUNTA, SEM INTERESSE PELA RESPOSTA,
POBRE OU TERRÍVEL, QUE LHE DERES:
"TROUXESTE A CHAVE?"

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Utilizo o conselho de Carlos Drummond de Andrade (1945, p. 159), para iniciar este texto, numa bela Arte poética intitulada *Procura da Poesia*¹. O conselho, dirige-se particularmente aos poetas; mas é convite que deve estender-se, também, ao âmbito mais vasto dos próprios leitores. E a surda penetração no reino das palavras terá de ser ato de amor, para se converter em ato de conhecimento. Para apresentar a pesquisa aqui tecida, utilizo as palavras - que são, antes de qualquer coisa, formas simbólicas de representar a realidade, instrumentos de expressão e de comunicação, pontos de encontro ou de conflito – revestindo-as de múltiplas funções. Eu preciso chamar atenção para elas, pois é preciso vê-las à luz dos vários fins a que se destinam, no espaço das circunstâncias em que se empregam. Mostram-se diferentes, embora sejam as mesmas, num relatório, num poema, num discurso ou num romance, numa conversa e como neste caso numa dissertação. Transfiguram-se, muitas vezes, a ponto de as julgarmos camufladas; surpreendem-nos, até as mais familiares, com semblantes que não foram percebidos antes; e arrastam-nos ao sonho, ao sono ou à insônia, dependendo da companhia em que se encontrem.

¹ O poema transcrito intitulado *A procura da poesia*, esta no livro *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1945, p. 159. Ele é utilizado na apresentação áudio-visual do Museu da Língua Portuguesa, um momento mágico proporcionado aos visitantes do Museu em São Paulo.

A-con-tecer: A palavra acontecer está assim escrita para fazer menção à noção que está sendo trabalhada e desenvolvida no grupo de estudos da FAGED e no Projeto Irecê com relação a Pedagogia do A-con-tecer, tendo como inspiração o livro Emergência: A vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares, de Steven Johnson. Neste sentido, tem-se: A-aproximação – acrescentamento – aumento – direção – mudança
CON – contigüidade – companhia – correlação – estar junto
TECER – entrelaçar – tramar – compor – travar – urdir – gerar – fazer aparecer – fazer teias – formar-se – organizar-se – entreter-se.

Esta dissertação reúne o relato da pesquisa sobre a Arte no currículo da Rede Municipal em Sergipe. Fios distintos que se entrecruzam formando um tecido múltiplo, que corresponde a um conjunto de idéias que tenho a respeito de questões ligadas ao campo curricular. Ao reunir os textos desenvolvidos, percebo que se estabelecem entre ocasionais idas e vindas, creio ser assim a maneira de investigar. O percurso aqui descrito não se desenvolveu em linha reta, mas entrelaçadas, volteios e ziguezagues.

Concursada para a Rede Municipal de Ensino de Aracaju em 2002, com o novo grupo de professores recém empossados, foram sendo desenvolvidos estudos e debates sobre o ensino de Arte e a geração de uma proposta curricular para a disciplina. A pesquisa a ser relatada partiu das provocações teóricas geradas quando participei dessa proposta já no ano de 2003, essa proposta curricular foi enviada com um ofício abordando as condições de ensino da rede e a solicitação de ampliação a carga horária do ensino de Arte na escola. Relato os acontecimentos numa ótica particular da pesquisa sobre o “a-con-tecer”² da Arte no currículo da Rede Municipal de Ensino de Aracaju (Sergipe), após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDB nº 9.394/96. Neste sentido a investigação sobre a emergência de uma nova proposta curricular de Arte no âmbito da concepção e na elaboração da rede municipal, já em 2006/2007 será verificada, analisando quais concepções de Arte são delineadas através das determinações dos envolvidos com essa nova proposta.

Ainda, como esteio que conduziu essa investigação, estão os estudos realizados na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe de 1996 a 2000. Neste período a matriz curricular da licenciatura estava sendo revista por professores e acompanhada por alguns alunos, antes nomeada de Arte-Educação, agora denominada Artes Visuais, cuja estrutura curricular foi modificada no decorrer destes anos e teve efetiva aprovação em 2000.

A partir desse envolvimento com as questões do currículo, outras questões que tomaram conta da práxis docente e a forma como propomos o currículo na Rede Municipal de Aracaju me fez questionar muitos posicionamentos na geração de uma proposta curricular – era impositivo, não democrático e etnocêntrico esse fazer curricular, a trama por vezes produzia um tecido

com vários nós e alguns rasgos gerados durante o processo.

A lembrança que tenho das reuniões na Rede Municipal de Aracaju, daquele círculo de mulheres - professoras em sua maioria, é de uma alusão a costureiras sentadas com cadernos/bastidores e canetas/agulhas anotando/costurando idéias para serem propostas no currículo/tecido de Arte. Mostrávamos umas para as outras o que tínhamos produzido e íamos propondo a mudança para a disciplina Arte. Construindo uma colcha de retalhos, com a discussão como tônica do processo. Mas este processo trouxe inquietação, era a necessidade de pesquisar e adentrar neste campo de estudos.

Dessa maneira, esta dissertação apresenta o resultado do desenvolvimento deste estudo no mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, que possibilitou desenvolver a percepção sobre o campo do currículo e norteou o desenvolvimento de um olhar crítico para uma prática implicada.

O ensino de Arte, e especificamente a Arte no Currículo em Sergipe, tem tido algumas contribuições e análises. Pode-se citar alguns trabalhos acadêmicos realizados: o

trabalho “Elementos para o estudo da Arte-Educação em Sergipe”, da Prof.^a Esp. Altair Oliveira Trindade realizado na Especialização em Educação Artística junto à UFPB em 1985; “No princípio era o verbo: uma proposta de Arte educação”, do Prof. Esp. Manoel Cerqueira Filho realizado na Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Fundamental junto à UFS em 1994; a dissertação “A Arte-Educação: sua importância na formação do educando”, da Prof.^a Cristina Maria Montenegro Nogueira Pinho de Oliveira realizado no Mestrado em Educação junto à UFS em 1996; “O ensino da Arte e TIC: o uso da imagem digital – um estudo de caso”, do Prof. M.Sc. Luiz Fernando Cajueiro dos Santos realizado no Mestrado em Educação junto à UFS em 2006. Outros estudos monográficos estão sendo desenvolvidos por alunos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe.

Um estudo importante para entender o histórico das propostas curriculares na Rede Municipal de Aracaju foi o publicado pela Prof.^a Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra, intitulado: “Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju”, resultado da tese defendida

junto à Faculdade de Educação – USP em 1998. Este trabalho foi revisado e problematizado na perspectiva da seleção, escolha e organização dos conteúdos em Arte para o ensino público e questões recorrentes do campo curricular.

O traçado da pesquisa sobre o campo curricular e sobre as propostas de Arte na Rede Municipal de Ensino de Aracaju foi desenvolvido a partir de pontos importantes

Quesito	Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa
Pressuposição básica	A realidade é constituída de fatos objetivamente mensuráveis	A realidade é constituída de fenômenos socialmente construídos
Objetivo	Determinar as causas dos fatos	Compreender melhor os fenômenos
Abordagem	Experimental	Observacional
Papel do pesquisador	Imparcial e neutro	Participante não-neutro do fenômeno

Quadro 01:
Natureza da pesquisa, segundo Firestone (1987).
Fonte: Appolinário, 2006, p. 61.

Finalidade	Tipo/ Profundidade	Estratégia: local de realização	Estratégia: local de realização	Natureza	Temporalidade	Delineamentos
Básica/ Fundamental (Objetiva o avanço do conhecimento teórico em determinada área; não visa à aplicabilidade imedata)	Descritiva (Descreve e interpreta a realidade, sem nela interferir; não estabelece relações de causalidade)	Campo (Utiliza dados provenientes de sujeitos humanos ou não- humanos)	Campo (Coleta de dados realizada em situação natural, sem o controle do experimntador)	Qualitativa (Lida com fenômenos: prevê a análise hemmnêutica dos dados coletados)	Longitudinal (Avalia a mesma variável em um mesmo grupo de sujeitos, com duas ou mais mensurações dessas variáveis durante um período de tempo)	Levantamento (Descreve o comportamento de variáveis)
						Correlação (Estabelece relações entre as variáveis pesquisadas)
Aplicada (Objetiva resolver um problema concreto e imediato da sociedade)	Experimental (Busca explicar por que ocorre determinado fenômeno, manipulando deliberadamente algum aspecto da realidade)	Documental (Utiliza dados provenientes de fontes documentais - livros, revistas, filmes, gravações de áudio etc.)	Laboratório (Coleta de dados realizada em situação controlada)	Quantitativa (Lida com fatos: prevê a mensuração de variáveis predeterminadas e a análise matemática desses dados)	Transversal (Avalia a mesma variável, em uma única mensuração, em grupos diferentes de sujeitos)	Experimento (Manipulação de certas variáveis, para verificar qual efeito isso provoca em outras variáveis)
						Quase- experimento (O mesmo que o experimento, mas em condições abaixo das ideais, em termos de controle experimental)

Quadro 02:
Classificação das pesquisas de acordo com as seis dimensões.
Fonte: Appolinário, 2006, p. 70.

a serem descritos, linhas de ação e formas de análise dos dados obtidos na investigação.

Na tentativa de classificar o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, utilizo as seis dimensões, apontadas por Appolinário (2006, p.70). De início é preciso evidenciar a Natureza a partir do quadro 01, utilizado por Appolinário que foi gerado por Firestone (1987). A Natureza desta

pesquisa é qualitativa. Esta escolha está embasada na diferença notada pelo estudioso, que sugere quatro quesitos básicos de diferença entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa.

Na tentativa de classificar a pesquisa, o quadro 02 auxilia no entendimento, é possível vê-la com finalidade Básica/Fundamental, já que se pretende neste primeiro

Para o Portal MEC – Mapas Conceituais na educação - A técnica de construção e a teoria a respeito dos Mapas Conceituais foi desenvolvida pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak. Ele define mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento. O mapa conceitual, baseado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, é uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes.

Disponível em:
< <http://mapasconceituais.cap.ufrgs.br/mapas.php>>

Acesso em 15 de abril de 2006.

13 momento incrementar o conhecimento científico no campo do currículo de Arte, para num segundo momento aplicá-la. O tipo de pesquisa é Descritiva, pois detalhará e interpretará como acontece a Arte no currículo, sem interferir na realidade e estabelecer relações de causalidade. Estratégias de pesquisa quanto à origem dos dados foram desenvolvidas tanto em Campo quanto Documental, pois a mesma foi desenvolvida com sujeitos humanos e fontes documentais. Quanto ao local de realização da pesquisa, a coleta de dados foi realizada em situação natural não controlada (Campo). A temporalidade da pesquisa é transversal, pois não foram realizadas várias coletas de dados como na pesquisa longitudinal, o que ocorreu foi uma coleta de dados com grupos diferentes com o cuidado no que se refere à fidedignidade dos acontecimentos. O delineamento foi o de correlação - comparação com grupo estático, estabelecendo relações entre as variáveis pesquisadas.

Apesar da tentativa de classificação, a pesquisa foi sendo urdida a partir de várias idas e voltas. O fio condutor para a proposta foi tendido na busca por compreender a fenomenologia, a tentativa e o esforço de gerar uma proposta metodológica que fosse aliada a

tal abordagem filosófico/científica, de fato foi angustiante, pois não consegui realizar a pesquisa tendo como fundamento a teoria fenomenológica. Por vezes a percepção dos fenômenos, se desprendia da pesquisa. Porém a abordagem da Fenomenologia, me fez percorrer a trama vinculada à metodologia de reflexão – a hermenêutica. Ela propõe um esforço de interpretação da realidade, a partir de símbolos, meios de expressão da experiência fundamental da existência humana. Ainda vinculada a fenomenologia, é desenvolvida pelo pensador francês, Paul Ricoeur, nascido em 1913 falecendo em 2005 com 92 anos, era comprometido, militante e profundamente cristão. Ele estabeleceu uma ligação entre a fenomenologia e a análise contemporânea da linguagem através da teoria da metáfora, do mito e do modelo científico. Estudou e escreveu muito sobre a maneira como a realidade de uma pessoa é configurada por sua percepção de eventos no mundo.

A partir do estudo da hermenêutica foi possível lidar com a interpretação e a configuração da realidade percebida. Algumas especificações do trabalho foram utilizadas para fomentar a elaboração de uma espécie de mapa conceitual³ (Figura n.º 01), gerando um



Figura nº 01:
 Desenho estrutural da pesquisa que objetiva estudar a configuração das propostas curriculares de arte nas escolas da rede municipal de Aracaju de 1996 a 2007.
 Fonte: Acervo pessoal.

Foi proposta por Ana Mae e outros professores a alteração do termo: Arte-Educação, para a nomenclatura:Arte/Educação, com barra ao invés de hífen para atribuir o sentido de inclusão e não de separação.

14 desenho que estruturaria a pesquisa. Neste mapa/tecido proponho algumas linhas de abordagem, como as condições sócio-culturais, a formação de professores e os estudos de currículo; a epistemologia envolvida na hermenêutica; pontos importantes a serem aplicados e ainda os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da investigação.

Neste mapa conceitual, uma questão orientadora foi cerzida: Como acontecem as propostas de Arte no currículo da Rede Municipal de Aracaju? Algumas linhas diretrizes foram entrelaçadas. Necessitando entender o contexto sócio-cultural em que estas propostas foram geradas, onde a fundamentação e os estudos sobre currículo serão norteadores do processo. As análises dos currículos que formaram os professores da rede farão parte do tecido, que pretende representar um enfoque da Arte/Educação⁴ no currículo incluindo a análise da proposta curricular da rede, com relatos dos professores envolvidos.

A intenção de investigar como o conhecimento em Arte está sendo discutido nas escolas da Rede Municipal de Aracaju partiu do pressuposto de que é importante uma reflexão atual e uma tentativa de interpretar as

ocorrências, na medida em que, apesar dos avanços que vêm sendo conquistados, este é um dos pontos em que a discussão é essencial e não se esgota: cada tempo produz sua Arte e o currículo de ensino da Arte muda a cada tempo.

Como inter-relacionar Arte e Ensino, sem deixar ofuscado nenhum dos aspectos pertinentes a cada uma das áreas? A resposta buscará interpretar a realidade apresentada. O traçado da abordagem interpretacionista e a corrente hermenêutica como abordagem epistemológica foi o fio condutor da pesquisa.

Com uma abordagem do tipo “pé-no-chão”, que insiste em vincular a visão de como a vida humana é vivida nas práticas e experiências rotineiras das pessoas cujas vidas queremos estudar, foi possível observar, problematizar e interpretar uma proposta de currículo.

A investigação parte ainda de outra questão orientadora que está atrelada a primeira: Quais os debates, proposições e critérios que possibilitam o acontecer da Arte no currículo da Rede Municipal de Aracaju? Para responder a pergunta proposta combinamos a abordagem exploratória e a análise bibliográfica. Para

tanto os instrumentos utilizados foram desde entrevistas semi-estruturadas, observações, questionários e uma atividade de bricolagem⁵. Nossa pesquisa foi realizada dentro de um grupo de 12 professores de Arte, dentre um total de 21 que trabalham em Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs de Aracaju.

Os procedimentos permitiram desenvolver nosso trabalho promovendo a verificação da questão investigada junto aos sujeitos da pesquisa: professores de Arte da Rede Municipal de Aracaju, a articuladora da hora de estudo dos professores de Arte e o consultor da proposta curricular de 2007. A Rede possui 40⁶ escolas com Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano, com 23 professores, destes são 17 formados em Educação Artística - habilitação em Desenho ou Licenciatura em Artes Visuais, 2 deles estão cedidos um para a Galeria Álvaro Santos e o outro para o CAP – Centro de Atendimento Psicossocial, portanto junto as escolas temos 21 professores e conseguimos contato com 12 deles (lista de escolas e lista de professores nos anexos 1 e 4 respectivamente).

A partir do desenho da pesquisa, evidencio a noção de que estamos construindo fatos impregnados de sentido,

para interpretá-los, foram realizadas diversas entrevistas, no intuito de deixar que o ator cultural revele, dê sentido e significado a nossa realidade. A análise destas entrevistas tentou focar a produção de sentido, para evidenciar as contradições do cotidiano social, as ambivalências e contradições da Arte no currículo em Sergipe.

Espero que este texto se preste a um intercâmbio de experiências sobre a organização da Arte no currículo a partir do desenvolvimento de linhas teóricas que fundamentam as questões aqui envolvidas.

Um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa qualitativa para Denzin(2006), envolve o domínio muitas vezes negligenciado da interpretação das informações. Assim, a busca pela compreensão é um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender. Todavia o mesmo ocorre com o familiar. Na verdade, como no estudo de textos geralmente conhecidos, acabamos descobrindo que às vezes o familiar pode ser visto como o mais estranho. (2005, p. 287)

Dessa forma, considerando que tenho como objeto

⁵ A noção de bricolagem é definida por Lévi-Strauss em O Pensamento Selvagem. Para ele o *bricoleur* utiliza os meios (matérias primas, instrumentos) que tem à mão, sendo auxiliado pelo repertório cuja composição desvia das normas de arte, sendo singular e excêntrico. É o trabalho feito a mão e neste caso podendo ser entrelaçado com desenhos, colagens, palavras, poesias, música e até pequenos objetos.

⁶ A quantidade de escolas foi um dado fornecido pela SEMED, através da Coordenadora da Hora de Estudo, prof.^a Tânia Cristina Maciel em 30 de janeiro de 2007.

Vale lembrar que Ricoeur 17 estendeu a noção de texto para qualquer tipo de discurso ou registro, seja oral, visual ou escrito.

de estudo a organização curricular da Arte nas escolas de Aracaju, algo que ao mesmo tempo nos parece muito familiar e muito estranho, é minha intenção investigar, a partir da hermenêutica, que interpretações estão sendo dadas a ele. Isso me permitirá produzir um tipo de conhecimento que seja reconhecido como científico e evitará que a familiaridade ou a estranheza presente neste me leve a banalizá-lo ou deixar que o banalizem.

A hermenêutica da linguagem escrita, que consiste na Arte de interpretar um texto específico⁷ está limitada à visão de mundo do intérprete. A relação privilegiada da hermenêutica com as questões de linguagem vem do caráter polissêmico das palavras: “Este traço de nossas palavras de terem mais de uma significação quando as consideramos fora de seu uso em determinado contexto”. (RICOEUR, 1990, p. 19) Elegi a metáfora do tecido, da trama das conexões, da rede, não só como imagem interessante na contemporaneidade, mas com o entendimento que a realidade é dinâmica e possui várias conexões. Ver o currículo como processo social é mais complexo do que o currículo como documento escrito. Toda a cultura da humanidade se expressa simbolicamente e todo conhecimento é decifração dessa teia simbólica.

2 TECENDO O FIO - CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Num dos canteiros, entre uma longa folha lanceolada de um lírio rajado e um galho fino e espinhento de uma buganvília, esticava-se um único fio, tênue, transparente, quase invisível. Por ele andava uma aranha.

Luísa me explicou:

– Mãe, eu vi a hora em que ela começou. Pensei que ela estava caindo, porque aranha não voa. Mas ela estava presa no fio e pulou até bem longe, como se estivesse voando, pendurada...

Nesse momento, não caía mais. Subia pelo fio. Até certo ponto, apenas. De repente parou e se jogou de novo no espaço, agora para cima, mais uma vez deixando um fio no seu rastro, mas numa direção completamente diferente. Até alcançar outra folha. Depois voltou novamente pelo fio e retomou o processo. Percorria uma certa distância, mudava de direção, lançava-se no vazio secretando das entranhas o fiapo que a sustentava, fixava-o em algum ponto de apoio, retomava parcialmente o caminho percorrido... Seguia com firmeza um plano matemático rigoroso, como quem não tem dúvida alguma sobre o que está fazendo.

Luísa e eu ficamos assistindo, maravilhadas. De início, manifestávamos nossa admiração com alguns comentários exclamativos. Mas logo nos sentamos no chão e apenas ficamos lado a lado em silêncio, como quem reza ou medita. Durante quase uma hora. Até termos diante dos olhos a geometria exata e rigorosa de uma teia de aranha completa.

Sáimos dali encantadas, de mãos dadas. Luísa cantarolou um trecho de Oriente, de Gilberto Gil, canção que não era da sua geração mas ela conhecia, por fazer parte do repertório do pai, músico:

A aranha vive do que tece

Vê se não esquece...

Mas em geral não precisávamos falar. Acabávamos de compartilhar uma experiência intensa, muito maior do que qualquer palavra. Íamos falar do quê? Apenas exercer nossa necessidade de controle sobre a natureza, nomeando e atribuindo significados? De minha parte, eu não tinha vontade de dizer nada. Embora imaginasse que Luísa fosse perguntar algo. E soubesse que então eu teria que responder, talvez falar em instinto e introduzir alguma tentativa científica de explicação para o inexplicável.

No entanto, minha filha foi mais sábia que eu. Não pediu explicações. Não estragou

o momento com isso. Viveu-o intensamente como uma participação, um fazer pArte.

Um contato com algo vago e indefinível, irredutível a palavras. Algo simples e raro: a vivência de uma sensação de pertencer a uma totalidade, uma percepção próxima daquilo que

os orientais chamam de Tao. Algo indefinível e que não pode ser posto em palavras.

No máximo, alude-se ao Tao em pequenos poemas dos livros filosóficos, como o Tao Te Ching. Um deles, o do capítulo seis, pode ilustrar vagamente de que se trata:

O Tao

É o sopro que nunca morre.

É a Mãe de Toda Criação.

É a raiz e o chão de toda alma

– a fonte do Céu e da Terra, minando.

Fonte sem fim, rio sem fim

Rio sem forma, rio sem água

Fluindo invisível de um lugar a outro

...nunca termina

e nunca falha.

De alguma forma, Luísa e eu sabíamos que, diante do inefável, não precisávamos dizer nada. Deitamos na rede com um cobertor e ficamos algum tempo aconchegadas em silêncio.

Ana Maria Machado.

- CURRÍCULO TEM SIGNIFICADOS QUE VÃO MUITO ALÉM DAQUELES AOS QUAIS AS TEORIAS TRADICIONAIS NOS CONFINARAM.
 - CURRÍCULO É RELAÇÃO DE PODER.
 - CURRÍCULO É LUGAR, ESPAÇO, TERRITÓRIO.
 - CURRÍCULO É TRAJETÓRIA, VIAGEM, PERCURSO.
- CURRÍCULO É AUTOBIOGRAFIA, NOSSA VIDA, CURRICULUM VITAE: NO CURRÍCULO SE FORJA NOSSA IDENTIDADE.
 - CURRÍCULO É TEXTO, DISCURSO, DOCUMENTO.
 - CURRÍCULO É DOCUMENTO DE IDENTIDADE.

TOMAZ TADEU DA SILVA

Noções de currículo – ponto a ponto

Vários autores iniciam os estudos do campo do currículo trazendo a etimologia da palavra, encontra-se em Ivor F. Goodson, por exemplo, a discussão sobre etimologias, epistemologias, e o emergir do currículo, na qual o autor observa que “a palavra latina scurrere - correr - se refere a curso ou carro de corrida, pista de corrida. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado” (1995, p.31). Um alerta, portanto, que nesta condição é inseparável a idéia de conteúdo prescrito ao currículo. Ao associarmos currículo à corrida, ou curso como rota limita-o a uma visão de trajeto, faz-se a associação com algo como manual ou algum parâmetro, reduzindo-se para noção de programa, ou seja, conteúdos, ou disciplinas, uma grade curricular. Dessa maneira, o currículo é entendido como algo identificável: como algo escrito prescrito no papel. O enfoque aqui é ampliar a discussão e não ver o currículo como um documento, pelo menos não apenas. É possível considerar a idéia de currículo como práticas de sujeitos que, em espaços e tempos diferentes, atuam na escola. Saberes e fazeres que são tecidos para explicar a trama e compreender o ensino.

“Tu não podes descer duas vezes
no mesmo rio, porque novas
águas correm sempre sobre ti”
(SOUZA, 2000, p. 25)

Para Ricoeur, *explicação* e *compreensão* não constituem os pólos de uma relação de exclusão, mas os momentos relativos de um processo complexo: a interpretação.

A questão entre explicar e compreender é, inicialmente, a de saber se as ciências, quer se trate de ciências da natureza ou de ciências do homem, constituem um conjunto contínuo, homogêneo e, finalmente, unitário, ou se entre as ciências da natureza e as ciências do homem, é preciso restabelecer uma ruptura epistemológica. (RICOUER, 1989, p. 163)

É necessário problematizar esta visão como o faz Ferraço (2006) que visualiza o currículo como redes de saberes e fazeres dos sujeitos que praticam algo para além do prescrito. É a tentativa de assumir o currículo como permanente devir. O aforismo de Heráclito⁸ parece presente para enfatizar o caráter mutável da realidade. Assumindo o currículo como permanente devir, nesta perspectiva, filósofos, sociólogos, culturalistas, grandes teóricos configuram o seu traçado, ele tem sido estudado e fundamentado em muitas vertentes.

Breve histórico da evolução dos estudos de currículo

Currículo como um objeto específico de estudo e pesquisa, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2004), aparece nos Estados Unidos dos anos vinte no Século XX. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas a um grupo, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As idéias desse grupo são expressadas no livro de Bobbitt - *The curriculum*(1918): “O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2004, p. 12). O modelo institucional dessa concepção de currículo era a fábrica.

Junto a idéia de currículo está a **questão central** que serve de pano de fundo para a **teoria tradicional** do currículo é a de saber **qual conhecimento deve ser ensinado**. Outras questões são geradas com ênfase no direcionamento das perspectivas teórico/práticas da educação. O quê ensinar? Para Silva esta pergunta “nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão.” (2004, p.15) Nesta perspectiva está a teoria tradicional dos estudos de currículo.

No desenvolvimento dos estudos de currículo foram sendo feitas outras perguntas como:

O que os/as estudantes devem ser? Ou o que eles ou elas devem se tornar? Retomo o entendimento de que Currículo, do latim *curriculum*, “pista de corrida” gera a idéia de que no curso dessa corrida **acabamos por nos tornar quem somos**. O conhecimento que envolve o currículo está envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos. A noção de *curriculum vitae* expressa esta idéia. Essa questão do que ele ou ela devem ser se insere na **teoria crítica** de currículo.

No processo evolutivo, a questão central: **Por quê ensinar?** É uma questão que está aliada ao estudo da

teoria pós-crítica de currículo. Na busca por responder esta questão, a perspectiva pós-estruturalista, acredita que selecionar é uma operação de poder. Ou seja, privilegiar um tipo de conhecimento é uma questão de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade é uma operação de poder.

Várias foram as contribuições dos curriculistas para o debate no campo do currículo pós-crítico. Silva (1999), Corraza(1999), Kroef (2001) e Amorin (2000) são alguns desses autores.

Macedo identifica que a “[...] explicitação de que o estudo do currículo se constitui num campo, ou seja, se edificou ao longo de ‘uma’ história, e se configura hoje num tema de estudo específico e num debate especializado.” (2007, p. 13). Assim, o currículo pode ser entendido por ser composto de diferentes linhas, sempre aberto a modificações. Silva no livro Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo, publicado em 2004, já citado neste estudo, tenta organizar as grandes categorias de teorias de acordo com os conceitos que elas enfatizam. No quadro 03 é possível visualizar os três grupos de teorias e seus conceitos.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	ideologia reprodução cultural e social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia sexualidade multiculturalismo

Quadro nº 03:
Teorias de Currículo.
Fonte: Silva, 2004, p.17.

Silva menciona que para cada teoria houve a busca por responder a questões, como fios que conduziam delineamentos. Estas questões foram sendo alvo de debates que nortearam a produção de propostas curriculares. Hoje conforme Macedo, há um campo curricular definido. Neste campo, estudos estão sendo desenvolvidos com base em diversas teorias. Sobre estas investigações abordaremos a seguir algumas concepções que nos chamam a atenção.

Emaranhado de fios transversais

Silvio Gallo cita três filósofos franceses contemporâneos que trazem elementos para o que ele denomina de uma “filosofia do currículo” (GALLO *apud* GONSALVES *et alii*, 2004, p.37) são eles Gilles Deleuze, Michel Foucault e Félix Guattari que denominam a filosofia da diferença, que ela decorre de um desafio lançado por Nietzsche no final do Século XIX, desenvolvendo as idéias da diferença e da multiplicidade para gerarem o conceito de transversalidade. Gallo traça, antes de tecer as suas considerações sobre transversalidade, um panorama sobre as concepções de conhecimento ocidental construídas pela sociedade. Inicia com a noção mais simples de currículo, ou seja, o conjunto de conteúdos

previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada, Gallo suscita a construção de imagens de currículo que podem ser relacionadas com concepções de conhecimento. Realizando então um paralelo entre a evolução dos conceitos de conhecimento e do currículo.

No ocidente a visão de currículo inicia com a Grécia Antiga no período clássico, onde a estrutura era de um currículo por disciplinas – em áreas por conteúdo. Gallo em seu artigo traz uma explanação resumida do currículo proposto por Platão em suas duas obras: *A República* e *As Leis*.

Assim procedeu Platão na República e nas Leis, ao idealizar o extenso e demorado plano de estudos em que deveria se basear a formação dos guardiães. Fornecendo uma base comum a todos os cidadãos de ambos os sexos até os 20 anos, sucedem-se: a educação infantil, dos três aos cinco anos, composta por jogos, cantos e fábulas; seguida, entre os sete e os 10 anos, pela aprendizagem das letras – a leitura e a escrita – e pela introdução à aritmética e à geometria, cujo estudo se prolonga até os 16 anos, acrescido da poesia e da música. Por fim, a dança e a ginástica, que, como educação do corpo, estão presentes desde o início, são completadas por exercícios militares e pelas Artes marciais. A esse ciclo – com o qual se completa a formação geral ou básica da

maioria – sucede, para os que se revelaram mais aptos, uma propedêutica matemática centrada na aritmética, na geometria do plano e do espaço, na astronomia e na harmonia. Aos 30 anos, os que se mostraram menos capazes abandonam os estudos e são encaminhados para a carreira militar. Os que confirmaram suas capacidades se iniciam na dialética e continuam a exercitá-la até os 35 anos, quando se entregam a um longo exercício prático como funcionários do Estado, para, após os 50 anos, em seguida a um curto período destinado à contemplação, acederem, finalmente, à responsabilidade de dirigir e preservar o Estado. (BIANCHI *apud* GALLO, 2004, p. 39)

Ecos da antiga Grécia revelam que nos conjuntos de saberes organizados era mantida a idéia da divisão dos saberes em áreas para serem aprendidos visando uma formação geral e completa. Desta visão deriva o estudo enciclopédico, já que segundo Gallo, enciclopédia – *enkyklios Paidéia* – deriva da palavra círculo, símbolo da totalidade e da completude para os gregos.

Os saberes greco-romanos, segundo uma contribuição de Silva, eram organizados em “trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética).” (2004, p. 26) Este currículo clássico/humanista, dominou a Idade Média e o Renascimento.

Esta organização tinha o intuito de inserir os estudantes no estudo das línguas e na leitura de grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas. Tem a sabedoria como fundamento primeiro da filosofia do currículo por disciplinas. Aqui entrecruzo outro fio, a idéia de disciplina apresenta dois significados: tanto leva à demarcação de um campo específico como à hierarquização e à prática do poder. O artifício de disciplinarização do saber já foi amplamente analisado por Michel Foucault, no enfoque de produção/organização em *As Palavras e as Coisas*, e também no enfoque de hierarquização política, em *Vigiar e Punir*. Nos dois modos, fica clara a particular relação do saber organizado em disciplinas - Foucault chega a referir-se a *A Arqueologia do saber*.

Segundo Foucault na arqueologia o homem não existe: o enunciador é uma categoria vazia. Assim sendo, como produto de todas as suas práticas discursivas, o homem se constrói como sujeito de seu tempo (solo instável e mutável) na interação discurso/ não discurso ou na articulação saber/poder.

Após a fase greco-romana, o método científico introduz na Modernidade a perspectiva de uma intensa especialização, pois estes saberes vão se subdividindo

em muitas áreas novas. Estas novas áreas e subdivisões fizeram com que René Descartes, gerasse uma metáfora interessante: a árvore dos saberes (GALLO, 2004). A noção de árvore como unidade é paralela a noção de círculo, como a unidade formada por partes que formam o todo.

Porém a evolução histórica, os fatos decorrentes dessa evolução científica provocaram a perda da totalidade, Gallo diz que “quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mas difícil fica vislumbrá-la em sua completude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que o ramo daquele galho é parte desse todo.” (2004, p.40-41) Nesta perspectiva os estudantes não realizam o movimento inverso para unir ou recuperar a completude, que para os gregos antigos constituía-se na sabedoria verdadeira.

Gallo enfatiza que no Século XIX em termos epistemológicos começamos a ver os primeiros esforços interdisciplinares, que tornam-se visíveis em termos pedagógicos no século vinte. Os estudos de interdisciplinaridade seriam uma forma de recuperar a

totalidade, a unidade dos conteúdos e saberes.

A interdisciplinaridade apenas consegue colocar remendos nos retalhos da disciplinização, a realidade seria uma imensa peça de tecido, recortada em muitos pedaços pelas tesouras da especialização; então a interdisciplinaridade seria uma “costura” dos retalhos, resultando numa colcha, no final essa colcha não será nunca o tecido inicial.

Segundo Gallo,

As propostas interdisciplinares, porém, têm apresentado limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber.

Em suas obras e palestras Edgar Morin critica veementemente a interdisciplinaridade proposta para as escolas com a teoria da complexidade elaborada por ele. Ressalta que a interdisciplinaridade reforça as fronteiras ao invés de desatá-las. Para promoção da “religação dos saberes” Morin aborda na sua obra que a transdisciplinaridade é mais forte.

Rizoma [do gr. *Rhízoma*], 'o que está enraizado' Tipo de raiz que tem vários ramos. (FERREIRA, 1999, p. 1774)

Cf. Deleuze/Guattari apud Gallo.

Em contraponto a noção de totalidade da realidade, Deleuze tece, no Século XX a concepção de diferença, multiplicidade em contrário a idéia de unidade.

A perspectiva aqui entendida é a das múltiplas realidades interconectadas. Não há como religar o que nunca esteve ligado. É necessário sim buscar o diálogo na multiplicidade. Gallo cita Guattari e Deleuze que propõem a imagem de rizoma⁹ em lugar da árvore de Descartes. Segundo Gallo, no artigo intitulado Conhecimento, Transversalidade e Currículo,

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

É possível visualizar a idéia de fragmentos em busca de uma unidade perdida, novo, mistura, a imagem do Escher (Figura nº 02) dá sua contribuição a noção de mestiçagem. Teia de possibilidades, na promiscuidade o rizoma promove encontros e as conjunções (Figura nº03).



Figura nº 02:
Preenchimento de Plano II – Litografia, 315X370 mm,
julho de 1957 de Maurits Cornelis Escher.
Fonte: M. C. Escher, Italy: Taschen, 2006, p. 87.

O rizoma remete-nos para a multiplicidade, a transversalidade, como um emaranhado de saberes. Neste sentido é possível entender que o paradigma rizomático é regido por seis princípios básicos¹⁰: o Princípio de conexão; Princípio de heterogeneidade; Princípio de multiplicidade; Princípio de ruptura a-significante; Princípio de cartografia e o Princípio de decalcomania (GALLO, Conhecimento, Transversalidade e Currículo.) A partir do exposto é possível entender que o paradigma rizomático pretende quebrar com a hierarquização, a noção

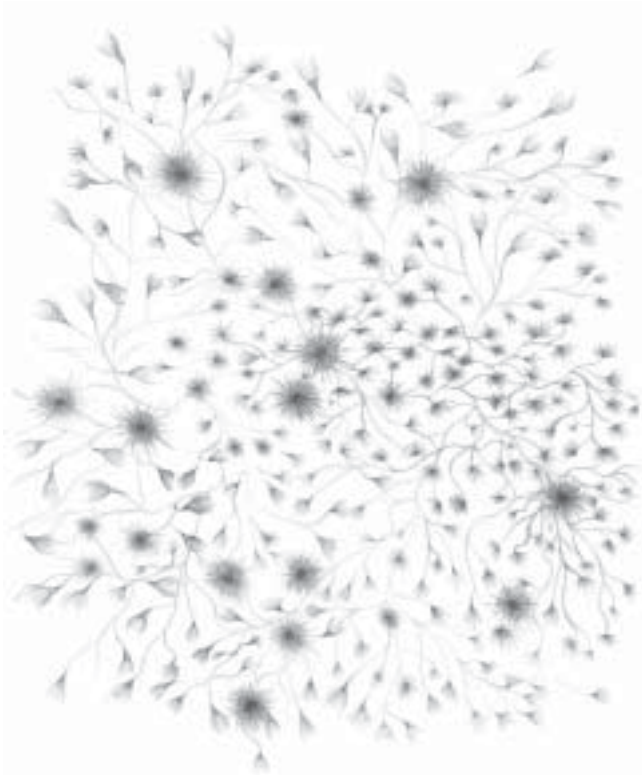


Figura nº03:
Esboço de desenho de rizoma/teia.
Fonte: Acervo pessoal.

de poder e de prioridades próprios do paradigma arbóreo. Estabelecendo várias linhas e múltiplas possibilidades de ligações e encadeamentos. Quando há a quebra dessa hierarquia, o rizoma solicita uma nova forma de circulação possível por entre seus vários “devires”; neste sentido, essa nova forma é muito próxima da idéia de transversalidade. A partir desta idéia, em uma busca na rede mundial de

computadores, foi possível encontrar um esquema interessante (Quadro nº04), um esquema/modelo elaborado pelo Prof. Ari Paulo Jantsch.

Quadro nº 04:
Esquema para entendimento da Transdisciplinaridade por Modelo de Jantsch.
Fonte: [http:// www.psicologia.org.br/internacional/ap40s.htm](http://www.psicologia.org.br/internacional/ap40s.htm)

Transdisciplinaridade - Modelo de Jantsch

MULTIDISCIPLINARIDADE

Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação.



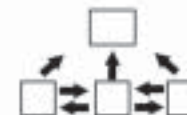
PLURIDISCIPLINARIDADE

Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; há cooperação, mas sem coordenação.



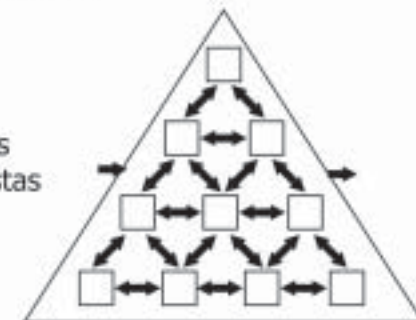
INTERDISCIPLINARIDADE

Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; há cooperação procedendo de nível superior.



TRANSDISCIPLINARIDADE

Sistema de níveis e de objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.



Os estudos e argumentos sobre interdisciplinaridade gerados hoje estabelecem o contexto de uma perspectiva arborescente, para relações horizontais e verticais entre as disciplinas; diferente de uma perspectiva rizomática, na qual é possível assinalar para a idéia da transversalidade entre as várias áreas do saber, permitindo conexões antes impossíveis dentro do paradigma arborescente.

Assim sendo, teríamos que a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, indica para um ensaio de globalização, para alguns esta concepção forjada no neoliberalismo, que faz alusão ao Uno, ao Mesmo, na proposta de costurar o incosturável de um esfacelamento histórico dos saberes. Já a transversalidade, remeteria para a consideração da pulverização, para o respeito às diferenças, gerando várias compreensões.

As implicações no âmbito da educação são profundas. Implantar o paradigma da transversalidade na escola, na organização do currículo escolar, denota uma revolução nos procedimentos educacionais. Já que alteraria a noção de conteúdos estanques, a compartimentalização, por um modelo transversal que aumentaria as

possibilidades de circulação por entre os saberes. As “gavetas” seriam abertas; a multiplicidade das áreas do conhecimento seria reconhecida na prática escolar.

A educação poderia permitir a cada estudante um acesso distinto às áreas do saber de seu interesse. Isso implicaria no desaparecimento da escola como conhecemos, já que, as hierarquizações de disciplinas não mais se manteriam, tanto no feitiço epistemológico quanto no político, mas permitiria a concretização de um processo educacional voltado para as exigências da contemporaneidade. Presenciar o acontecer da teia seria realmente significativo, lançar o olhar transdisciplinar através do fio da Arte na escola.

3 ENTRELAÇADAS - CURRÍCULO NA PÓS-MODERNIDADE

Contextualização do debate sobre o pós-moderno

É perceptível, hoje, certo incômodo em relação a tudo o que se proclama como “moderno”; assim, a crescente utilização do prefixo pós – pós-industrial; pós-guerra; pós-existencialismo; pós-liberal...., volta-se agora também para aquele adjetivo. Alguns observadores alegam que o que se chama de pós-moderno, é simplesmente uma parte do moderno, porém outros dizem que é algo novo e diferente. Um historiador poderia dizer que o problema com tais alegações é que nós, contemporâneos, estamos próximos demais do que ocorre, e é necessário que o tempo passe para que seja possível olhar para trás e julgar o significado do pós-modernismo de forma adequada.

Ainda assim, opiniões sobre o pós-modernismo enchem o ar, e o modo como o termo é usado gera freqüentes confusões. Isso significaria que estamos entrando em uma nova era histórica após o moderno, algo semelhante ao grande divisor de águas que foi a revolução científica e tecnológica e a industrialização? Ou significaria uma mudança em estilos artísticos e literários dentro da própria era moderna, tal como ocorreu com o aparecimento de Arte moderna? Ou

111 será o pós-modernismo algo mais? Talvez um período intermediário no qual os velhos modos de pensar estão sendo questionados e uma nova era se esconde no horizonte ainda por nascer? Em outras palavras, seria razoável questionar se a era moderna está morta ou morrendo, se o pós-modernismo é, verdadeiramente, um divisor de águas no pensamento e na cultura humana ou se a mudança aparente é uma suposição do período nos gostos artísticos, literários e teóricos de intelectuais. Seja como for, um movimento intelectual está ocorrendo e deve ser estudado pelo que denuncia. O estudo é também necessário para a contextualização do processo de construção de uma proposta curricular pós-moderna.

Para emaranhar ainda mais a noção deste conceito é preciso entender o que este movimento de teóricos define. Segundo Ozmon & Craver, "A perspectiva pós-moderna tira sustento de intelectuais europeus, como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jacques Lacan e Jean-François Lyotard." (2004, p. 338) Sendo assim, pontuaremos as noções trazidas por estes teóricos.

No livro *A condição pós-moderna* (2000), publicado em

1979, Jean-François Lyotard desenvolve um raciocínio que auxilia no entendimento do que viria a ser a modernidade. Para ele o período que abrange o séc. XVIII até hoje está sendo orientado pelas "grandes narrativas", a narrativa hegeliana envolve o centro dos debates, voltada a emancipação e ao autoconhecimento do espírito na história, outra narrativa que se entrecruza é a marxista, de liberdade política universalista. O poder praticado por essas narrativas é totalitário segundo Lyotard, já que não admite identidades diferentes, outras histórias e outras temporalidades. Tal postura, levada ao máximo, contribuiu para fomentar atrocidades como as do Holocausto¹¹. Ele aborda a necessidade de altercação da valorização das "pequenas narrativas".

Lyotard diz ainda que a condição pós-moderna, está voltada à noção de "incredulidade" das metanarrativas, ligada ainda às tentativas de explicar todo esforço humano à luz de um único princípio ou teoria. O termo "incredulidade" como evidenciado pelo o autor merece algumas tentativas de avizinhação. Voltaremos a tratar dele mais adiante.

Autores de várias correntes de pensamento, produziram

texto a partir da concepção de Lyotard. É imperativo lembrar que para Derrida o texto está sempre aberto a uma multiplicidade de significados. Estes textos que fazem menção a concepção de Lyotard ilustram contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, que também produzem debates acerca da pós-modernidade como um ponto de vista. Porém, aqui há um rasgo, há duas idéias diferentes da pós-modernidade, ou seja, a pós-modernidade enquanto período e pós-modernidade enquanto perspectiva. Aqui aceitamos a idéia de perspectiva como mais coerente, já que tornou-se o conceito central na compreensão do fenômeno da pós-modernidade.

A pós-modernidade tende a valorizar o saber quantificável e a eficácia do conhecimento, no que tange o conhecimento científico. A informação vendável e a performatividade é também valorizada, (LYOTARD, op.cit, p.04.)¹². Num debate pós-moderno, poderíamos ressaltar que o que alguns tratam como pós-modernidade compõe-se tanto pelo que é, pela multiplicidade excessiva que lhe distingue, quanto pelo que ela não é, mais verificável. Recobramos os traços epistemológicos que desenharam à perspectiva pós-moderna. Para tanto, adiante puxaremos alguns fios que

engendraram a noção dessa perspectiva a partir do descentramento final do sujeito cartesiano.

¹² Esse modo de ver e gerir conhecimentos tem na educação reflexos como a educação da qualidade total e a “empresarização” da escola. Em Pablo Gentili e Tadeu da Silva (1999), essa é a questão central discutida.

Fios da rede pós-moderna

Stuart Hall (2005, p.34-46) traça um esboço apresentando cinco grandes avanços, traços epistemológicos que causaram grande efeito no descentramento do sujeito cartesiano e na posterior criação da concepção de pós-modernidade. Entrelaçaremos algumas reflexões às de Hall em cada um dos cinco fios lançados.

O carretel compõe-se de: Karl Marx, a partir da leitura de Louis Althusser; Sigmund Freud, com as inferências lacanianas; Ferdinand de Saussure, que vê a língua não como um sistema individual, mas como um sistema social, se constituindo num sistema de diferenças; Michel Foucault, com a concepção do poder regulador;

e, para finalizar, o movimento Feminista, e outros movimentos sociais durante os anos 60.

Para Karl Marx os indivíduos não são “autores” ou agentes da história, já que sua ação está limitada pelas condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram. Althusser argumenta que com isso Marx transfere as idéias modernistas de que há uma essência universal de homem e de que essa essência é atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real, Marx rejeitou todo esse sistema de postulados. (ALTHUSSER apud HALL, 2005, p.35).

Althusser reviu a concepção de ideologia de Marx (1974), distinguindo as ideologias históricas e ideologia a-histórica, como sendo “uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1980, p.77). Althusser diz que esta ideologia demanda explicações do indivíduo em sujeito, interagindo com a polissemia do termo, e entendendo-o não mais só como o sujeito cartesiano, agente, mas principalmente como sujeito assujeitado. O fundamento da visão racionalista de sujeito sofre então um grande abalo.

Os estudos e a concepção de inconsciente (ferida narcísica¹³) por Freud corroem o conceito de sujeito cognoscente e racional, já que segundo Hall,

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma 'lógica' muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o penso, logo existo - do sujeito de Descartes. (1999, p. 36)

É possível partir desta reflexão cartesiana para a reflexão freudiana de que o sujeito é aquilo que ele não sabe que é, pois ele é o que reprimi, o que ele envia (manda sem perceber) para o inconsciente. Então o eu consciente é uma ilusão: a ilusão da constituição do eu. Estando o "eu verdadeiro" no inconsciente e completamente inacessível. O que a psicanálise tentaria fazer é ver nos rasgos, nos fios soltos, nas falhas do sujeito consciente, fiapos, traços desse inconsciente, para melhor entender a trama mais próxima do sujeito.

Essa teoria neurofisiológica do inconsciente foi depois substituída por Freud pela metapsicologia, a psicanálise dessa maneira inicia então o estudo do inconsciente.

O deslocamento da constituição do sujeito se dá, então, da consciência para a inconsciência. É o inconsciente juntamente com a noção dos instintos biológicos que movem a ação humana.

Jacques Lacan retoma Freud a partir de alguns preceitos teóricos como o da lingüística saussuriana e concorda que a subjetividade não é constituída pela consciência (propondo mudanças significativas no sujeito freudiano)¹⁴, mas impede o reducionismo biológico dos *drives* como posto por Freud. Lacan, então, busca substituir sob a urdidura da biologia pela significação, pela linguagem, afirmando, no aforismo conhecido, que o inconsciente se estrutura como uma linguagem:

[...] o inconsciente, por ser 'estruturado como uma linguagem', isto é, a língua que ele habita, está sujeito ao equívoco de que cada uma delas se distingue. Uma língua entre outras não é nada mais do que a integral dos equívocos que a sua história deixou persistir. (LACAN apud ARRIVÉ¹⁵, 1999, p.108)

A idéia de um *eu* unificado desenvolve a noção de um *eu aprendido* gradualmente, como uma linguagem. É através dos olhos do Outro¹⁶ que a criança pode se vê, assemelha-se ao espelho. A imagem que o espelho

¹³ Freud descreveu três grandes desilusões da humanidade, que chamou de feridas narcísicas. A primeira ocorreu quando Copérnico provou que a Terra não era o centro do Universo, mas, unicamente, um dos muitos corpos celestes que se movem no espaço cósmico. Depois, Darwin afirmou que o homem não foi criado à semelhança de Deus e era, simplesmente, uma das conseqüências do processo evolutivo das espécies. Por fim, o próprio Freud descobriu que nem somos senhores de nós mesmos, pois toda nossa racionalidade é identificada com o consciente, mas existe também o inconsciente, que não controlamos. (FEROLLA, Disponível em: <http://www.desempregozero.org.br/artigos/quarta_ferida_narcisica.php>

Acesso em 04 de junho de 2006)

¹⁴ Para uma visão mais detalhada dessa diferença, ver Bruce Fink (1998).

¹⁵ Michel Arrivé (1994; 1999) desenvolve uma extensa análise da presença da linguagem nos trabalhos psicanalíticos.

¹⁶ Em Lacan, o Outro, com maiúscula, alude a um lugar e não a uma entidade, um ser empírico. É a exterioridade que constitui o eu, a totalidade que é soma dos outros.

Lacan chama esse funcionamento de estruturação de estágio de espelho.

O texto lacaniano é difícil, mas tem peculiar importância por entrelaçar a psicanálise e as teorias pós-estruturalistas.

Paul Henry (1992) faz uma crítica à noção de língua como ferramenta e, por extensão, mesmo ao reconhecimento por alguns autores de que ela seria uma ferramenta, mas imperfeita.

Perfeita ou imperfeita, a miragem da linguagem bem-feita e usada racionalmente persiste. Mais do que controlar a língua, ela parece nos controlar.

restabelece gera efeitos estruturantes, mas ilusórios¹⁷.

De acordo com Lacan, essa formação do eu no olhar do Outro, principia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim se dá, a sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica que envolvem a língua, a cultura e a diferença sexual.

O inconsciente é o discurso do Outro, como pode resumir Lacan (1953) em outra máxima aforística¹⁸.

Esse “eu” constituído pelo “Outro” é outro grande abalo na idéia do sujeito centrado, o cartesiano. Lacan, na sua leitura de Freud, referenda a teoria saussuriana para estabelecer suas teorias. Trataremos justamente de tecer o fio sobre a contribuição de Saussure na noção de descentramento do sujeito.

Ferdinand de Saussure trabalha o descentramento através da premissa de que a língua é um sistema “social, exterior ao indivíduo” (2000, p. 22). O indivíduo, ao utilizar a língua, aciona uma gama de significados “sempre-já-lá” na língua e nos sistemas culturais. A gênese desses significados se dá por oposição, pela diferença. “Na língua”, diz ele, “como todo sistema semiológico, o que distingue o signo é tudo que o constitui.

A diferença é o que faz a característica, o valor e a unidade” (*idem*, p. 141). “[N]a língua só existem diferenças” (*idem*, p. 139). Sobre a perspectiva da diferença, Jacques Derrida concilia com Saussure quanto à constitutividade do signo pela *diferença* em relação aos outros signos. Derrida introduz a idéia de que o indivíduo jamais define ou tem a presença da “coisa” significada ou do conceito mesmo, sempre *diferindo*, protelando, essa presença. Estabelece o termo *différance*, jogando com a homofonia dos termos em francês para *diferença* e *diferimento*. A linguagem para Derrida é um sistema no qual o significado é gerado através de comparação de diferenças entre “signos” lingüísticos, porém o significado final é adiado, ou a “presença”, já que cada signo se refere a outro signo e nunca ao que ele significa. Dessa forma, o sujeito agente, escolhedor do que fala, dono do instrumento língua, se vê sem saída nos limites dessa mesma língua, ao passo da possibilidade e construção social. Ele é enredado pela “ferramenta imperfeita”¹⁹.

Hall aponta os movimentos da década de 60 e tem no Feminismo o seu exemplo principal. Sobre ele discorre em sua argumentação. Além do Feminismo, agregaríamos os movimentos estudantis e os de contra-cultura. Eles

rejeitaram, cada um a sua maneira, o dado, o estabelecido e o tido como natural. Apresentaram a perspectiva das construções sociais. Essas construções, tinham o poder de “naturalizar” e “normalizar” as coisas. Essa naturalização e legitimação é construída de fora para dentro, no vai e vem das formações sociais, logo ideológicas. Por conseguinte, o debate da naturalização descentrou, mais uma vez, o sujeito, problematizando o fato de seus valores e crenças serem construídos e de que ele nem se dá conta e nem dá conta de tais construções. Um abalo estarrecedor no fundamento do já fragmentado sujeito da modernidade.

Enfim, um quinto fio epistemológico é tecido da obra do filósofo Michel Foucault, que encobre grande parte do pensamento ocidental. O francês insere várias contribuições para, mais que descentrar, “acabar” com o sujeito cartesiano. Sua vasta e profunda obra, apresenta os conceitos de *formações discursivas* (FOUCAULT, 1997) e o de *poder disciplinar* (FOUCAULT, 1999a), como reguladores das práticas sociais. Sinteticamente apresentamos estes conceitos.

Para Foucault as diferenças de sentido são elaboradas pela prática do pensamento, por discursos com

processos que funcionam restringindo o sentido. É possível, então, entender a *formação discursiva* como uma reunião de enunciados pertinentes a um mesmo sistema de regras, determinadas pelo contexto histórico-social, ligadas àquilo que ele chama de *episteme*. A teoria da Análise de Discurso, estabelece essa noção e acaba por eliminar, matar o sujeito²⁰, já que o que constitui o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde se fala. A *posição-sujeito* é que importa para essa perspectiva e não mais o sujeito-indivíduo.

Além da noção de *formação discursiva*, Foucault evidencia a noção de poder. Estabelece que toda relação social é uma relação de poder e resistência, removendo com isso a idéia de poder como algo necessariamente negativo, transportando a idéia de poder como sendo algo produtivo. Para ele o *poder disciplinar* constitui a vigilância, estabelecendo a regulação internalizada. Nesta concepção de poder disciplinar, as pessoas são disciplinadas e se auto-disciplinam. Esse poder disciplinar gera a “docilização do corpo” (FOUCAULT, op.cit, p.117)²¹.

Os fios epistemológicos aqui sinteticamente apresentados, embasam e destacam a noção que muda

²⁰ Derrida, no entanto, questiona a idéia de ‘morte do sujeito’. Diz ele: “Para esses discursos (Lacan, Althusser, Foucault) e para alguns pensadores que eles privilegiam (Freud, Marx, Nietzsche), o sujeito pode ser reinterpretado, restaurado, reinscrito – ele certamente não está ‘liquidado’”(apud PETERS op.cit, p.82).

²¹ Os conceitos de poder de Michel Foucault (poder disciplinar, biopoder, poder soberano) são fundamentais para compreender as relações educacionais.

a forma de ver e organizar o mundo a partir de seu sujeito. É possível notar, por seus autores, a grande contribuição pós-estruturalista para essa rede teórica. Neste sentido, o pós-estruturalismo é muitas vezes vestido de pós-modernidade e vice-versa. Estes, apesar de não se excluírem, não são sinônimos. O autor Michael Peters (2000) considera as semelhanças e diferenças entre pós-modernismo e pós-estruturalismo. Essencialmente explicita que o que os distingue são seus objetos teóricos, ou seja, o estruturalismo e o modernismo.

Conforme Derrida, a pós-modernidade, não estabelece uma época, mas um fio que se lança dentro da modernidade para desconstruí-la, de dentro. Compreende-la como uma época ou um momento, é uma alternativa que gera vários deslocamentos.

Após esta explanação, nos perguntamos: como esses pontos aqui colocados entre modernidade e pós-modernidade, o descentramento do sujeito, constituído através do social, através da linguagem, através do Outro, reposicionam nossa visão para a demanda educacional? Este ponto será alvo de nossa reflexão, no tópico que segue.

A educação moderna e pós-moderna como perspectivas

A modernidade e pós-modernidade percebidas como perspectivas e não períodos, tem alguns aspectos passíveis de definição. A modernidade conforma grande parcela do sistema educacional atual, por ser a perspectiva dominante e estruturante de nosso eu cartesiano. A noção que ela engendra a de que se deve levar o aluno ao progresso e à autonomia. A narrativa do conhecimento cumulativo é parte importante da narrativa central. É um sistema coeso a sua lógica, “amarrado”.

A escola de hoje, de maneira geral, possui uma estrutura instalada no eixo da modernidade. A estrutura do conhecimento em pré-requisitos, sua fragmentação, e

o método de avaliação conteudista, acaba por amarrar a escola no século XVIII, por consequência ela torna-se cada vez menos significativa e menos valorizada, perdendo o fator ou função de problematização.

Essa estrutura é tomada como sendo natural.

O seu questionamento é tensivo, pois põe em risco a estrutura de relações enraizadas de poder. O professor moderno é capacitado apenas para o previsto, o passível de controle. A problematização que escape ao propósito do seu planejamento é vista como intimidação, portanto objeto passível de exclusão pelo poder soberano.

A necessidade de controle, divisão para direção, é uma perspectiva para a análise do professor moderno.

Assim, a escola moderna, diz-se atual através de uma remanejo de tecnologia. Com o pretexto de “modernizar-se”, pode cair no utilitarismo, na tentativa de tornar-se atendida com a modernidade radical, com os requeres da globalização. Esse tento de significações, que não modifica o sujeito, delinea-se, no plano político, sob o discurso neoliberal. Somente altera-se a argumentação e, conforme Eni Orlandi (1988, p.80), “a argumentação não muda em nada a posição do sujeito” que fala.

É nesse sentido, da crítica não-excludente, que entendemos as disciplinas teóricas pós-modernas como críticas. A Desconstrução, por exemplo, não é destruição, mas "desmontagem" dos construtos da ideologia ou do poder, no sentido foucaultiano, ou das convenções que lhe tenha imposto a naturalização do sentido. A Análise de Discurso, da mesma forma, não "destrói" discursos, mas evidencia funcionamentos, busca desnaturalizar a relação palavra-mundo.

Para Heráclito tudo é movimento. Segundo ele, "panta rei", isto é, tudo flui, por isso não nos banhamos duas vezes no mesmo rio. Sempre seremos já outros, sempre será já outro rio.

A pós-modernidade, por outro ângulo, reuni sob o seu termo perspectivas nem sempre tão amistosas entre si. É possível inserir desde o niilismo de Nietzsche até a *desconstrução* de Derrida, transpassando pela fenomenologia, por Ludwig Wittgenstein com seus jogos de linguagem, por Michel Foucault, por alguns teóricos da Escola de Frankfurt, pela filosofia. As perspectivas aqui apontadas são coincidentes, mas não análogas.

A questão da "incredulidade" às metanarrativas, será retomada, tal qual inserida por Lyotard. Para Lyotard, não seria rejeição, mas a incapacidade de acreditar. O pós-moderno ganha visibilidade no moderno e nele está entrelaçado. A perspectiva de incredulidade nos metarrelatos "[é], sem dúvida, um efeito do progresso na ciência, mas esse, progresso por sua vez, a supõe" (LYOTARD, *op. cit.*). O pós-moderno é a desconfiança quanto a tudo que é dado. Não estando em oposição à modernidade, mas em "ambivalência" com ela (*cf.* BAUMAN 1999). A perspectiva pós-moderna é uma forma de olhar e desnaturalizar os atributos da modernidade através da problematização de seu sujeito.

Pontanto, ao alterarmos o eixo da crítica da "refutação"

para o da "incerteza, do deslocamento, da dúvida, da instabilidade", modificamos a própria concepção de crítica²². A pós-modernidade que entende crítica por refutação é uma pós-modernidade excludente, uma pós-modernidade que se auto consome (antropofágica?), pois se torna, ela própria, uma metanarrativa.

Os problemas da vida cotidiana são articulados e problematizados dentro de uma postura da educação pós-moderna. Essa articulação se dá através de "narrativas tomadas sem hierarquização epistemológica" (GHIRALDELLI JR, 2000) e geram à elaboração de novas pequenas e provisórias narrativas que, daí então, embasam nossas ações políticas, sociais e culturais. Um modo de ver a educação como diferença, espaço em que não se aplacam as relações de poder, na perspectiva foucaultiana, mas onde essas relações de poder são discutidas, rejeitadas, desnaturalizadas, desconstruídas.

Assim, como afirmamos, nessa perspectiva a temporalidade não é relevante. Essa visão pode ser encontrada, em diversas cores e tramas, em trabalhos tão diferentes no tempo e no espaço como, para citar alguns, em Heráclito e seu banho sempre diferente no rio²³,

nos dos contemporâneos neopragmáticos, como o Richard Rorty, na discussão da legitimidade do poder político em John Dewey, nas críticas à imutabilidade do signo de Vygostky e Bakhtin, na visão de educação de Paulo Freire, exemplificada em um momento da Pedagogia da Esperança, quando diz que “o que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos (...) se afirmavam modernos e (...) nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas” (FREIRE, 1999, p. 97)²⁴.

Um enfoque da pós-modernidade é sua persistência no imperativo de pensar "sempre de outro modo", como sugeriu Wittgenstein. Ao invés de classificar “x”, a relevância está em problematizar “x”, desconstruir sua estrutura e seu sentido. Esse aporte nos em dado pela perspectiva pós-modernista. A acepção do termo *pós-modernidade*, como dissemos no início, é problemática e nublada, o que não apaga sua natureza. Já nos parece claro que a perspectiva pós-moderna é difusa em seus infintos modos de atualização. Esse caráter difuso se deve, acreditamos, aos diferentes nós e pontos fincados nos diferentes tecidos que fazem pArte dessa colcha colorida.

Assim, o que temos caracterizado nesse trabalho como pós-modernidade, de uma forma geral, recebe críticas de vários aspectos pontuais que, como conseqüência, criticam o próprio rótulo.

²⁴ Havia uma preocupação nossa com a identificação de elementos do pensamento pós-moderno na obra de Freire, que decidimos não expor neste momento, a fim de não nos desviarmos do assunto principal deste trabalho. No entanto, a nota se faz necessária para criticar a exclusão sumária que se faz de Freire como estando “superado”, uma crítica vinda inclusive de dentro do próprio espectro pós-moderno, na sua versão refutadora. É preciso pontuar que é possível ler Freire a partir de uma concepção subjetiva diferenciada, o que certamente aponta para alguns caminhos produtivos.

O termo “panóptico” foi sugerido pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (para maiores detalhes cf BENTHAM 2000). Em uma prisão que possui uma arquitetura que permite aos guardas verem continuamente o que se passa no interior de cada cela, o panóptico é a torre de observação central. Os presos não podem ver se estão ou não sendo observados dessa torre. Essa incerteza faz com que eles mesmos se disciplinem. Foucault utiliza essa metáfora para falar do funcionamento do poder disciplinar.

Nadia Hermann (1999) aborda a questão da posição de Harbermas na educação de forma instigante.

Desafiando o bordado

Pós-modernidade e modernidade, conforme tentamos evidenciar, não são paradigmas iguais nem diferentes, mas estão entrelaçados na tessitura do pensamento ocidental. Nos (des)confortamos com a perspectiva chamada pós-moderna, mais estritamente pós-estrutural, já que lidamos com a linguagem, a Arte. De fato, podemos crer que a pós-modernidade, como as várias verdades que ela aceita e problematiza como possíveis, não é uma: são pós-modernidades.

Concordamos, por algumas razões, com os construtos teóricos foucaultianos de poder disciplinar e regimes de verdade. Acolhemos como fundamental a compreensão da noção de poder disciplinar, que nos leva à vigilância

constante, noção essa explicitada por Foucault através do conceito de panoptismo²⁵ (FOUCAULT, 1999). Aprendemos com ele que devemos investigar o “*como*” do poder (FOUCAULT, 1979, p. 179) para poder, sem trocadilhos, despertar do “sono antropológico” (FOUCAULT, 1999b).

Algumas concepções de Habermas podem ser consideradas – ainda que discordemos de outras – que têm colocado questões que permitem aos educadores ver educação através da saudável atitude de pensar não só as soluções dos problemas, mas os problemas das soluções, apontando para a dúvida e reinscrevendo, sem descartar essa dúvida, um otimismo um tanto nostálgico nas relações sociais²⁶.

As maneiras de exercer a dúvida, a incredulidade às grandes narrativas, podem ser de várias ordens e desordens. E o são porque “as diferentes formas de atuar correspondem aos diferentes sonhos políticos” (FREIRE, *apud* PASSETTI, 1998, p.47).

A partir do entendimento desses enfoques genericamente chamados de pós-modernos, acreditamos que podemos desconstruir a escola

moderna que já não nos pode mais dar a certeza, a Verdade. Nem mais a desejamos. A desconstrução a que nos remetemos deve ser realizada por dentro, como nos coloca Derrida, como o Cavalo de Tróia, podemos de dentro buscar uma escola que não congele o jogo da *différance*.

Assim, é possível considerar que vivemos na atitude de busca permanente da complementaridade, que nunca chega de forma definitiva – e por isso não se completa nunca – mas vive sempre da precariedade, da incompletude, das aproximações de seus avanços em confronto com o real que percebemos, entendemos e interpretamos. Esta noção também perpassa a educação, os críticos podem observar que as recomendações educacionais pós-modernistas ainda são raramente comprovadas, mas esse julgamento pode ser feito contra muitas perspectivas teóricas em educação. Apesar de sua novidade, a visão pós-moderna tem algumas forças óbvias. Uma é a atenção dada à educação ética e moral, como o ponto de vista de Giroux e McLaren sobre a inclusão da diferença e da marginalidade e de como “o outro” (os proscritos à margem da sociedade) pode adicionar importantes dimensões a uma comunidade de aprendizagem.

Os pontos do currículo pós-moderno

De um modo geral, os pós-modernistas sustentam que o currículo não deveria ser visto como matérias e disciplinas distintas, mas incluir questões de poder, história, identidades pessoais e de grupo, política cultural e crítica social que levem a ações coletivas. Em vez de fingir que a educação não tem conexão com a política, os pós-modernistas conectam materiais e processos (meios) educacionais com imperativos de uma sociedade democrática (fins). Eles imaginam um currículo bem-sucedido, à medida que capacita as pessoas e transforma a sociedade, e não quando mantém interesses políticos e econômicos privilegiados. É um currículo que organiza a si mesmo de dentro para fora, isto é, a partir das identidades pessoais concretas,

histórias e experiências comuns de estudantes para os mais abstratos significados de cultura, história e política, e não da maneira inversa. Nesse aspecto, os pós-modernistas que seguem essa linha de raciocínio referem-se ao conceito deweyano central de fazer da experiência do aprendiz o ponto de partida básico.

Aronowitz e Giroux discutem a questão da educação extensivamente com conversadores, liberais e radicais. Eles notam um conservadorismo agressivo nos anos 1980, que tomou a iniciativa em educação e que redefiniu o currículo travando uma “guerra cultural” nas escolas contra as idéias esquerdistas e liberais. Os conservadores nos EUA entendiam a escola como um local político que poderiam utilizar para ajudar a tornar suas idéias dominantes em toda a cultura.

Como resultado, a escola, como local de política cultural, recebe um significado adicional para educadores pós-modernos radicais que questionam as reformas conservadoras, assim como questionam o status do paradigma científico do pensamento no currículo e na avaliação. Os pós-modernistas rejeitam distinções entre cultura popular (como a mídia de entretenimento, os romances populares e o rock) isso

merece ser objeto de estudo, não com o propósito de emulação, mas como material que pode ser analisado e desconstruído, para apenas ver o que “acontece”.

Como os pós-modernistas rejeitam narrativas magistrais, eles favorecem a inclusão de narrativas particulares e específicas daqueles que sofrem subordinação devido a uma orientação de raça, gênero, classe e orientação educacional. Eles defendem o estudo de pessoas à margem da cultura pelas contribuições históricas e culturais específicas que cada um traz para o cenário educacional. Essas inclusões ajudam os estudantes a entenderem as fronteiras que podem afetar o bem-estar social e pessoal. Além disso, os pós-modernistas rejeitam as elites intelectuais que se colocam acima da história; tentam assim “sintonizar-se” com os demais, promovendo uma pluralidade de vozes no currículo, incluindo narrativas marginais que, nas palavras de Giroux, “representam o irrepresentável”. Juntamente com Foucault, eles vêem a razão e o conhecimento a partir de contextos históricos de status e poder e encorajam os estudantes a identificarem a si mesmos em relação às lutas humanas desses contextos, desejando que uma variedade de narrativas seja incluída no currículo para ajudar a entender e a libertar as

possibilidades humanas.

Um importante aspecto do currículo segundo a perspectiva da teoria pós-crítica. Foi a inclusão da experiência costumeira de estudantes como partes legítimas do currículo. Essa noção de currículo inclui identidades competidoras, tradições culturais e perspectivas políticas que os estudantes trazem consigo, recusando-se a reduzir questões de poder, justiça e igualdade a um discurso superior único. A pedagogia crítica reconhece que as identidades pessoais dos estudantes são desenvolvidas com o tempo e são influenciadas por muitos fatores, incluindo a experiência pessoal. Dessa forma, o mundo cotidiano e a experiência costumeira dos estudantes podem ser utilizados (além de formas oficialmente sancionadas de conhecimento tradicional) como objetos de estudo sérios. Na educação crítica, o currículo é desenvolvido como parte da participação contínua de estudantes com uma variedade de narrativas que podem ser cultural e politicamente reinterpretadas e reformuladas.

Em uma perspectiva pós-modernista, pós-crítica, então, a questão do currículo não é um simples argumento a favor ou contra cânones de conhecimento

estabelecidos, mas um desafio para refazer seu significado, seu uso. De um modo geral, a teoria pós-crítica enfatiza a necessidade de desfazer as fronteiras disciplinares tradicionais em favor de uma abordagem transdisciplinar. Talvez uma maneira melhor de afirmar isso seja a necessidade de criar uma nova concepção de conhecimento que não depende de fronteiras disciplinares.

Assim como Giroux afirma em *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional – Novas Políticas em Educação*, o currículo deve ser “reivindicado como política cultural” e uma “forma de memória social”. É claro que as disciplinas tradicionais de história e literatura, com sua variedade de teorias historiográficas e interpretações de gêneros literários, sempre serviram como formas de política cultural e memória social, mas, segundo a visão de Giroux, a política cultural envolve o entendimento da produção, criação e interpretação de conhecimento como parte da tentativa mais ampla de criar culturas públicas. Aquilo que significa “memória social” inclui o cotidiano e o particular como base para o aprendizado. Pode-se passar ao conhecimento tradicional e à cultura tradicional como elementos para estudo e avaliação crítica, tendo em vista informar a experiência pessoal.

Entretanto uma consideração muito importante e crucial para a teoria pós-crítica é que tal currículo deve elevar as narrativas “silenciosas” marginais para evitar um resultado totalizador que mantenha a ordem de poder e privilégio existente. O ensino e o aprendizado de um currículo desse tipo criam nos estudantes uma memória social que não é excepcional ou totalizadora, mas um entendimento ampliado que inclui vozes que alcançam desde o centro da cultura até as suas margens extremas.

Uma das principais preocupações da pedagogia pós-moderna é superar a crença do Iluminismo de que as “leis universais da natureza” podem, com a luz fria da razão, ser lidas na face de um universo inteligível. Por isso, Giroux argumenta que devemos readquirir um senso de alternativa, combinando uma linguagem de crítica e possibilidade. Ele acredita que o feminismo pós-moderno exemplifica esse senso de alternativa. Sua crítica ao patriarcado abriu muitos olhos às desigualdades baseadas em gênero e proporcionou novas formas de identidade e relações sociais para as mulheres. Esse tipo de crítica ajuda a aumentar nosso entendimento da liberdade individual e responsabilidade social, possibilitando novos entendimentos da opressão

de indivíduos e grupos sociais com base em gênero.

Bowers combina elementos de Freire e Dewey em uma perspectiva que reconhece o perigo de aceitar o conhecimento recebido e as condições existentes como sendo inevitáveis. Todavia, diferentemente da perspectiva radical dos teóricos críticos, Bowers atribui grande ênfase à conservação cultural, reconhecendo que ela deve ser realizada com cuidado e que a educação em consciência crítica deve acompanhar a ênfase na responsabilidade social. Ele encontra falhas em Dewey e Freire, em sua ênfase em “viver adiante”, às custas do entendimento e da apreciação histórica do que chama de “a comunidade de memória” e alega que esse movimento contínuo adiante é uma fraqueza do liberalismo, pois encoraja os indivíduos a escaparem dos limites da comunidade e a tornarem os julgamentos morais uma simples questão de interpretação relativa individual.

A posição liberal promove uma noção de individualidade como interesse pessoal. Por sua vez, a busca do interesse pessoal conduz à exploração de outras pessoas e do meio ambiente. Bowers, porém, deseja que a autoridade das tradições e das normas comunitárias

substanciais da comunidade de memória seja associada à reflexão crítica como um elemento integral no processo de realizar julgamentos morais; pode-se assim reconhecer aqui a relação entre conhecimento, verdade e poder segundo Foucault, pois os indivíduos sempre se localizam em eventos ou contextos históricos. Isso difere da noção de Giroux de memória social, pois Bowers não está tão concentrado na libertação radical do ser e deseja que a comunidade de memória garanta limites que são impostos por valores substanciais. Ele diferencia sua noção de conservação cultural do extremismo conservador, pois a comunidade de memória, com seu vasto fundo de significados aproveitáveis, também libera a capacitação do ser na ordem e desordem, trama e urdidura que constituem um complexo e espesso tecido.

4 PONTOS DE TRANSIÇÃO – HISTÓRICO DO CURRÍCULO BRASILEIRO

Importantes movimentos sociais, políticos e culturais engendraram um contexto da Arte na educação brasileira.

Destacaremos alguns pontos de transição que tiveram clara influência na mudança de perspectiva no ensino da Arte no Brasil e por conseqüência também em Sergipe.

Antes de mencionar o primeiro ponto de transição no contexto brasileiro é necessário considerar nossas origens coloniais, para que se entenda o processo formativo da cultura nacional. A visão que a princípio Portugal mantinha do território denominado Brasil era de um enorme “depósito”, seu interesse estava em retirar riquezas e matérias-primas. Não havia interesse que de início se desenvolvesse aqui uma cultura com suas especificidades, pois isso poderia gerar uma consciência que acabaria levando a colônia a se tornar independente. Sendo assim, no Brasil colônia o que se mantinha era um reflexo atrasado e pobre da cultura que se tinha na Europa, costumes e valores europeus que nada tinham a ver com a realidade das terras encontradas.

Antes de pensar a inserção da Arte no currículo escolar, é necessário traçar o fio histórico que evidencie como ocorreu este processo nas escolas do Brasil. Como a disciplina Arte foi tecida? Para obter a resposta vamos identificar pontos de transição, com linhas que já foram tecidas por outros pesquisadores.

Puxando o fio: a educação jesuítica

Padre Manuel da Nóbrega 127 comandou os tempos heróicos da educação jesuítica. Nos primeiros 21 anos em que comandou, eram educados os mamelucos, os órfãos, os indígenas e os filhos dos colonos brancos dos povoados. (ZOTTI, 2001, p. 20)

As comunidades indígenas que habitavam o Brasil, possuíam um processo de aprender através do fazer, das práticas e rituais. Neste processo a Arte estava pulverizada no cotidiano, nas danças, músicas, na pintura corporal, na elaboração da cerâmica e adereços. Quando da chegada dos europeus, os jesuítas dão início a catequização e a imposição de uma nova cultura através das ordens religiosas beneditinas (1581), jesuíticas (1584) e franciscanas (1584) (FUSARI; FERRAZ, 1993). De início a educação era voltada para o ensino da língua e da cultura portuguesa e depois para a escola primária – para que pudessem ler e escrever (PILETTI, 1999, p. 166). O Canto Orfeônico e a Música também eram ensinados, afim, de gerar o apressado das

crianças indígenas.

O sistema de ensino jesuítico, baseado em experiências europeias, o *Ratio Studiorum*, além das aulas elementares de ler e escrever, comportava os níveis de Letras Humanas (Humanidades), de Filosofia (Artes) e de Teologia, objetivando a “fuga do trabalho manual como atitude e do verbalismo como conteúdo e método” (CHAGAS, 1980, p. 5)

As propostas iniciais do currículo organizado pelo Padre Manuel da Nóbrega²⁷ continham o aprendizado da Língua Portuguesa, da Doutrina Cristã, da Escola de ler e escrever, do Canto Orfeônico e da Música Instrumental.

A segunda fase da educação jesuítica pontuou o desinteresse em formar o índio, pois passou a priorizar a formação dos padres e das classes dominantes. Consolidou-se, nesse período, um preconceito em relação ao trabalho, associado ao escravo. “Não havia meio termo: trabalhar, usando as mãos para produzir bens, era aproximar-se do escravo; deixar de fazê-lo era assemelhar-se ao senhor.” (CHAGAS, 1980, p. 5) A educação destinou-se, a partir de então, exclusivamente

à formação das elites burguesas com o objetivo de manter tanto a hegemonia cultural e política da colônia quanto manter os interesses de Portugal. (ZOTTI, 2001, p. 23)

No período Barroco, a produção artística, isto é, as atividades manuais e seu ensino, aproximavam-se mais do povo e recebiam uma forte influência africana, pois eram exploradas em função das missões indígenas e do treinamento dos escravos, distanciando-se, assim, dos modelos europeus. Nas escolas dos homens livres, essas atividades eram rejeitadas, pois não faziam parte do *Trivium*, currículo das Artes Literárias ou *Paidea* (gramática, retórica e dialética) (BARBOSA, 1999, p. 22)

A noção de atividades manuais gerou um traço marcante na visão da Arte no Brasil.

A produção artística brasileira, principalmente as Artes plásticas, nesse momento, passou a ser diferenciada, ficando próxima da classe subalterna e, por isso, com características muito próprias da cultura que aqui se estava formando.

Começou a se estruturar no Brasil o pensamento de que fazer Arte ou, pelo menos, o que tinha aqui neste país,

era algo para pessoas mais simples e menos privilegiadas intelectualmente, ficando reservado para os nobres as disciplinas mais importantes e que poderiam desenvolver homens para o comando.

Os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil até 1759, ano em que foram expulsos do Brasil e de Portugal por causa da reforma pombalina. Essa reforma, feita pelo Marquês de Pombal, Sebastião José Carvalho e Melo, ministro de D. José I, propunha que a educação fosse liderada pelo Estado, pois aos seus interesses é que a escola deveria servir.

As idéias do Marquês de Pombal, influenciadas pelo movimento Iluminista, investiam no ensino da Filosofia Moderna e das Ciências da Natureza para que a escola dos portugueses viesse acompanhar com êxito o progresso do século. (PILETTI, 1999 e CHAGAS, 1980)

Para servir ao desenvolvimento da Ciência e da Indústria, nos anos de 1771 e 1799, foram criadas aulas públicas de Geometria, nas capitanias de São Paulo e de Pernambuco respectivamente. Como poucas pessoas se interessavam por essas aulas e era preciso integrar o público a esses novos modelos educacionais, mais tarde,

começaram a ser criados cursos de Desenho Técnico, em Vila Rica, na Bahia (1817) e no Rio de Janeiro (1818) (BARBOSA, 1999, p. 24-25). A Arte na escola é tecida a partir do Desenho Técnico.

No Brasil, após a expulsão dos jesuítas, a educação popular deixou de existir, havendo registro de algumas poucas aulas régias, ministradas em unidades por um único professor. Essas aulas eram destinadas aos poucos que iriam continuar seus estudos na Europa.

Ponto de transição: influência européia no período imperial

Em 1807, Portugal foi invadido pelas tropas francesas e, decorrente desse contexto, a corte portuguesa veio para o Brasil. Houve, então, a abertura dos portos, acontecimento que trouxe benfeitorias para o comércio. O Rio de Janeiro passou a ser a capital do país, crescendo muito e abarcando uma série de órgãos do governo, como o Departamento do Paço, o Supremo Conselho Militar e de Justiça, o Banco Nacional, a Imprensa Régia, a Biblioteca e o Museu. É a implantação do Brasil como país, de fato.

Nesse período, foram criados cursos superiores para suprir as necessidades da máquina do estado. Porém, os outros níveis de ensino voltados à educação do povo

continuaram sem investimento: o Ensino Primário continuou estruturado nas escolas de ler e escrever; no Ensino Secundário mantiveram-se as aulas régias e foram criadas as cadeiras de Inglês e Francês.

“O discurso da época apontava para a necessidade de se construir um projeto sólido de instrução para garantir a grandeza da nação” (ZOTTI, 2002, p. 38). Isso tudo destinado à minoria dominante que poderia, de certa forma, ser útil ao processo de Independência, diferente das camadas menos privilegiadas.

Quando D. João VI chegou a o Brasil, contratou o pintor francês Pallière para ser professor da Princesa e do Príncipe de Beira, maneira pela qual poderiam se firmar como símbolos de distinção e refinamento. Mais tarde, D. Pedro I também nomeou um pintor para ser mestre de seus filhos. “Nesses moldes, as Artes, isto é, a Pintura e o Desenho, foram incluídos no currículo do Colégio Padre Felisberto Antonio Figueiredo de Moura, fundado no Rio de Janeiro, em 1811, destinado a rapazes” (BARBOSA, 1999, p. 26)

Segundo BARBOSA (1999, p.15), foi nesse momento da História que muitos preconceitos se estabeleceram e se

fortaleceram, tendo como ponto de partida elementos que faziam parte da cultura européia e que foram inseridos nos conceitos da Arte do Brasil. Esses preconceitos diziam respeito ao trabalho que, para a concepção européia instalada no Brasil, era atribuição de escravo. Assim, as Artes Manuais logo foram destinadas aos negros e não aos brancos. Portanto, com a Escola Francesa instaurou-se a Arte para a elite e da elite. A esse respeito, pode-se resgatar o que Félix Ferreira escreveu em 1876, no R.J. Imprensa Industrial, sobre a vulgarização do desenho e da representação acerca do escravo na época: (apud HAIDAR, 1972, p.155):

Duas tem sido as principais causas que muito têm concorrido para o vergonhoso atraso em que se acham entre nós as artes industriais: a primeira provém da falta de vulgarização do desenho, a segunda, desse cancro social que se chama escravidão.

O emprego do braço escravo na indústria avilta-a, a ignorância do desenho entorpece-a.

O homem livre, ignorante em matéria de Arte, vendo-a exercida pelo escravo não a professa, porque teme nivelar-se com ele; o escravo, mais ignorante ainda, tendo à Arte o mesmo horror que vota a todo trabalho de que tira proveito para alheio usufruto, não procura engrandecer-se aperfeiçoando-a.

Os franceses, organizadores da Academia de Belas

Artes, eram membros importantes no Instituto de França. Com eles vieram seus conhecimentos de Arte, ricos em referenciais neoclássicos: suas técnicas, estética e maneiras de perceber o fazer artístico. Dentre as linguagens da Arte, as Artes Plásticas foram as contempladas para o ensino na Academia. É possível perceber a partir do exposto contradições entre as visões de Arte para o homem livre, Arte para o escravo, Arte para o Europeu no Brasil.

Nesse período, o Brasil já possuía uma forte veia artística, rica em referências da cultura que aqui se formava: uma produção marcada pela riqueza da Arte barroca com moldes completamente brasileiros, pela influência da Arte negra. Toda essa produção foi rejeitada, e foi implantado um novo referencial aceito, principalmente, pela pequena burguesia, que via nessa relação uma forma de ascensão. Afastou-se a Arte do povo, afirmando-a como “babado, um acessório da cultura” (BARBOSA, 1999, p. 19-20).

No Brasil, a Academia servia aos interesses da Corte, que via no Ensino Superior “a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que

movimentasse culturalmente a Corte” (BARBOSA, 1999, p. 16). Durante o reinado, os primeiros cursos superiores foram as Escolas Militares, os cursos Médicos e a Academia Imperial de Belas Artes. Como a Academia servia para adorno durante o Reinado e o Império, com a República ficou ainda mais restrita à classe dirigente. A elite assumiu esse referencial neoclássico como o mais moderno, elevado à categoria de *luxo* ao alcance de poucos. Todas as manifestações artísticas que não se encaixavam nesse padrão eram desvalorizadas (MARTINS, 1998, p. 11).

Nas primeiras leis que tratavam da Educação no Brasil, pode-se perceber a intenção acerca do ensino da Arte:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

§2 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos;

§33 – Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas Artes e Artes²⁸. (SUCUPIRA apud ZOTTI, 2001, p. 39).

A Constituição outorgada em 1824 apontou a gratuidade do Ensino Primário e a criação dos demais níveis, nos quais se insere o ensino das Belas Artes.

Essa lei perdura até 1946.

No Ensino Primário, existia a divisão em escolas para meninos e escolas para meninas. No que se refere aos conteúdos, esses também eram diferenciados. Além de ler, escrever, aprender as quatro operações de Aritmética, os princípios da Religião Católica e Apostólica Romana, a gramática da Língua Nacional, a compreensão da leitura da Constituição do Império e História do Brasil, no que se refere ao Desenho, os meninos aprendiam noções gerais de Geometria Prática, sendo que para as meninas havia a exclusão da Geometria e a inclusão de Prendas Domésticas. (XAVIER, 1992, p.53-54)

O decreto 1.331-A de 1854, de inspiração francesa, no artigo 47 dizia que:

Art. 47 – O ensino primário nas escolas públicas compreende:

A instrução moral e religiosa,

A leitura e a escrita,

As noções essenciais da gramática,

Os princípios elementares da aritmética,

O sistema de pesos e medidas do município.

Pode compreender:

O desenvolvimento da aritmética em suas operações práticas,

²⁸ Artes, neste caso, refere-se ao curso, atividades e conhecimentos ligados à lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica.

Currículo, neste caso, é entendido como uma grade de disciplinas oficialmente organizadas para serem trabalhadas nas diversas séries.

A leitura explicada dos evangelhos e notícia da História Sagrada,
Os elementos da história e da geografia, principalmente do Brasil,
Os princípios das ciências físicas e de história natural, aplicáveis aos usos da vida.

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do Município da Corte, como das províncias do império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais. (HAIDAR, 1972, p. 148).

No currículo específico para meninas, incluíam-se atividades como bordados e trabalhos de agulha, necessários para as moças. Apesar de estarem oficialmente registradas na lei, as aulas de Desenho Linear, Geometria, Música e Canto não estavam presentes nas escolas, sendo que a instrução na Escola Primária ficou restrita às aulas de Leitura, Escrita e Cálculo. Verificou-se, então, uma distância entre o que estava escrito na lei e a prática nas escolas. Nesse caso, o ensino de Arte também foi suprimido dos espaços escolares.

Em 1879, foi feita a última reforma do Império pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho que, baseado na filosofia de Rousseau e da Revolução Francesa,

“estabelece a obrigatoriedade do ensino de Arte para todas as crianças, de ambos os sexos, dos sete aos quatorze anos e elimina a proibição da frequência de escravos” (ZOTTI, 2001, 43). Apesar do Legislativo não aprovar esses princípios, referendava o ensino do ‘Desenho Linear’, que caracterizava o espírito cientificista da época (ZOTTI, 2001, 43).

O Ensino Secundário, no ano de 1838, apontou para um currículo²⁹ seriado, de inspiração francesa, que definia, inclusive, o número de lições semanais de cada disciplina. Esse currículo, organizado e estruturado no Colégio D. Pedro II, acabou sendo imposto como um padrão. O Regulamento nº 8, de 1838, CAP. XIX, art. 117 (HAIDAR, 1972, p. 139-140, grifo nosso) é o seguinte:

TABELA PRIMEIRA

Aulas 8ª e 7ª: 24 lições por semana:

Gramática Nacional (5), Gramática Latina (5), Aritmética (5), Geografia (5), **Desenho (2)**, **Música Vocal (2)**

TABELA SEGUNDA

Aula 6ª: 25 lições por semana

Latinidade (1), Língua Grega (3), Língua Francesa (1), Aritmética (1), Geografia (1), História (2), **Desenho (4)**, **Música (2)**.

TABELA TERCEIRA

Aulas 5ª e 4ª: 25 lições por semana

Latinidade (10), Língua Latina (5), Língua France-

sa (2), Língua Inglesa (2), História (2), História Natural (2), Geometria (2).

TABELA QUARTA

Aula 3ª: 25 lições por semana
Latinidade (10), Língua Grega (95), Língua Inglesa (10), História (2), Ciências Físicas (2), Álgebra (5).

TABELA QUINTA

Aula 2ª: 30 lições por semana
Filosofia (10), Retórica e Poética (10), Ciências Físicas (2), História (2), Matemática (6).

Através deste quadro, pode-se notar a presença forte da tradição literária e retórica comum à época, bem como disciplinas ligadas à Matemática, Ciências, Geografia e História, que pontuam os estudos científicos. O ensino da Arte, aqui representado pelo Desenho, Música e Geometria, estava presente nos três primeiros anos do curso. Observa-se que as disciplinas ligadas às Artes estão presentes, porém com menor ênfase que outras.

Em 1841, o Colégio D. Pedro II reformulou seu regulamento e alterou para sete anos o curso.

Reestruturou as disciplinas, acrescentou algumas e enfatizou outras, já determinando o número de lições semanais:

1º Ano

Gramática Geral e Gramática Nacional (5), Latim (5), Francês (5), **Desenho Caligráfico (3), Desenho**

Linear (3), Música Vocal (4). Total: 25.

2º Ano

Latim (5), Francês (2), Inglês (5), Geografia Descritiva (3), **Desenho Caligráfico (2), Desenho Figurado (1), Música Vocal (4).** Total: 25.

3º Ano

Latim (6), Francês (2), Inglês (2), Alemão (3), Grego (5), Geografia Descritiva (1), História (4), **Desenho Figurado (1), Música Vocal (1).** Total: 25.

4º Ano

Latim (6), Francês (2), Inglês (2), Alemão (3), Grego (5), Geografia Descritiva (1), História (4), **Desenho Figurado (1), Música Vocal (1).** Total: 25.

5º Ano

Grego (4), Latim (3), Alemão (2), Inglês (1), Francês (1), Geometria Descritiva (1), História (3), Aritmética e Álgebra (5), Zoologia e Botânica (3), **Desenho Figurado (1), Música Vocal (1).** Total: 25.

6º Ano

Grego (3), Latim (3), Alemão (1), Inglês (1), Francês (1), Geometria Descritiva (1), História (2), Retórica e Poética (5), Filosofia (5), Geometria, Trigonometria Retilínea (3), Física e Química (3), **Desenho Figurado (1), Música Vocal (1).** Total: 30

7º Ano

Grego (3), Latim (3), Alemão (1), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (2), Retórica e Poética (5), Filosofia (5), Geografia, Matemática e Cronologia (2), Mineralogia e Geologia (2), Zoologia Filosófica (1), **Desenho Figurado (1), Música Vocal (1).** Total: 30.

(HAIDAR, 1972, p. 141-143, grifo nosso)

O regulamento de 14 de dezembro de 1849, promulgado pelo Ministro do Império, conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, com respeito ao ensino primário, criou o Conselho Municipal, aumentando as exigências nas instruções escolares e na carreira do magistério, exigindo concurso, e introduzindo no programa escolar: a história, a ciência e a geografia.

Nesse novo currículo predominavam, sem dúvida, os Estudos Literários, passando por outras disciplinas com menos ênfase, inclusive quanto ao número de lições semanais ou aulas para cada disciplina. A Arte estava presente nas disciplinas denominadas Desenho Linear no primeiro ano, Desenho Figurado, nos seis anos que seguiam completavam o curso e Música Vocal, em todos os anos. Observa-se que o número de lições semanais destinado a essas disciplinas diminuía a partir do terceiro ano, pontuando que ao mais jovem era importante esse aspecto, enquanto que, à medida que os estudos avançavam, alguns conhecimentos precisavam ser privilegiados, como no caso da Retórica, Poética, Filosofia e os Conhecimentos Matemáticos, introduzidos a partir do quarto ano. Conhecer a Arte, praticar e conhecer Música, nesse contexto, era uma marca de erudição, refinamento do estudante.

Na década de 50, o país em crescimento econômico se abriu para a reforma de 1854, que tinha como um dos responsáveis o Ministro Couto Ferraz³⁰. Nessa reforma, os estudos secundários foram divididos em “estudos de primeira classe” e “segunda classe”. Os estudos de primeira classe tinham a duração de quatro anos e eram destinados a estudantes que não seguiriam seus estudos

como bacharéis e se encaminhariam para os cursos profissionalizantes. Esses cursos eram ministrados no “Instituto Comercial, em que se transformara a Aula de Comércio da Corte, e na Academia de Belas Artes, a que se atribuíam objetivos de formação industrial” (CHAGAS, 1980, p.17).

Para esses estudantes, a formação era voltada ao caráter científico e matemático, pois a eles se propunha uma formação voltada para o trabalho. No ano de 1855, na Academia de Belas Artes, instauraram-se as aulas de Belas Artes para a elite e as Artes Mecânicas para o povo em geral (SCHRAMM, 1970, p.25). Firmaram-se, aqui, os interesses das ações desenvolvidas na época.

Já os estudos de segunda classe eram acrescidos de três anos, pois almejavam o estudante que se habilitaria em Letras e se encaminharia ao Ensino Superior. Para esses, o currículo era composto essencialmente de disciplinas humanísticas e literárias. É importante ressaltar que todas essas mudanças eram de inspiração francesa, as quais, em alguns casos, reproduziam quase na íntegra os programas franceses (HAIDAR, 1972, p.116).

Nessa proposta para o ensino secundário não foram contemplados na grade disciplinar, em momento algum, conteúdos ou disciplinas ligadas às linguagens artísticas. O mesmo aconteceu com as alterações feitas no ano de 1857, que propunham ao aspirante do certificado de Primeira Classe cumprir um quinto ano e, aos que desejassem o diploma de bacharel, cumprir mais três anos. Nessa nova grade foram acrescentadas disciplinas voltadas ao ensino religioso e nenhuma voltada à formação artística.

No ano de 1862, uma nova reforma reorganizou os estudos do Colégio D. Pedro II num único curso de sete anos. Nesse currículo foram sugeridas disciplinas voltadas à Arte (HAIDAR, 1972, p. 156)

- 1º ano – Português, Latim, Geografia, História Sagrada.
- 2º ano – Latim, Francês, Aritmética, Geografia, História Antiga.
- 3º ano – Latim, Francês, Inglês, Aritmética e Álgebra, Geografia, História Antiga.
- 4º ano – Latim, Francês, Inglês, Geometria Plana, História Média, Geografia e Cosmografia.
- 5º ano – Latim, Grego, Inglês, Geometria Sólida, e Trigonometria Retilínea, História Média, Física e Química.
- 6º ano – Latim, Grego, Lógica e Metafísica, Gramática Filosófica, Retórica, História Moderna.
- 7º ano – Latim, Grego, Ética e História da Filosofia,

Poética, Literatura Nacional, Zoologia e Botânica, Mineralogia e Geologia, Geografia e História do Brasil.

Matérias facultativas: Alemão, Italiano, **Desenho**, **Música**, **Dança** e Ginástica.

Nesse modelo curricular, as disciplinas ligadas à Arte foram apontadas como facultativas, isto é, podiam ou não existir na vivência do aluno, dependendo do seu interesse. Firmaram-se, aqui, as disciplinas com um caráter técnico e, para o caso do Desenho e da Música, foi atribuído o caráter de refinamento.

Por volta de 1870, no Brasil, aconteceram reformas influenciadas por discussões européias que defendiam propostas distintas para o ensino secundário: eram, de um lado, os defensores dos estudos humanísticos e, de outro, os defensores do ensino científico, necessário à formação profissional. Portanto, houve uma diversificação nesse nível de ensino, contemplando as duas propostas, buscando satisfazer as exigências da sociedade moderna. Rui Barbosa apontava que “a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber fenômenos, discernir relações, comparar as analogias e dessemelhanças, classificar as realidades e induzir as leis, eis a ciência, eis portanto o alvo que a educação deve ter em mira (...)”

(HAIDAR, 1972, p.123).

Apesar das discussões, não houve muitas mudanças.

Todavia, o Ministério Paulino de Souza propôs que o primeiro terceiro ano do curso estivesse estruturado para sanar as deficiências do ensino elementar. Propôs, então, um ensino científico que conferisse maior atenção às Ciências Físicas e naturais, Matemática e Português, diminuindo os Estudos Literários e tornando o Desenho, a Música e a Ginástica, disciplinas obrigatórias. Sua justificativa era que o programa atendesse à formação da mocidade e não apenas à preparação de letrados eruditos. (HAIDAR, 1972, p.125).

Outras estruturas curriculares, organizadas por Leôncio Carvalho, nos anos que se seguiram, foram articuladas e aplicadas no ensino secundário. No entanto, nenhuma delas apontou para a inclusão de disciplinas ligadas à Arte. Os Estudos Literários voltaram a ser enfatizados, o Italiano foi incluído, o Ensino Religioso deixou de ser obrigatório, e o Português foi implantado em todas as séries.

Portanto, nesse período, a Arte foi ensinada de duas maneiras distintas: para a elite, como forma de

afirmação de poder e distinção da classe; para o povo, com função profissional.

Outro ponto de transição: o ensino da Arte no período republicano

No período republicano, houve muitas mudanças significativas no país. Com a Proclamação da República, foram necessárias ações que modernizassem as relações sociais. Acentuaram-se as divergências entre os interesses da elite cafeeira³¹ e da elite tradicional, “a primeira favorável à abolição da escravatura e o trabalho assalariado; a segunda, escravista e defensora da manutenção da estrutura decadente” (ZOTTI, 2001, p. 62).

A elite cafeeira recebeu apoio de várias camadas médias urbanas e, com isso, estruturou-se a oligarquia cafeeira, que passou a comandar o aparelho estatal. Apoiada pelos militares e intelectuais progressistas

(camada média), manteve o controle político da sociedade (GHIRALDELLI, 1994, p. 17).

Quanto aos interesses dessa estrutura, Ghiraldelli (1994, p. 17) registra que “as oligarquias cafeeiras, uma vez solitárias no exercício do poder governamental, imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixavam de ser prioritárias”.

Na Constituição de 1891, consolidou-se a responsabilidade da União em legislar sobre o Ensino Superior, cabendo aos Estados a responsabilidade sobre o Ensino Primário e Profissional. Só assim a União se isentava de propor políticas educacionais que pensassem o ensino como um todo no país.

Decorrente do descaso em relação ao Ensino Primário, o mesmo se manteve restrito ao ensino da Leitura, Escrita e Cálculo, nada muito diferente do que já estava definido no Decreto de 1827 no Período Imperial.

Em 1890, houve a Reforma Benjamin Constant que organizou a Escola Primária em 1º e 2º graus. A escola

³¹ “Como se sabe, a economia cafeeira se forma no segundo e terceiro quartéis do século XIX, quando surge como nova fonte de riqueza para o país. Principalmente depois do regime republicano, o café constituía a principal mercadoria que, no comércio exterior, fornecia a maior quantidade de divisas. Desde cedo, dois estados – Minas Gerais e São Paulo – se destacam na produção cafeeira.” (NAGLE, 1974, p.13).

de 1º grau atenderia crianças de sete a treze anos, e a de 2º grau, adolescentes de treze a quinze anos. Foram introduzidas, nesse currículo de 1º grau, as aulas de Geografia, História, Desenho, Trabalhos Manuais e Prática da Agronomia. Já no 2º grau, Português passou a ser uma disciplina e foram acrescentadas Álgebra, Trigonometria, Direito Pátrio e Economia. Além disso, aulas de Instrução Moral e Cívica foram colocadas no lugar das aulas de Educação Religiosa.

Os ideais liberais influenciaram a concepção de ensino no Brasil, sendo Rui Barbosa seu principal intérprete desde o Período Imperial. Rui Barbosa, com uma concepção baseada nos moldes norte-americanos, em especial nos escritos de Walter Smith, pontuou a importância do ensino do Desenho, sendo, para ele, esse o caminho para o “desenvolvimento industrial, a educação técnica e artesanal do povo”. Sua teoria de base liberal objetivava enriquecer economicamente o país e buscava, em experiências dos Estados Unidos e em outros países europeus, a justificativa para uma política educacional bem planejada voltada ao Desenho (BARBOSA, 1999, p. 44-51).

O ensino da Arte era pautado no Desenho, na cópia de

cânones, na coordenação motora, na precisão, na ordem e na limpeza. Nas escolas, como disciplina, era ensinado o Desenho que, por muito tempo, foi reforçado, pois deveria servir à vida profissional e ao desenvolvimento da Ciência e da Indústria. Com influência Positivista, todo o currículo foi organizado com disciplinas científicas. Até então, nas escolas primárias, não se trabalhava com as especificidades das linguagens artísticas.

Pode-se confirmar o caráter cientificista do ensino do Desenho desde o Período Imperialista no texto de André Rebolcas (BARBOSA, 1999, p.33-34), publicado em 1878, em “O Novo Mundo”, num artigo intitulado “Generalização do ensino de desenho”:

O ministério da Instrução Pública da França tomou ultimamente, em junho de 1878, uma excelente medida, que muito desejamos que seja imitada no Brasil: tornou obrigatório o ensino do Desenho em todas as classes do Liceu durante os sete anos do tirocínio. (grifo original)
Esta disposição se devia aplicar imediatamente ao Colégio Pedro II e a todos os estabelecimentos congêneres da capital e das províncias do Império. O desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura, do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento. Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de

uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes a idéia de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente.

É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade. Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, para os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses, o Desenho vale mais do que a escrita e até mais do que a palavra.

Pode o engenheiro fazer a seu contramestre um discurso de duas horas, e no fim, nada ter alcançado, mas, em dois minutos, esboçando a peça da máquina que tem em mente, terá conseguido fazer-se compreender como por um milagre. Para qualquer outra profissão, o Desenho, se não é indispensável, é, pelo menos, da maior utilidade. Um advogado que não compreende a planta de um edifício onde se deu um crime; que não sabe figurar a planta da fuga de uma prisão; da escala de uma casa; que olha de balde para a figura que representa o estado de uma ferida ou de qualquer outro caso de medicina legal; pode ser muito instruído, mas tem, evidentemente, imensa lacuna em os meios de exercer sua profissão em toda a consciência.

O médico operador, que está no caso do engenheiro mecânico, o Desenho para ele é indispensável. Imagina um novo instrumento cirúrgico e não sabe nem ao menos dar um esboço ao operário que tem de executá-lo, tem à frente um caso novo de um abscesso; quer descrevê-lo em sua memória para a Academia e não há meio de obter do lápis mais do que uma grotesca aranha.

O texto acima evidencia os objetivos do ensino do Desenho nas grades curriculares da época, deixando claro que o ensino da Arte, no caso do Desenho,

resumia-se ao aprimoramento de uma habilidade a ser aplicada profissionalmente.

No Ensino Secundário, a reforma realizada por Benjamin Constant baseou o currículo em moldes positivistas, trazendo fielmente a classificação e hierarquização das ciências de Augusto Comte. Assim foram distribuídas as disciplinas:

1ª série – Aritmética e Álgebra, Português, Francês, Latim, Geografia, Desenho, Ginástica e Música; 2ª série – Geometria e Trigonometria e mais as da 1ª série; 3ª série – Geometria e Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Descritiva, Latim, Inglês ou Alemão, Desenho, Ginástica e Música. Revisão de Português e Geografia. 4ª série – Mecânica e Astronomia, Inglês ou Alemão, Grego, Desenho, Ginástica e Música, Revisão de Cálculo, Geometria, Português, Francês, Latim e Geografia; 5ª série - Física Geral, Inglês ou Alemão, Grego, Desenho, Ginástica e Música. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Geografia, Português, Francês e Latim; 6ª série – Biologia (parte abstrata e concreta), Zoologia e Botânica, Meteorologia, Mineralogia, Geologia, História Universal, Desenho e Ginástica. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Química, Francês, Inglês ou Alemão, Grego e Geografia; 7ª série – Sociologia, Moral, Noções de Direito Prático e Economia Política, História do Brasil, História da Literatura Nacional, Ginástica e Revisão Geral. (TOBIAS apud ZOTTI, 2001, p. 69, grifo nosso)

Na indicação dos conteúdos acima, foram privilegiados o ensino do Desenho e da Música em todas as séries do Ensino denominado Secundário. Objetivando modernizar a formação da elite, procurou-se, com o ensino das Artes, firmar o caráter erudito do ensino, que estava presente no uso das ciências modernas. Isso numa concepção bastante tradicional e elitista desse grau de ensino, visto que poucas eram as pessoas que a ele tinham acesso.

Nesse mesmo período, seguiram-se outras mudanças na estrutura do Ensino Secundário, que visavam à preparação para o Ensino Superior. Dessa forma, esse grau de ensino objetivou, a partir da reforma Carlos Maximiliano, no seu artigo 158, “ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular” (PILETTI, 1999, p. 194). O curso, fixado em cinco anos, cada vez mais acentuou o caráter seletivo desse ensino.

A última reforma no período da Primeira República, denominada João Luiz Alves, em 1925, implantou o ensino seriado e de frequência obrigatória. O modelo curricular estruturou esse grau de ensino em seis anos,

tendo como objetivo um prolongamento do Ensino Primário que oferecesse uma determinada cultura média geral ao país (PILETTI, 1999, p. 194). Aulas de Desenho foram incluídas nessa grade curricular:

1º ano – Português, Aritmética, Geografia Geral, Inglês, Francês, Instrução Moral e Cívica, Desenho; 2º ano – Português, Aritmética, Geografia, (Geografia do Brasil), História Universal, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Desenho; 3º ano – Português, História Universal, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Álgebra, Desenho; 4º ano – Português (Gramática Histórica), Latim, Geometria e Trigonometria, História do Brasil, Física, Química, História Natural, Desenho; 5º ano – Português (noções de Literatura), Cosmografia, Latim, Física, Química, História Natural, Filosofia, Desenho; 6º ano – Literatura Brasileira, Literatura das Línguas Latinas, História da Filosofia, Sociologia. (NAGLE, 1974, p. 150-151, grifo nosso)

Desse modo, o aluno que quisesse prestar o vestibular para o Ensino Superior poderia fazê-lo ao final do quinto ano e se desejasse ser um bacharel em Ciências e Letras frequentaria o sexto ano.

Durante esse período, a organização escolar buscou atender prioritariamente aos interesses da elite brasileira nos moldes do ensino europeu. Apesar das reformas, a organização escolar refletiu “as contradições existentes na sociedade brasileira da época; uma sociedade

excludente econômica e politicamente, não podendo deixar de revelar essa situação na educação, pois esta sempre esteve a serviço dos incluídos econômica e politicamente" (ZOTTI, 2001, 76).

Outro ponto: do governo provisório à ditadura militar

Manifesto organizado por intelectuais reagindo contra o empirismo dominante, propondo o embate de idéias acerca dos problemas políticos, sociais, administrativos e escolares. Ver mais em GHIRALDELLI Jr, 1994, p. 54-55.

Com a revolução dos anos trinta, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório. O país vinha passando por crises marcadas pelo subdesenvolvimento e para as quais foram apontadas duas causas: “a primeira residia no fato de que uma economia dirigida pelo setor agrícola não apresentava condições de desenvolvimento para a grande maioria da população; a segunda reconhecia a necessidade de romper com a dependência brasileira em relação à economia externa” (ZOTTI, 2001, p. 79). Devido a isso, ocorreram muitos conflitos no início dos anos 30, marcando os diversos interesses que envolviam ideologicamente os diversos setores da sociedade brasileira.

De maneira direta, essa questão afetou a educação da época, pois os interesses voltaram-se ao desenvolvimento econômico baseado na indústria. Nesse novo contexto, a escola se fez necessária para um número maior de pessoas e foi conduzida para as necessidades desse modelo econômico-urbano-industrial (ROMANELLI, 2001, p. 59).

Em 1931, Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, com o ministério recém-criado, efetivou uma reforma que atingiu todo o território brasileiro. Criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para os ensinos superior, secundário e comercial. Essas determinações abalaram o Ensino Médio liderado, até então, pela Igreja Católica.

Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”³² entende que ao Estado deve ser responsável pela educação, que dessa maneira, devia ser gratuita e obrigatória, acompanhando o novo movimento econômico e influenciando a Constituição de 1934 a 1937.

Essa reforma propôs a organização da escola por séries e em dois ciclos: o Fundamental, com duração de cinco

anos, que pretendia preparar o homem para a vida, fosse ingressar ou não no ensino superior, e o Complementar, com duração de dois anos, que pretendia adaptar os candidatos aos cursos superiores (ROMANELLI, 2001, p. 135).

Na grade curricular para o Ciclo Fundamental, encontravam-se as disciplinas ligadas ao ensino da Arte:

Ciclo Fundamental:

Disciplinas / Séries:

Português (I, II, III, IV, V), Francês (I, II, III, IV, V), Inglês (II, III, IV), Latim (IV, V), Alemão (facultativo), História (I, II, III, IV, V), Geografia (I, II, III, IV, V), Matemática (I, II, III, IV, V), Ciências Físicas e Naturais (I, II), Física (III, IV, V), História Natural (III, IV, V), Desenho (I, II, III, IV, V), Música (Canto Orfeônico) (I, II, III). (ROMANELLI, 2001, p. 135-136, grifo nosso)

Nesse momento da história, as disciplinas ligadas à Arte faziam parte do programa das escolas no Ciclo Fundamental. As disciplinas eram: Desenho, em todas as séries e Canto Orfeônico, nas aulas de Música. Era importante que as habilidades manuais e os “dons artísticos” do indivíduo reproduzissem os conhecimentos de padrões e modelos das culturas dominantes, influenciados pela metodologia da Escola de Belas Artes,

para garantir, juntamente com as outras disciplinas, uma cultura geral sólida e abrangente.

Já no ciclo complementar, as aulas de Desenho eram ministradas apenas no segundo ano e para os candidatos aos cursos superiores de Engenharia e Arquitetura.

Nos demais cursos preparatórios para as Faculdades de Direito e Medicina essa disciplina não era necessária. Portanto, nesse ciclo de ensino, privilegiou-se o ensino do Desenho, aplicado diretamente ao aspecto técnico-profissional.

Na Constituição de 1934, o Estado assumiu a educação como um direito de todos, obrigatória e gratuita no Ensino Primário, fixando um plano nacional de educação (ROMANELLI, 2001, p. 152).

Em 1937, após o estabelecimento da ditadura, o governo, por meio do Estado Novo³³, buscou garantir o desenvolvimento urbano-industrial. A constituição de 1937 desobrigou o Estado de suprir a educação pública, colocando-a como dever primeiro dos pais e deixando o Estado com o papel de subsidiário. Essas leis possuíam características antidemocráticas, pois foram impostas a toda a população. Retirou-se do Estado a competência

³³ O Estado Novo nasce da aliança entre a burguesia, o latifúndio e o imperialismo, em oposição aos movimentos surgidos entre 1930 e 1937, buscando realizar a revolução burguesa sem o proletariado (ZOTTI, 2001, p. 83).

de traçar as diretrizes da educação nacional, estabelecendo parcerias entre indústria e Estado para a organização do ensino profissionalizante (GHIRALDELLI Jr., 1994). O ensino continuou manifestando a dualidade, sendo aos ricos destinado o ensino de objetivo propedêutico e, aos pobres, as escolas profissionalizantes.

Esses princípios foram firmados com a Reforma Capanema, em 1942, que reforçou a dualidade do Ensino Médio, com um Ensino Secundário público destinado às elites, que seguiam “do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio, optando por qualquer curso superior” (...), e um ensino profissionalizante para as classes populares (GHIRALDELLI Jr, 1994, p. 84). O ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o Ginásio, de quatro anos, e o Colegial, de três anos. No Ginásio, as disciplinas foram assim distribuídas:

Disciplinas/ Séries:

Português (I, II, III, IV), Latim (I, II, III, IV), Francês (I, II, III, IV), Inglês (II, III, IV), Matemática (I, II, III, IV), Ciências Naturais (III, IV), História Geral (III), História do Brasil (III, IV), Geografia Geral (III), Geografia do Brasil (III, IV), Trabalhos Manuais (III), Desenho (I, II, III, IV), Canto Orfeônico (I, II, III, IV). (ROMANELLI, 2001, p. 157-158)

Enfatizando o ensino da Arte, percebe-se que o mesmo apareceu nesse grau de instrução em todos os anos, novamente denominado de Desenho e Canto Orfeônico. O mesmo não aconteceu com o ciclo seguinte, dividido em Curso Clássico e Curso Científico, no qual essas disciplinas não foram contempladas.

O ensino de Arte, nesse período, recebeu grande influência da Metodologia da Escola de Belas Artes, mas também de processos resultantes da industrialização e do cientificismo, que buscavam dar conta de um estilo voltado à educação técnica. A ênfase dada ao desenho continuou, apresentada sob a forma de Desenho Natural, Desenho Geométrico e Desenho Pedagógico, pois um dos fortes argumentos para sua inclusão na escola era considerá-lo mais uma forma de escrita que uma forma de Arte plástica (PCN, 1997, p. 25).

O Teatro e a Dança estavam presentes na escola em momentos de festividades. A música, representada pelo Canto Orfeônico, organizada de maneira mais sistemática pelo compositor Heitor Villa-Lobos, teve como principal idéia levar o civismo à coletividade. O projeto de Canto Orfeônico foi aplicado com

dificuldades, pois os professores o transformaram em teoria musical, baseados em aspectos matemáticos e visuais do código musical. Cerca de trinta anos depois, essas aulas foram substituídas por Educação Musical, disciplina criada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (PCN, 1997, p. 26).

Após o golpe que retirou Vargas do poder, em 1945, os movimentos populares voltados à redemocratização ganharam força e efervescência ideológica. Com a retomada da democratização, o governo Dutra foi eleito.

O Ensino Primário passou por uma reforma no ano seguinte: a Reforma Capanema. Pela Lei Orgânica, instituiu-se o Ensino Primário gratuito e obrigatório que enfatizou o desenvolvimento da personalidade. A preocupação com o desenvolvimento integral da criança passou a ser um direcionamento inspirado nas propostas escolanovistas (ROMANELLI, 2001).

A partir de então, a escolarização foi dividida em Fundamental e Supletiva, incluindo, nessa segunda, o ensino de adolescentes e adultos que não haviam, em idade adequada, freqüentado a escola. No Curso

Primário Elementar estavam incluídas, na grade das disciplinas, as aulas de Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico (ROMANELLI, 2001, p.160).

O Movimento Modernista, na década de 20, influenciou sobremaneira o ensino da Arte no Brasil. Muitos artistas, entre outros, Anita Malfatti e Mário de Andrade, influenciados por correntes artísticas como o Expressionismo, o Futurismo e o Dadaísmo, passaram a valorizar o desenho da criança, iniciando um ciclo de ensino de Arte “baseado no deixar fazer que explorava e valorizava o expressionismo e espontaneísmo da criança” (BARBOSA, 1999, p. 112).

As idéias do Movimento de Arte Moderna de 1922 receberam reforço do movimento de Escola Nova, já presente na Europa e nos Estados Unidos, desde os últimos anos do século XIX. “A influência da pedagogia centrada no aluno, nas aulas de Arte, direcionou o ensino para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho” (MARTINS, 1998, p. 11). Essa concepção influenciou de maneira significativa o ensino da Arte por meio dos estudos de John Dewey³⁴.

O ensino da Música passou a assumir um outro

³⁴ John Dewey – filósofo americano da primeira metade do século XX. Suas idéias causaram grande impacto em diversas áreas de conhecimento dentro das ciências humanas, pois desencadearam o movimento de renovação das idéias e práticas pedagógicas da Escola Nova. Ver melhor em: John Dewey e o ensino da arte no Brasil, BARBOSA, 2001 e John Dewey: a utopia democrática, CUNHA, 2001.

Viktor Lowenfeld (1947) aponta a arte como forma para a compreensão do desenvolvimento infantil em suas diferentes fases para o desenvolvimento da consciência estética e criadora (BIASOLI, 1999, p. 63).

Herbert Read (1958), em sua teoria de uma educação pela arte, discute que o objetivo da educação deve “residir na liberdade individual e na integração do indivíduo na sociedade” (BIASOLI, 1999, p. 63).

Vários foram os embates ocorridos durante os anos que seguiram às discussões. Ver melhor em: História da Educação no Brasil, ROMANELLI, 2001 e A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas, SAVIANI, 1997.

135 enfoque: o da música que podia ser sentida, tocada, dançada, além de cantada, buscando desenvolver mais as habilidades de ritmo, a percepção auditiva e a expressão corporal na criança e no adolescente (PCN, 1997, p. 27).

Em 1948, fundou-se a Escolinha de Arte no Brasil que se propôs a aplicar novas concepções e objetivos quanto ao ensino de Arte, privilegiando a capacidade criadora do aluno. As teorias de Viktor Lowenfeld³⁵ e Herbert Read³⁶ influenciaram esse novo olhar lançado à Arte. Porém, no aspecto metodológico existente nos espaços de ensino formal, muito pouco ou quase nada foi transformado (BARBOSA, 1986; BARBOSA, 2001).

Após treze anos de discussões foi promulgada, em 1961, a Lei 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei se caracterizava pela realização de um projeto descentralizador, apesar de diversos embates³⁷, visto que envolveu debates com diversas instâncias ligadas à educação. Nessa Lei foram estabelecidos, de maneira semelhante à organização por série como na Reforma Capanema, “grosso modo, um Curso Primário de quatro anos, seguido do Médio, com duração de sete anos, dividido verticalmente em dois

ciclos, o Ginásial, de quatro anos e o Colegial de três anos (...)” (SAVIANI, 1997, p. 20). As disciplinas de Canto Orfeônico e Desenho se mantiveram na estrutura das grades curriculares do Curso Primário.

O ensino da Arte, especificamente, continuava da mesma maneira, salvo alguns trabalhos realizados em alguns poucos colégios no Rio de Janeiro, Salvador, Brasília, Paraná, São Paulo e Recife, nos quais, por incentivo de pesquisadores da área, foram desenvolvidas atividades a partir da flexibilidade curricular apontada na legislação (BARBOSA, 2001, p. 45).

Os professores que até então atuavam nas escolas eram profissionais formados por Escolas de Belas Artes, ou por Escolinhas de Arte, ou seja, eram artistas que atuavam como professores.

A partir de 1964, o país passou por um período crítico com o golpe que depôs João Goulart e instaurou a ditadura militar. Esse golpe retirou do governo as possibilidades de concessão de espaços para as classes populares no gerenciamento da sociedade política. O país estava em crescimento industrial, o que favoreceu, juntamente com a ditadura, os grupos econômicos de capital multinacional.

O capitalismo no país ganhava força, enquanto abafava os movimentos contrários, sendo excludente e concentrador de renda. Desse modo, a sociedade civil colocou-se contra a ditadura, e o governo desenvolveu medidas repressoras e antipopulares (GIRALDELLI Jr, 1994).

Esse período, em termos educacionais, pautou-se “pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério, através de abundante e confusa legislação educacional” (GHIRALDELLI Jr., 1994, p. 163).

A situação, na época, exigia adequações no âmbito educacional e esse primeiro ajuste se deu por meio da Lei 5.540/68, que reestruturou a questão do Ensino Superior. A Reforma Universitária objetivava “garantir a ‘eficiência e flexibilidade administrativa’ da universidade brasileira, tendo em vista a ‘formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país’” (SAVIANI, 1997, p. 22). Para tanto, foram utilizados estudos produzidos no âmbito dos acordos MEC-USAID, que subordinaram a política educacional brasileira às determinações dos técnicos norte-americanos.

A ênfase aos estudos patrióticos fez com que as aulas de Música se voltassem ao estudo dos hinos, num movimento de civismo acentuado pelas aulas de Educação Moral e Cívica, incluídas na grade curricular em todos os níveis de ensino.

Muitos professores das disciplinas ligadas às Artes não possuíam graduação, um problema que se tornou recorrente a partir de 1971. Com a Lei 5692, o ensino da Arte passou a ser denominado Educação Artística e a ser um componente curricular como “atividade educativa”³⁸, (PCN, 1997, p. 28) ligada à área de Comunicação e Expressão.

A Lei 5692/71 buscou agir sobre os três níveis de ensino, sendo que a Reforma Universitária não resolveu a problemática das vagas para o Ensino Superior. Com essa nova legislação, o ensino ficou dividido em um Curso de Primeiro Grau, de oito anos, um ensino de Segundo Grau, de três anos, sendo, esse último, como regra geral, de caráter profissionalizante. Nos textos da legislação ficam evidentes as questões relacionadas à preparação para o trabalho, calcada na “Teoria do Capital Humano”, dando ênfase ao ensino tecnicista, profissionalizante (ZOTTI, 2001, p. 143).

³⁸ A Lei 5692/71 distingue a atividade educativa, as áreas de estudo e as disciplinas. “Na atividade educativa, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando, no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização do conhecimento. Nas áreas de estudos, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem. Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos” (in NAGEL, 1981, p. 50).

Como componente curricular, a Educação Artística teve como objetivos a expressão e a comunicação, na sensibilização do aluno para apreciar, imaginar, sentir, e, ao professor coube desenvolver esses aspectos, tornando o aluno um apreciador de Arte, possibilitando o lazer (ZOTTI, 2001).

Até então, os professores não possuíam formação para lecionar as diversas linguagens artísticas. Em 1973, foi criado, então, um curso de Licenciatura em Educação Artística que compreendia um currículo básico a ser ensinado em todo o país. Os cursos criados eram de Licenciatura Curta, isto é, com dois anos de duração. “O curso de licenciatura em Educação Artística pretende preparar um professor de Arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, Artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira a oitava série e, em alguns casos, até o segundo grau” (BARBOSA, 1996, p. 10).

Segundo Barbosa (1996, p. 09), Arte tem sido matéria obrigatória desde 1971 nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, “não como conquista de Arte-educadores brasileiros, mas como uma criação ideológica de

educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira (...)”. Um dos principais objetivos dessa reformulação era tornar a educação mais tecnológica, procurando profissionalizar a criança a partir da sétima série, sendo a Arte uma possibilidade para o trabalho criativo.

Esse foi um período caótico em relação ao fazer pedagógico, pois os professores, com formação precária, recebiam diversas influências em seu trabalho e, a partir delas, buscavam definir quais atividades iriam propor aos alunos.

Mais um ponto de transição: dos anos oitenta aos dias atuais

Nos anos oitenta, começaram a surgir movimentos que culminaram com encontros e debates sobre o ensino da Arte nas escolas. Esses movimentos³⁹ eram organizados no contexto escolar, nas universidades e associações do país por professores de Arte insatisfeitos com a realidade na qual a disciplina se encontrava. No início, as propostas pretendiam conscientizar e organizar os profissionais com o intuito de discutir, valorizar e aprimorar a ação do professor de Educação Artística na escola, pois o mesmo se sentia isolado em seu dia-a-dia.

O regime da ditadura militar seguiu praticamente até o ano de 1985. Durante esse tempo de governo, no que se refere à educação, muitas falhas foram apontadas,

principalmente relacionadas aos índices de privatização do ensino e aos números alarmantes de analfabetos e semiletrados (GHIRALDELLI Jr., 1994).

O último governante do ciclo de generais presidentes foi João Baptista Figueiredo, que iniciou um processo de transição “lenta, gradual e segura de entrega de poder aos civis,” condicionando as ações das classes populares e sinalizando a classe dominante até o desencadeamento do final da ditadura (GHIRALDELLI Jr, 1994, p. 218).

Diante da situação nacional e das discussões que vinham acontecendo e a partir de um encontro na Universidade de São Paulo, iniciou-se um processo de politização dos profissionais que atuam com o ensino da Arte. A partir desse quadro foram sendo criadas “organizações associativas profissionais a fim de abrir diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país” (BARBOSA, 1996, p. 13-14).

Além da SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação através da Arte), associação de Arte-educação de âmbito nacional, algumas associações foram criadas

³⁹ O primeiro encontro aconteceu em 1980, de 15 a 19 de setembro, na Universidade de São Paulo, que promoveu a Semana de Arte e Ensino, reunindo 2700 arte-educadores do país. Este encontro procurou enfatizar aspectos políticos por meio de debates que envolviam os professores acerca de problemas e aspectos específicos e políticos educacionais e da arte-educação (BARBOSA, 1996, p. 13).

como a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo), a ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste), a AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educadores) e a APAEP (Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná) (BARBOSA, 1996, P. 14). Tais associações foram seguidas por outras que tinham como objetivo primeiro a politização dos Arte-educadores para que lutassem por seus direitos e repelisses a manipulação governamental (BARBOSA, 196, p. 14)

Foi em meio a esse movimento que começaram a aparecer na literatura os termos Arte-educação e Arte-educador, os quais têm sido bastante criticados atualmente. No final dos anos oitenta, a professora Ana Mãe Barbosa discutiu esse termo ligando-o ao movimento organizado pelos professores de esquerda que não concordavam com a abordagem polivalente da Educação Artística. Nesse sentido, Frange (2002, p. 45) escreve que:

Arte-Educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre Arte e Educação. As associações, os núcleos de Arte-educadores e a FAEB⁴⁰, assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por

muitos professores que julgam-na inadequada. Por isso, defendem a *Arte e seu ensino*. (grifo do autor).

Denominar-se Arte-educadores foi a forma dos professores de esquerda, de demonstrarem que estavam inconformados com a polivalência no ensino da Arte e as interpretações confusas do trabalho da Escolinha de Arte que estava sendo aplicado na escola. Esta questão provocou a discussão epistemológica do ensino da Arte, apontando para uma revisão conceitual nas escolas, universidades e espaços de promoção e divulgação da Arte e ensino da Arte. Para Barbosa (1996, p. 07) “Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificar a própria expressão Arte-educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da Arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta”.

Para MARTINS (2002, p. 52), as terminologias utilizadas desvelam as “escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. Mas nada é tão cirurgicamente delimitado”, sendo que essas são marcas de tempos, mas também são elementos que se relacionam ou se inter-relacionam num quadro complexo de conceitos. Para BARBOSA (1996, p. 13):

Os anos oitenta têm sido a década crítica da educação que fora imposta pela ditadura militar e da pesquisa por solução, mas estas não têm sido ainda implementadas no país porque a primeira preocupação depois da restauração da democracia em 1983 foi a campanha por uma nova Constituição que libertaria o país do regime autoritário.

Em meio à crise econômica e às problemáticas instauradas pelo regime, iniciou-se a Campanha das Diretas-Já, que elegeu Tancredo Neves como presidente da Nova República. Como Tancredo Neves não chegou a assumir, a presidência passou ao vice, José Sarney.

A preocupação com a questão educacional contida na Constituição Federal, “que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987”, mobilizou a comunidade educacional brasileira na “IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986”. Nesse encontro, foi aprovada a “Carta de Goiânia”, a qual apontava propostas para a Constituição no que tange à educação (SAVIANI, 1997, p. 35).

O projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve início em 1987 com um artigo publicado na 13ª *Revista da ANDE*, no qual se explicitou

o sentido da expressão *diretrizes e bases*, buscando, historicamente, destacar a sua importância para a educação brasileira (SAVIANI, 1997).

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases. Por intermédio de manifestos e protestos, os professores tentaram derrubar uma das versões da Lei que tirava a obrigatoriedade do ensino da Arte.

Com a Lei 9394/96, a Arte foi considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º). A disciplina antes denominada Educação Artística, passou, a partir de então, a ser denominada Arte. “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, contendo conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (PCN, 1997, p. 30).

Esse texto da nova Lei trouxe o resultado da conquista

de um movimento de pessoas que sempre acreditaram na importância da Arte dentro do contexto escolar. Nas décadas de oitenta e de noventa, o ensino de Arte no Brasil recebeu forte influência das pesquisas já realizadas em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Daí surgiu a proposta de um ensino da Arte voltado a quatro âmbitos: estética, história da Arte, crítica e produção artística (HERNANDEZ, 2000, p. 40).

Estas pesquisas já haviam sido gestadas nos anos cinquenta pelo “Basic Design Movement”, na Inglaterra, que em relação ao ensino da Arte “considera as disciplinas autônomas com uma integridade intelectual a ser preservada” (BARBOSA, 1996, p. 35). Outro trabalho percursor de uma nova forma de pensar e entender o ensino da Arte foi o das “Escuelas al Aire Libre”, no México, após a revolução de 1910, naquele país. Este trabalho pretendia “com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura da Arte nacional e sua história, a solidificação da consciência da cidadania do povo” (BARBOSA, 1996, p. 36).

No Brasil, essas idéias chegaram a partir das pesquisas da professora Ana Mae Barbosa, eleita no final dos anos oitenta a presidente da INSEA – Associação

Internacional de Educação através da Arte. Ana Mae Barbosa manteve contato com o Getty Center of Education in the Arts que desenvolveu o DBAE (Discipline-based Art Education) nos Estados Unidos. São quatro os propósitos básicos do DBAE: criar, produzir a Arte, perceber suas qualidades estéticas, compreender seu lugar na história e na cultura e fazer julgamentos ponderados sobre a Arte. Para que esses propósitos fossem alcançados, o DBAE propôs um ensino de Arte baseado em quatro disciplinas: a produção artística, a crítica de Arte, a história da Arte e a estética (MAGALHÃES, 2002). Esses estudos foram baseados em pesquisas de Michael Parsons, Brent Wilson, Elliot Eisner, Arthur Efland, entre outros. No Brasil, essas idéias foram traduzidas para a Proposta Triangular, que enfatizou a *Leitura da obra de Arte a Contextualização Histórica e o Fazer artístico*.

O atual documento, organizado pelo Ministério da Educação, intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais” está, de certa maneira, embasado nessas propostas e em outras pesquisas dessa linha. O documento também aborda a Arte como uma área de conhecimento com quatro especificidades: as Artes

Visuais, a Música, a Dança e o Teatro.

Com a LDB 9394/96, o ensino de Arte passou a ser obrigatório nos diversos níveis de ensino, com isso ocorrendo uma série de organizações diferenciadas nas escolas das redes: municipal, estadual e particular de ensino.

Para Martins (2002, p. 51), “Não é só uma mudança de terminologia que a nova lei propõe. Nascida da luta de Arte-educadores em todo país, mesmo ainda que não seja obedecida como foi concebida, a nova LDB gerou documentos que reafirmam a presença da Arte na escola”.

Atualmente, nas escolas particulares, as dinâmicas são as mais diversas, visto que, em algumas, existem aulas em forma de oficinas específicas, com professores das diversas linguagens. Nas escolas, no contexto geral, o professor ministra as aulas mesclando as diversas linguagens da Arte. No Ensino Médio, os enfoques são diversos e, em algumas escolas, aula de Arte ou História da Arte é ministrada apenas na primeira série do mencionado nível.

Na Rede Municipal de Ensino de Aracaju acontecem

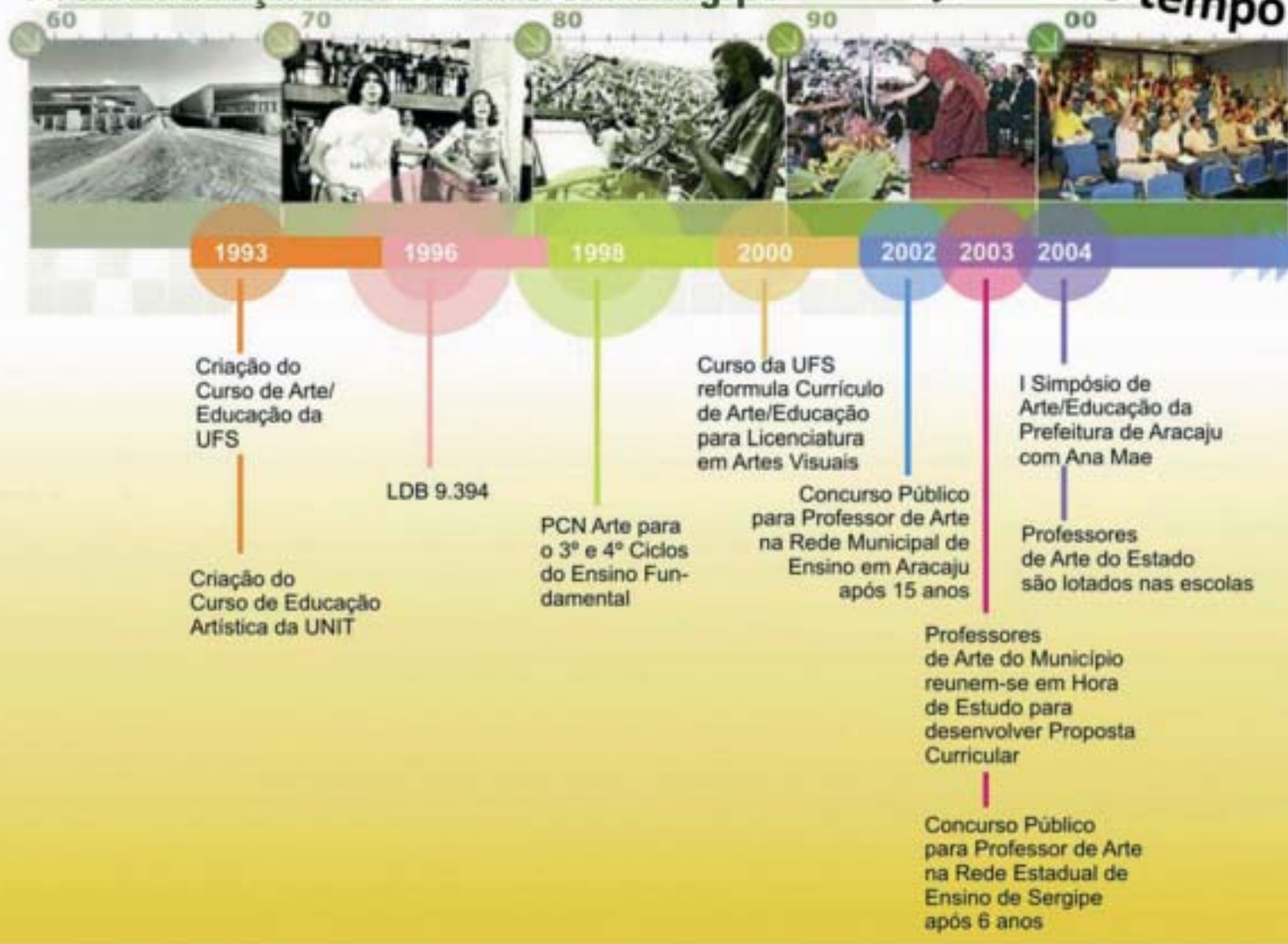
aulas específicas em Artes Visuais, principalmente entre o 6º e 9º ano, as outras linguagens artísticas como Teatro, Música e Dança, são inseridas parcialmente em outras atividades das escolas e também nas aulas de Arte quando o professor tem a formação. Uma aula por semana é destinada a disciplina, isso é alvo de muitas críticas realizadas pelos professores.

São vários os elementos que se engendram nas ações de selecionar e organizar os conteúdos nas aulas de Arte. As diversas formas de conceber a Arte interferem nas escolhas feitas pelos professores, assim como as concepções de educação e currículo estão articuladas às escolhas e às várias maneiras de tratamento do conteúdo feitas pelo professor. Portanto, a história do ensino de Arte está presente nas falas e nas ações dos professores, em suas escolhas, no que trabalham em suas aulas e em como dinamizam as atividades.

A partir do exposto pude traçar uma linha do tempo (Quadro nº 05) que identificasse tanto a ocorrência de fenômenos sobre o contexto brasileiro, quanto especificar alguns eventos que influenciaram a evolução do pensamento questionador sobre o desenvolvimento da Arte no currículo em Sergipe hoje.

Arte/Educação no Brasil e em Sergipe

Linha do tempo



Quadro nº 05: Acontecimentos da Arte no currículo brasileiro/sergipano década de 90 e depois.
Fonte: Elaborado a partir do histórico do texto, acervo pessoal.

5 TRANÇADO – ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Arte no Espaço/Tempo Escolar

Ao lançar um olhar sobre a História do ensino de Arte no contexto da educação brasileira, percebe-se o quanto a Arte está inserida no processo histórico, já que o que hoje se apresenta vem carregado do que já passou. Convém lançar ainda um olhar crítico sobre o traçado descrito no capítulo anterior. Afinal, A História da Arte no contexto escolar não é, de maneira alguma, desarticulada da situação social, política e ideológica de cada época ou momento. Segundo APPLE ao falar de currículo, “não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião (...)” (2000, p. 19).

A História do Ensino da Arte no Brasil registra, em muitos pontos, que a Arte esteve a serviço de uma camada dominante, seja para satisfazer seus ornamentos, seja para deixar evidentes as diferenças de classe ou, ainda, seja para atender os ideais da indústria e da ciência. Hoje, a escola, de certa maneira, está atrelada a vários objetivos ligados aos mais diversos setores da

sociedade. Segundo FOUCAULT, “por trás de todo saber o que está em foco é uma luta de poder” (1996, p. 51).

Falar desse engendramento é discutir como a escola está inserida em um espaço de lutas e de relações de poder, materializadas por meio das disciplinas. Segundo SILVA, “o conhecimento é parte inerente do poder” (1999, p. 149). Observando sob esse aspecto, consegue-se entender a distribuição dos espaços de tempo destinados às diversas disciplinas na organização escolar. Esses espaços foram construídos ou determinados tendo como referente a história de cada disciplina no contexto histórico e social.

A esse respeito, Silva escreve que:

É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempos determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente...é também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. (1999, p. 148)

São os elementos escolhidos pelo ser humano, em momentos e com interesses diferentes, que se emaranham e marcam não só a história da Arte no

espaço escolar, como também a própria história da escola. Os espaços e tempos destinados às disciplinas estão diretamente ligados à questão curricular que, no decorrer dos tempos, vem marcando os interesses de determinados grupos sociais.

Para Williams, o currículo “como qualquer outra reprodução social, constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (*apud* GOODSON, 1995, p. 17).

Os currículos escritos, de caráter oficial, e descritos nos pontos de transição do ensino da Arte no Brasil nem sempre são registros do que de fato aconteceu dentro do espaço escolar. Há uma distância muito grande entre o que foi escrito e o currículo que está na prática (currículo ativo) do cotidiano escolar. Como exemplo, pode-se citar o currículo do Período Imperial, que determinava aulas de Desenho e Música para as crianças, na primeira fase escolar. De fato, essas determinações estavam apenas registradas nos documentos oficiais, sendo que, nas escolas, esses ensinamentos não aconteciam. E hoje? O que **acontece** nas escolas é o que de fato está registrado como intenção nos documentos oficiais?

O questionamento acima leva à reflexão, pois, muitas vezes, o que está escrito não é o que se verifica na prática, já que fazem parte de distintas dimensões. Nessa direção, Goodson assinala: “como observei, isto muitas vezes leva a afirmar ou pressupor que currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável” (1995, p. 22).

Tanto em relação aos espaços, tempos e escolas das áreas de saber da escola, esta questão está subjacente, visto que, ao se determinarem tempos, determinam-se importâncias e agregam-se valores. Segundo Apple, embora “nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento (...), elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes” (2000, p. 45). Na distribuição e na produção desses saberes na escola é que se encontram as formas de legitimação e distribuição de poder, seja ele cultural, político ou econômico.

Os tempos e espaços distribuídos na escola, muitas

vezes, são vistos como “exteriores a nós, dados inquestionáveis” (LOURO, 2000, p. 119) Observa-se, no entanto, que os tempos e os espaços são elementos pelo ser humano determinados, inventados e, conseqüentemente, influenciados pelas condições sociais e culturais nas quais ele está inserido. Louro (2000, p. 122) afirma que “essas noções de tempo e espaço (...) não são únicas nem universais, ou seja, elas não apenas divergem historicamente, mas culturalmente e no interior de uma mesma sociedade: elas são plurais e múltiplas. Tempo e espaço são atravessados pelas divisões sociais”.

Como “construções sociais”⁴¹, os tempos e os espaços na escola são elementos que transformam os sujeitos e são transformados na relação com a dinâmica social. Para Louro (2000, p. 120-121), os tempos são “construções, invenções” humanas e os espaços são “partes da trama, constituidores de sujeitos”, pois implicam interesses e necessidades que se transformam e estão atrelados às relações de poder.

No que se refere ao tempo, aos horários, Palamidessi (2002, p. 115) afirma que “o horário consagra a quantidade de dias e a quantidade de subdivisões do dia

⁴¹ Termo de Júlia Varela, utilizado por Guacira Lopes Louro, ao se referir a tempos e espaços na instituição escolar. (LOURO, 2000, p. 120)

e, desse modo, regula os limites do tempo e da atividade". Assim vistos que legitimam o que, sob um determinado ponto de vista, tem mais ou menos importância. Para tal discussão, Palamidessi aponta o quadro de giz como figura básica da estrutura escolar e o mesmo como um dispositivo para "distribuição de indivíduos e sucesso, de atividades ou de enunciados no espaço e no tempo" (2002, p. 115).

Nesse sentido, hoje, o ensino de Arte é, de certa maneira, o resultado das tensões que durante todos esses anos marcaram sua trajetória. Por isso, é possível encontrar nos professores e nas escolas, opções e ações tão diferenciadas acerca do que ensinar, como ensinar, que tempos e espaços dedicar para a Arte na escola.

Houve, na História, um momento no qual fazer Arte era apenas lidar com as técnicas manuais, isto é, fazer bem desenho, um bordado. Já em outro momento, o enfoque era a cópia; em outro, ainda, o enfoque era a Geometria, o ensino técnico ou a livre expressão. Enfim, de certa maneira, essas experiências ainda permeiam os espaços escolares. Deixando de lado a ingenuidade, não se pode pensar que tempos são outros e que, portanto, todos os professores e toda a sociedade

percebem os referenciais de maneira igual. De certa forma, rastros do que já aconteceu continuam a chegar na escola, mesclados a novas propostas de trabalho e ao momento atual.

As escolhas e os elementos utilizados para trabalhar no espaço escolar não são neutros nem desinteressados. Tanto os professores quanto o espaço institucional no qual estão atrelados fazem juntos, de acordo ou não, as escolhas do que ensinar e de como ensinar. Nesse sentido, Grundy se manifesta: "se o currículo é uma prática(...) isso significa que todos os que participam nela são sujeito, não objetos, isto é, elementos ativos" (apud Sacristán, 1998, p. 165). Assim, as escolhas são feitas por seres humanos em seus contextos ricos em diversidade e, por isso, o tempo inteiro em constante relação com o que já passou e com o que está acontecendo.

Os tempos e espaços são noções que, segundo Durkheim "permitem coordenar e organizar os dados empíricos e tornam possíveis os sistemas de representação que os homens de uma determinada sociedade e em um momento histórico concreto elaboram sobre o mundo e sobre si mesmos" (apud

VARELA, 2000, p. 73). Assim, são elementos que se transformam nas diversas dinâmicas sociais, pois estão, de algum modo, relacionados com as formas de saber e poder de cada sociedade.

Como são “representações coletivas” de uma determinada organização social, possuem um caráter simbólico, visto que “medir e regular o tempo de uma determinada forma implica não apenas relacionar os acontecimentos de um modo específico, mas também percebê-los e vivê-los de um modo peculiar” (VARELA, 2000, p. 74-77)

No contexto escolar, essas questões estão presentes e marcadas pela maneira como cada instituição organiza o seu cotidiano, nos espaços que prioriza, nos tempos que determina, agregando a essas escolhas importantes valores e conferindo estatutos diferentes aos saberes. Produzem, nesse sentido, subjetividades à medida que saberes, o poder, os tempos, os espaços e os sujeitos se cruzam.

A seleção e organização de conteúdos – escolhendo fios e cores

A questão central sobre currículo é o processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Ao serem discutidas as escolhas feitas pelos professores, são discutidas não só as opções, mas também as concepções acerca de uma determinada sociedade e acerca da maneira como se percebe seu desenvolvimento. Segundo Santos & Moreira (1996, p. 47), “em parte por meio do currículo, diferentes sociedades procuram desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”. Pensando nessa função do currículo, descobre-se por que esse foco de discussão é tão importante. Afinal, é por meio das escolhas e da estrutura curricular da escola, é por meio

de recortes que valorizam ou não determinados saberes que se legitimam ou não as estruturas sociais.

A palavra currículo tanto apresenta quanto aparece com dois sentidos muito claros no meio pedagógico: como conhecimento escolar e como experiência de aprendizagem (SANTOS; MOREIRA, 1996). Mesmo com enfoques diferentes, os dois sentidos estão presentes no currículo escolar. Assim, um completa o outro, visto que “todo currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos” (SANTOS; MOREIRA, 1996, p.48).

É perceptível, a partir das citações acima, que o currículo é uma construção social pelo fato de estar diretamente ligado a um momento histórico e a uma determinada sociedade e pelas relações que a sociedade estabelece com o conhecimento. Partindo disso, obtém-se, nas mais diversas realidades, uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos compõem um tecido bastante diverso e, ao mesmo tempo, peculiar.

Se o currículo é um processo histórico que se estrutura

por meio do social, não é possível, de uma hora para outra, deixar de lado todas as experiências já acontecidas, ou seja, passadas. Assim, após declinar um olhar sobre a trajetória do ensino de Arte no Brasil, é possível repensar sobre quais os conteúdos trabalhados nos diversos momentos, sobre como era a organização e a seleção dos conteúdos e sobre quais as implicações para a realidade atual.

Segundo Sacristán “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam” (1998, p. 120). Há algum tempo, falar sobre conteúdo parecia algo proibido. Não que não existisse, mas, simplesmente, não se discutia sobre ele. De certa maneira, a noção desse termo até se esvaziou no espaço escolar em decorrência dos movimentos progressistas das últimas décadas, que nele viam uma maneira de reproduzir a cultura dominante (SACRISTÁN, 1998, p. 120).

Falar ou não sobre conteúdo não quer dizer que ele não esteja no espaço escolar. Mesmo quando não se fala, está presente. Onde? Na ausência. Nessa questão, Forquin assinala que “toda educação do tipo escolar

supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura” (1993, p. 14). Então, é importante pensar nesse conteúdo para que se possa falar de sua seleção e de sua organização. Pensar no que é o conteúdo faz com que se tracem diversos fios da História, principalmente para refletir sobre aquela visão tradicional em que o conteúdo era mostrado e visto como algo estático, nunca como algo que poderia ser transformado.

Sacristán afirma que:

(...) é útil para entender o conceito de conteúdo do ensino como uma construção social e não lhe dar um significado estático nem universal. A escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles – a linguagem, a ciência ou o conhecimento social – foi entendido da mesma forma através dos tempos. (1998, p. 149)

Para Forquin, existe uma relação íntima entre educação e cultura. A partir disto, o autor conceitua conteúdo:

Quer se toem a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que se constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. (1993, p. 10)

Nesse sentido, é do contexto cultural que emergem os conteúdos, pois “cultura é o conteúdo substancial da educação” (FORQUIN, 1993, p. 14). Portanto, não é possível pensar no currículo desvinculado da cultura.

A seleção e organização dos conteúdos constituem um processo de escolha e de decisão. Nenhuma dessas ações são neutras, pois regulam e distribuem o que se ensina. “É, pois, uma decisão política” (SACRISTÁN, 1998, p. 156)

Para Freire, “é impossível a neutralidade na educação” (1996, p. 124). Toda escolha e toda ação do professor são indicadores políticos de uma determinada forma de ver e de pensar o mundo e, assim, determinantes de uma cultura. “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 1996, p. 124). Mesmo quando o professor se coloca numa situação que para ele pode parecer neutra, está tendo uma posição, isto é, está fazendo escolhas. Essas escolhas, que são posturas políticas, marcam de uma forma ou de outra o contexto no qual está inserido, seja ele determinado pela pessoa do professor ou dos outros grupos sociais. É conveniente lembrar que as escolhas nunca se dão no vazio.

A respeito do comprometimento político da ação pedagógica nas questões relacionadas às escolhas feitas na escola, Canen e Moreira se manifestam dizendo que “o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos”. (2001, p. 07).

No processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados, segundo Santos e Moreira (1996, p. 54), diversos estudos apontam para a questão dos conflitos que permeiam essas ações, envolvendo lutas e negociações. Os processos de seleção envolvem um comprometimento político visando garantir a hegemonia de determinados saberes e perpetuar determinadas visões de mundo por meio de sua cultura.

Sobre a organização, numa abordagem tradicional, coloca-se em questão o tipo de conhecimento e a seqüência em que se pode ensinar e para quem pode ser ensinado. Leva-se em conta a estrutura lógica da disciplina e o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz (SANTOS; MOREIRA, 1996, p. 59). É

recorrente na escola a idéia de que um conteúdo é pré requisito do outro, e que a seqüência deve ocorrer de forma crescente. Assim, o saber social é diferente do saber escolar, já que eles são recontextualizados. Para Monteiro (2001, p. 135), essa questão faz parte de uma formação de professores pautada na racionalidade técnica, em decorrência da qual recebe uma série de críticas, dentre as quais, a abaixo transcrita, que se refere ao conhecimento:

Os professores são considerados meros instrumentos de repasse de conhecimentos produzidos por outros, desprovidos de um saber próprio, 'técnicos' dotados de saberes sobre como adequar uma aula, motivar os alunos, conseguir sua atenção e facilitar a aprendizagem etc. Além disso, são vistos com 'suspeita' pela comunidade científica, uma vez que, em seu trabalho, podem distorcer e ou (re)produzir erros ao simplificar os assuntos que precisam ser ensinados.

Nessa direção, afirmam Santos e Moreira: "pode-se dizer que a organização do conteúdo curricular está relacionada com a produção dos saberes escolares" (1996, p. 62). Observa-se, no entanto, que esse processo não pode ser pontuado de maneira tão ampla,

visto que cada realidade é uma realidade com características, não estando, porém nenhuma neutra das relações que engendram a sociedade e suas lutas sociais nos mais diversos níveis.

Para Forquin, essa reprodução de saberes escolares objetiva torná-los acessíveis aos alunos e são, até certo ponto, elementos necessários no contexto escolar:

(...) a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de 'transposição didática'. Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos de saberes 'intermediários', que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias necessárias. (1993, p. 16)

Se o currículo é uma seleção culturalmente estruturada, "a construção do currículo começa por fazer-se na base de conteúdos, que são condição lógica de ensino" (PACHECO, 1996, p. 53). Portanto, falar das escolhas

dos professores de Arte, por meio dos processos de seleção e organização curricular, é buscar compreender um pouco esses fios por onde passam suas experiências e como elas refletem a realidade na qual estão inseridos.

Corazza (2001, p.09) concebe o currículo como uma “linguagem” e, nesse sentido, pontua que nele são identificados “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” Compreendê-lo como linguagem significa que não existe uma única maneira de conceber o processo curricular, que esse é um processo arbitrário e ficcional justamente por seus alunos numa prática social que é o currículo.

O currículo, como “linguagem é uma prática social discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser do sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). O que se escolhe e o que se seleciona para trabalhar com os alunos são recortes intencionais ou não, que possuem desejos e modos de ser específicos, pois essas escolhas representam e fabricam

a concretização de muitas coisas.

Kroef vê o currículo como máquina e como tal “é concebido como um arranjo coletivo de enunciação e maquinário de desejo” (2001, p. 03). Para a autora, o currículo-máquina acopla e está acoplado a outras máquinas: a máquina da escola, da educação, das ações pedagógicas. Enfim, como máquinas “produto/produtor de fluxos/cortes” são cheias de desejos. Nesse sentido, propõe que se pense no currículo como uma “máquina de máquinas”, que corta, cria atalhos, cria lugares, identidades e sujeitos. Todos esses movimentos do currículo são simultâneos, “indicando como trajetórias estão compostas, interceptadas, desviadas, conectadas, capturadas e rearranjadas em novos movimentos” (KROEF, 2001, p. 03-04). Portanto, o currículo-máquina nunca está parado.

Nessa direção, Freire aponta uma questão relevante para que se reflita sobre o processo de seleção e organização de conhecimentos: “se a educação não é chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (1996, p.126)

As identidades no e do ensino de Arte pelos educadores – desenho do bordado

Esta pesquisa cede lugar, também, a algumas colocações a respeito das “identidades” que a disciplina de Arte vem construindo no decorrer dos anos no espaço escolar, principalmente com profissionais do Ensino Fundamental.

Para pensar na possibilidade da formação de uma “identidade” para essa disciplina, é preciso partir do princípio de que as pessoas, na escola, constroem idéias e representações sobre as disciplinas que compõem esse universo. Buscando uma definição de identidade, chega-se à “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma” (JAPIASSÚ, 1996, p. 136)

Procurou-se dispensar um olhar sobre algumas práticas pedagógicas, buscando entender se, de fato, é possível pensar nessa relação de semelhança como aponta a definição acima.

Após alguns contatos e encontros com os professores da Rede Municipal de Aracaju, surgiram muitas questões. Por exemplo, num dos encontros sobre os conteúdos propostos para a disciplina com 07 professores, questionou-se: Como transmitir o conteúdo sem passar para o aluno de forma tão simplista? Quais conteúdos devem ser inseridos na proposta? Como lidar com o tempo de aula, com a teoria e a prática? Por que nós ainda não mudamos para mais de uma aula por semana?

Em meio a essa diversidade, pergunta-se: Que idéia de Arte a escola construiu nas décadas de oitenta e noventa? Qual é a identidade ou quais são as identidades dessa disciplina no espaço escolar hoje? Que poder possui esse espaço denominado escola de transformar a Arte apenas em uma técnica ou numa livre expressão?

Identidade, segundo Silva “é o conjunto daquelas

142 “De acordo com as teorias pós-estruturalistas que fundamentam boa parte dos estudos culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo.” (SILVA, 2000, p. 69)

características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes dos outros grupos” (2001, p. 46). Pensando na identidade como um elemento que se constrói cultural e historicamente, não é possível pensar na identidade da Arte na escola sem pensar na sua trajetória e na série de movimentos pelos quais o ensino de Artes tem passado nesse contexto de “processos sociais discursivos”⁴² das diferenças na escola.

Alguns falas dos professores de Arte de Aracaju no momento de discutir a proposta de conteúdos trazida pelo consultor e pela articuladora da hora de estudos:

- Toda viagem da escola ...manda o professor de Arte no ônibus! (prof. 03)
- São os percalços do caminho! (prof. 02)
- É só uma proposta, não tá fechando... (prof. 01)
- Para cada conteúdo desse...dá muito pano pra manga! (prof. 03)

As falas acima estão relacionadas ao contexto das identidades e do currículo, visto que não é possível analisá-las de maneira separada. Assim, se o “currículo

é documento de identidade” (SILVA, 1999, p. 50), como pensar no lugar da Arte na escola deixando de lado tal questão?

Pensar na identidade é pensar em dinamicidade. E pensar em dinamicidade no contexto escolar é perceber que o contexto escolar pode ser um elemento construído e estruturado num grupo social com representações utilizadas para “forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais” (SILVA, 2001, p. 47).

Ao falar de nação, Benedict Anderson a define como “comunidade imaginada” (1989, p. 14). Essa expressão ajuda a refletir sobre o ensino de Arte em nosso contexto enquanto uma “comunidade imaginada”, um núcleo imaginado que, historicamente, é e pode ser transformado. Mesmo atuando na mesma disciplina não é possível que os profissionais pensam da mesma maneira. Assim, como os profissionais como membros de um mesmo grupo se veriam diante de tantas concepções diferentes?

Portanto, a identidade não é um lugar comum sem a diferença. Por isso, talvez, seja mais apropriado chamar

de identidades, pois esse lugar comum é composto por representações ativas que transformam esse fazer ligado às diferenças.

No contexto específico do ensino da Arte, existem identidades desse fazer pedagógico como algo que está em diversos lugares, porém com características diferentes em cada lugar e, mesmo assim, diferentes entre si.

Segundo Silva “a identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que ‘é’ é inteiramente dependente daquilo que não ‘é’. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela” (2001, p. 47).

Pensando assim, as diversas identidades são construídas pelo próprio grupo e não existem naturalmente.

Pensar nas identidades do ensino da Arte remete às mais diversas realidades curriculares presentes nas escolas. Portanto, as identidades são elementos inseridos num currículo escolar que está em constante transformação e inserido numa “guerra de forças”, na qual os sujeitos nem sempre percebem o movimento ligado às relações estabelecidas de poder.

Ao olhar para a escola e para seus rituais, costuma-se

buscar um elemento, muitas vezes estereotipado, para efetuar o reconhecimento. Nesse sentido, “a formação pelo conhecimento como programa veiculado e legitimado pela escola, enquanto espaço autêntico, tende a padronizar comportamentos, percepções e condutas, conforme estereótipos criados pela reprodução da lógica dominante” (KROEF, 1998, p. 40) Ou seja, busca-se reconhecer elementos que já estão por vezes estereotipados e arraigados no espaço escolar, atribuindo-lhes identidades que nem sempre se relacionam verdadeiramente com o que acontece. Portanto, historicamente, essas representações de ensino de Arte vêm sendo construídas com elementos que marcam os campos de ação nos quais se percebe o caráter ativo dos diversos grupos que compõem a dinâmica escolar.

Nesse contexto, o currículo, segundo KROEF, “como elemento que delinea os territórios identitários através da eleição do padrão e do reconhecimento pela representação, opera por analogias, semelhanças e igualdades. A operacionalização dos resultados desdobra-se na produção de identidades” (2001, p. 02). Portanto, os processos de identidades estão diretamente ligados aos processos de representação. Para Silva, “a

representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes(...) Por meio da representação, travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder” (2001, p. 47).

Assim, é em meio à representação que se estruturam as identidades. Nesse caso, as identidades do ensino de Arte estão diretamente vinculadas às representações do que foi construído no espaço escolar e nessa área de saber.

As representações de identidade estão sempre relacionadas a um outro, isto é, a uma relação de alteridade, no sentido de que eu sou o que o outro não é. Nesse sentido, “identidade e alteridade são processos inseparáveis” (SILVA, 2001, p. 26). Entretanto, como práticas culturais, são estabelecidas por relações de poder. As diferenças não são estabelecidas isoladamente, mas, sim, nos “processos de exclusão, de vigilância, de fronteiras, de estratégias de divisão(...) As identidades são categorias inerentemente sociais e políticas. A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento” (SILVA, 2001, p.

26). Portanto, as identidades apontam os lugares de onde fala, as vozes que se emitem, conscientes ou não, bem como permitem que se deixe claro o que se nega.

“Um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção de identidades sociais” (SILVA, 2001, p. 25). Nesse sentido, se o fazer pedagógico é uma prática cultural, é um produtor de identidades. Não raro se buscam naturalizar essas questões no que se refere às ações do professor, que não são ações no vazio, pois são formas de se definir e ser definido por outros grupos.

Assim, com as práticas culturais, a identidade não é elemento pronto e acabado, pois “é objeto de uma incessante construção. Os resultados dessa construção, tal como as práticas de significação a que está vinculada, são sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis” (SILVA, 2001, p. 25)

6 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE EM ARACAJU

Antes de abordar a formação dos professores de Arte

em Aracaju, é necessário trazer as considerações sobre as visões genéricas sobre Arte, ensino e o perfil do professor que foram construídas durante a evolução do ensino de Arte. Conforme explanado pelo Professor Erinaldo Alves em palestra, temos as seguintes linhas genéricas que designam o ensino de Arte e o perfil/papel do professor em determinados contextos históricos (Quadro nº 06)

O intelectual transformador é um agente de luta a favor da mudança de condições de dominação e opressão, com o discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e as lutas dos oprimidos.

Quadro nº 06: Quadro a partir das designações genéricas do ensino de Arte organizadas pelo Prof. Erinaldo Alves.
Fonte: Arquivo do Professor Erinaldo Alves apresentado em palestra sobre Arte-Educação Contemporânea, realizada no SESC-Centro em Aracaju em 1998.



Ele evidencia os “silêncios” do currículo oficial - tornando o pedagógico mais político (escolarização como luta de significados e relações de poder) e o político mais pedagógico. Vê os estudantes como agentes críticos.

No trabalho em rede, linhas formam a colcha tecida pelos professores, com fios de subjetividade, cidadania e emancipação.

PORQUE APRENDER-A-VIVER É QUE É O VIVER, MESMO.

(ROSA, 1986, p.517-518)

(...) O MAIS IMPORTANTE E BONITO, DO MUNDO, É ISTO: QUE AS PESSOAS NÃO ESTÃO SEMPRE IGUAIS, AINDA NÃO FORAM TERMINADAS ? MAS QUE ELAS VÃO SEMPRE MUDANDO. (ROSA, 1986, p.15)

O RIO NÃO QUER IR A NENHUMA PARTE, ELE QUER É CHEGAR A SER MAIS GROSSO, MAIS FUNDO.

(ROSA, 1986, p. 383)

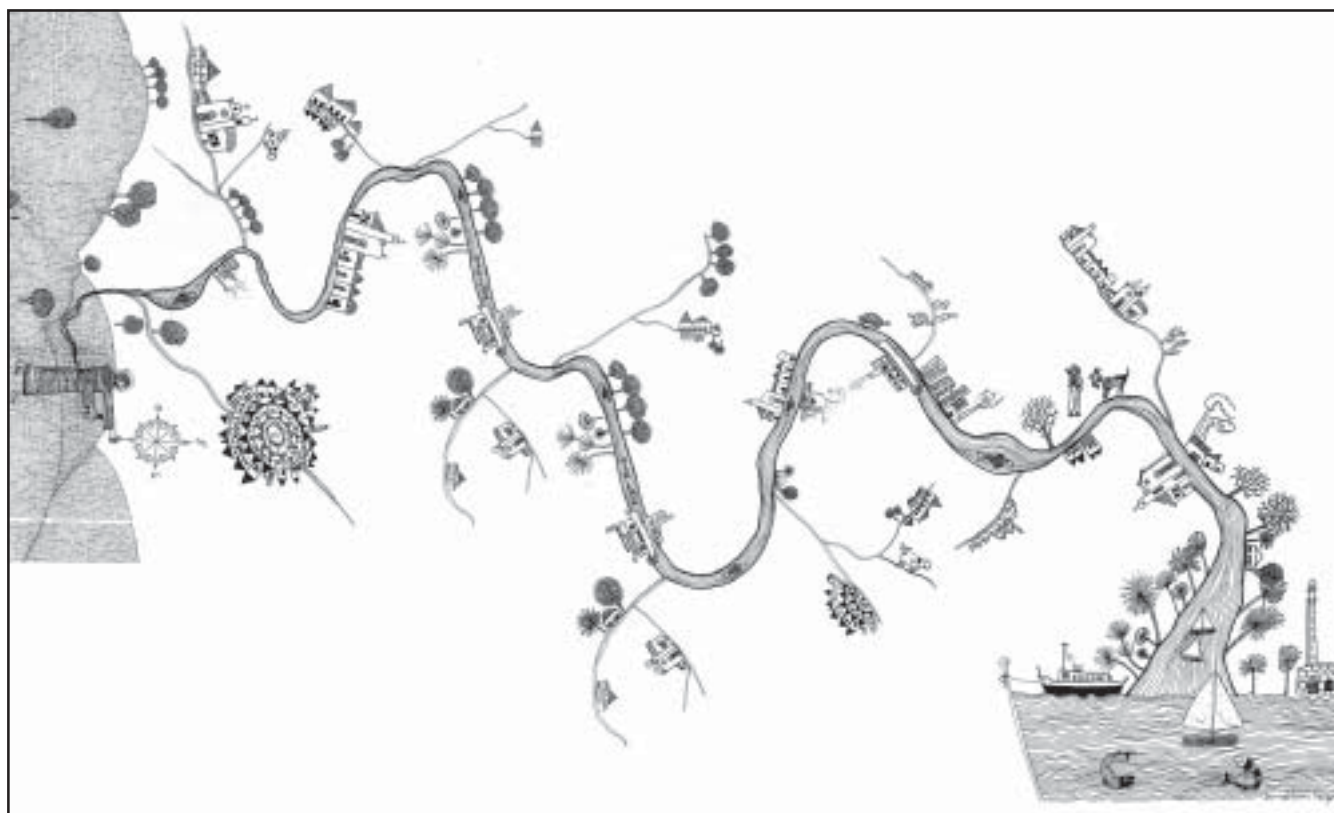


Figura nº 04: Rio São Francisco. Ilustração de Demóstenes Vargas.
Fonte:Sávia Dumont. ABC do Rio São Francisco. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1999, p.19.

Currículo e formação de professores de Arte em Sergipe

Entendo que o percurso formativo nunca é estanque. Ouço ecos de formação na UFBA “Não me congele!” dizia o Prof. Filipe Serpa. Para entender as escolhas e a organização do currículo de Arte no Ensino Fundamental, busco na formação destes professores o fio que pode conduzir a um maior entendimento desta relação. A partir das matrizes curriculares das licenciaturas em Arte de Sergipe, podemos tentar entender os percalços do caminho.

Em 1993 a cidade de Aracaju e o estado de Sergipe recebiam duas propostas de cursos de licenciatura para

formação do professor de Arte no Ensino Superior. Uma delas através da Universidade Tiradentes - UNIT e a outra através da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Depois da leitura e análise das matrizes curriculares que formavam estes dois cursos, foi possível apontar sete tipos de disciplinas, que serão indicadas no decorrer da análise de cada instituição/curso.

A seguir tentamos esboçar uma percepção a partir das matrizes curriculares da licenciatura em Arte. Através da leitura dessas matrizes foi possível identificar tipos de disciplinas que geralmente fazem parte do currículo por disciplinas, gerando, assim, uma tipologia. Esta tipologia foi estruturada tendo como linha diretriz a identificação de tendências efetivas de cada componente disciplinar de currículos de licenciaturas, a leitura das ementas das disciplinas também norteou o processo. Além de ter sido influenciada pelo sistema de categorias de disciplinares elaborado por Décio Pignatari, conforme visto em Souza (1996, p. 115). O sistema divide as disciplinas de um curso em três categorias: Teórico, Prático e Teórico-Prático.

Este processo possibilitou o seguinte entendimento sobre os tipos de disciplinas concernentes. Há disciplinas

que fazem parte de um objetivo de gerar a Fundamentação Teórica Específica na habilitação dos cursos, como também há disciplinas que geram Fundamentação Teórica em Outras Áreas. Como ocorre com qualquer licenciatura, há disciplinas que se voltam especificamente para Educação.

Como os cursos requerem uma formação prática para o desenvolvimento de atividades de cunho artístico e procedimental, foi especificado o tipo de Instrumental em Área Específica, que aproximando das categorias de Pignatari pode ser considerada como aquela que fundamenta e promove diálogo com a prática. Neste sentido, foi identificado ainda o tipo Instrumental em Outras Áreas, por conta da abordagem polivalente ou técnica de alguns cursos. Há ainda a abertura proposta pela abordagem das disciplinas optativas, muito freqüente no currículo das universidades públicas, a identificação deste tipo foi a de Opção de Disciplina a Cargo do Estudante - ODCE. A inserção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, conforme indicação dos parâmetros curriculares de curso, também foi um tipo de disciplina identificado na análise gerada. Para tanto, segue a leitura das matrizes curriculares dos cursos de

licenciatura em Artes existentes em Sergipe, a partir da tipologia proposta nesta pesquisa.

O curso de Educação Artística da UNIT

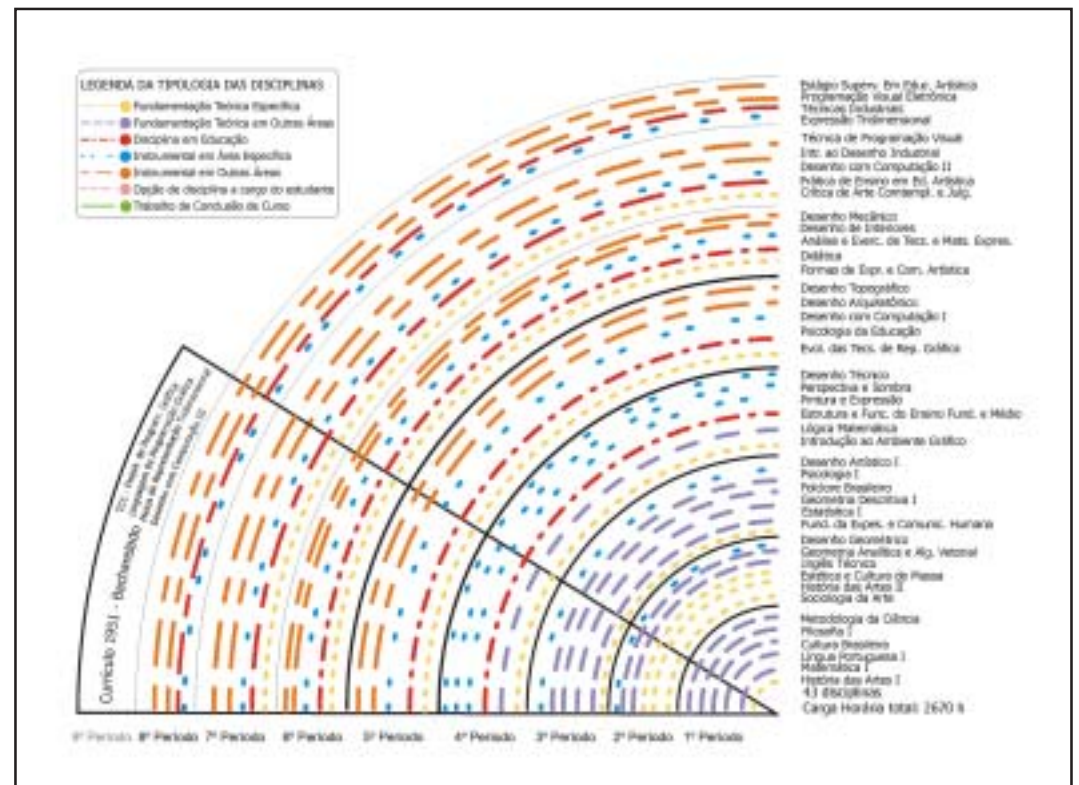
Segundo o histórico, disponível no site da Universidade Tiradentes, em 25 de agosto de 1994 as Faculdades Integradas Tiradentes foram reconhecidas como Universidade Tiradentes através da Portaria 1274 do Ministério da Educação e do Desporto. De cunho particular, a UNIT irá solicitar a autorização de funcionamento do curso de Educação Artística, com habilitação em desenho, licenciatura plena e bacharelado, no ano de 1993⁴³. O curso obteve o seu reconhecimento em 21 de novembro de 1997, segundo a publicação do diário oficial. Após oito anos de funcionamento a instituição decidiu não mais ofertá-lo, sendo extinto em 2002.

Este curso formava professores de Arte com enfoque na linguagem gráfica. A habilitação para desenho formava professores com uma grande carga de conhecimento técnico, isso é evidenciado a partir da análise realizada tendo por base a leitura das matrizes curriculares do curso. Foram geradas no decorrer do funcionamento deste curso duas matrizes muito próximas em termos de disciplinas. Uma característica importante do curso de Educação Artística da UNIT é que ao concluir o

43| A data de publicação no diário oficial do Decreto 159 é de 06 de julho de 1993. Este decreto autoriza o funcionamento do curso da UNIT.

Gráfico nº 01: Disciplinas analisadas por tipologia no currículo de Educação Artística matriz nº 1941 da UNIT.

Fonte: Arquivo em acervo pessoal.



8º período, o aluno poderia decidir por realizar mais um período, obtendo, assim, o grau de bacharel em Desenho.

Dos 23 professores (Anexo 04) de Arte da Rede Municipal de Aracaju, cinco deles são egressos deste curso. A análise e inserção na tipologia foi realizada para as duas matrizes do curso de Educação Artística da

UNIT, a primeira matriz nº1941 e a segunda nº1961. Na legenda do gráfico 01 é possível identificar os tipos utilizados na análise das matrizes.

Houve uma reformulação na matriz do curso, muito por conta da sua carga horária total, disciplinas foram excluídas e outras mudaram de período como é possível verificar no gráfico 03, que analisa a 2ª matriz - nº 1961.

TIPO X QUANTIDADE DE DISCIPLINAS NO 1º CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UNIT

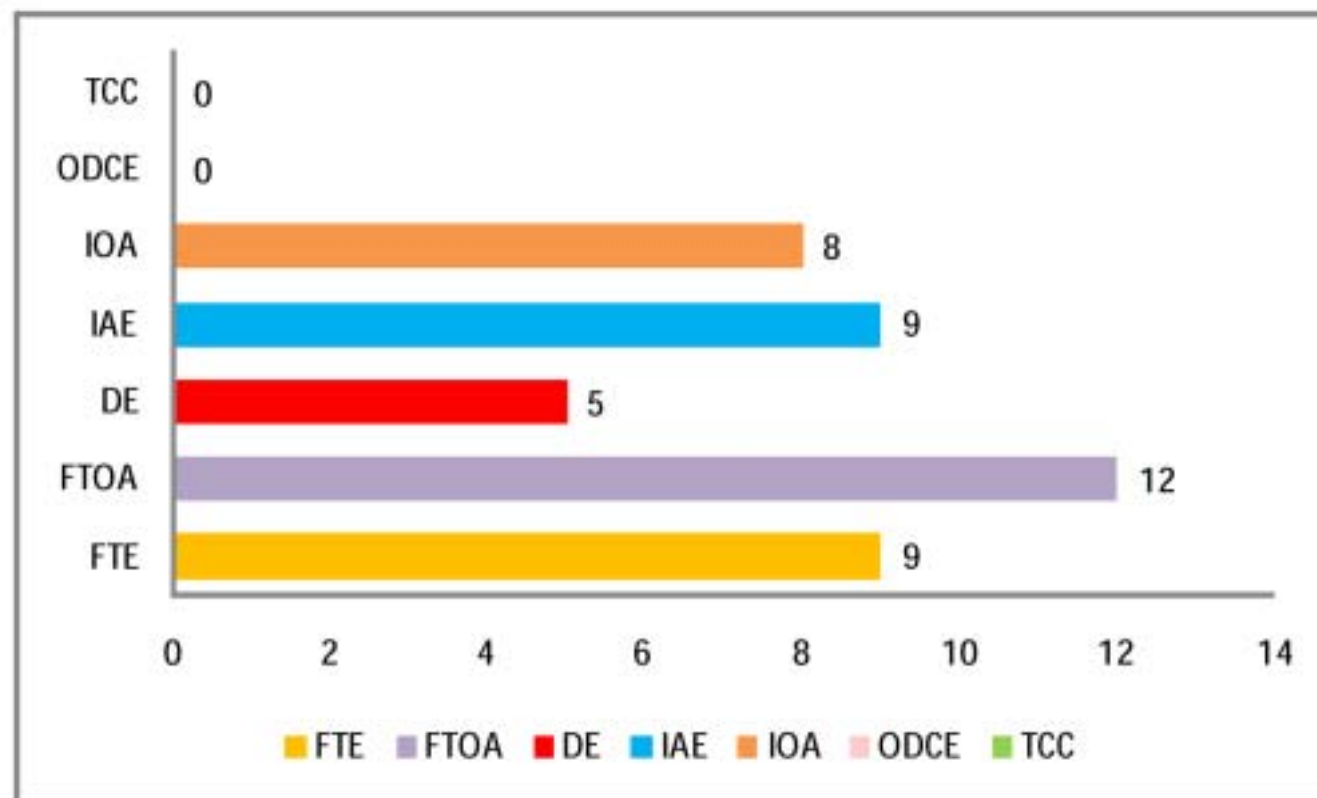


Gráfico nº 02: Tipo por Quantidade de disciplinas na matriz nº 1941 da UNIT.
Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

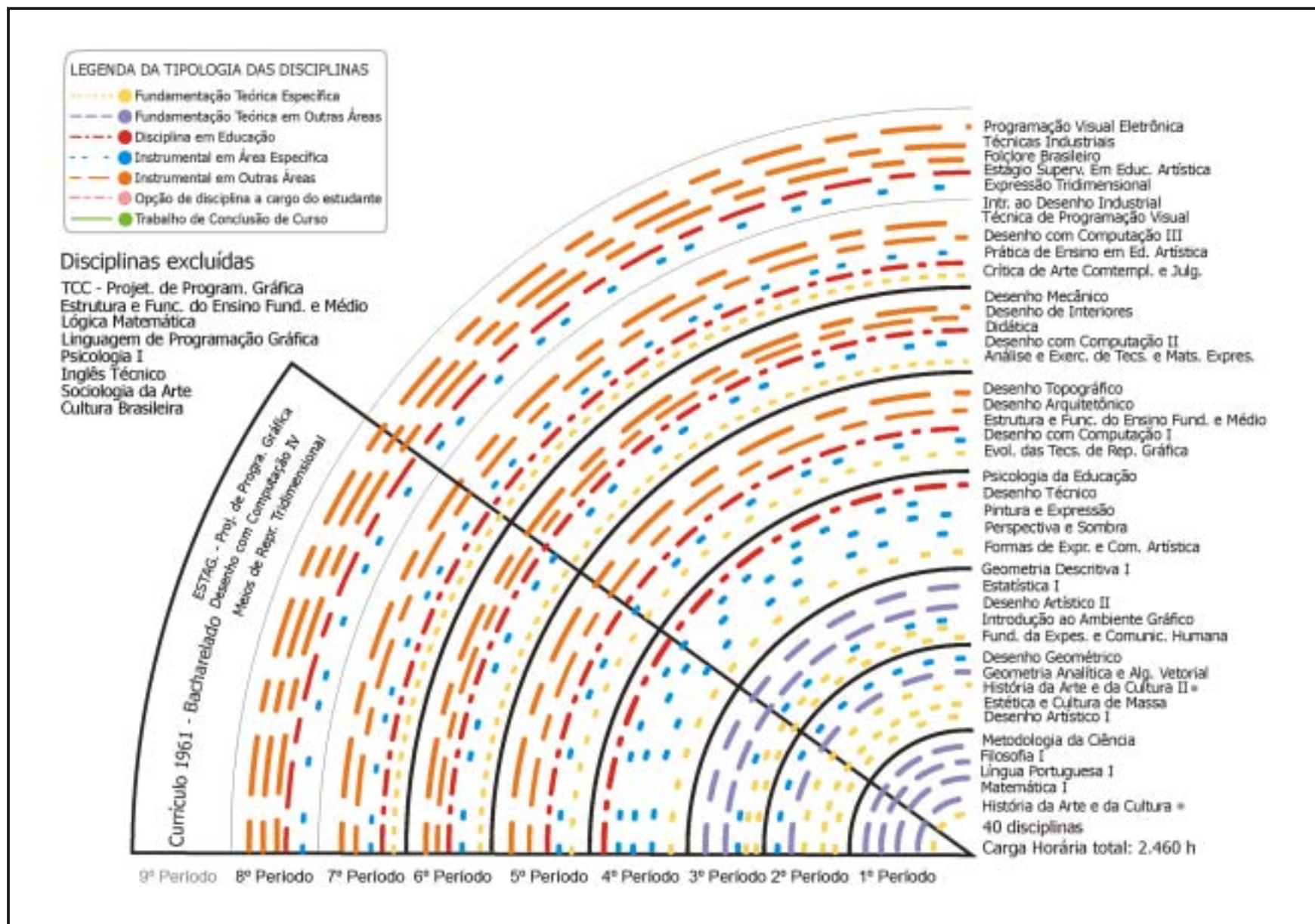


Gráfico nº 03: Disciplinas analisadas por tipologia no currículo de Educação Artística matriz nº 1961 da UNIT.
 Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

A análise realizada através da tipologia evidenciou que proporcionalmente as disciplinas se mantiveram dentro da tipologia, apenas as disciplinas do tipo Fundamentação Teórica em Outras Áreas - FTOA, reduziram em quantidade da 1ª para a 2ª matriz, isso pode indicar a especificação do curso para sua habilitação. Um aspecto importante é que apesar de ser uma licenciatura, o tipo Disciplina em Educação - DE,

não aumentam a quantidade e até reduzem, isso pode ser justificado por conta da característica do curso de também poder se converter em um bacharelado. Sendo assim, as duas matrizes sofrem bastante influência de práticas em outras áreas, como, por exemplo, Desenho Arquitetônico, e são carentes de disciplinas em educação, na primeira matriz havia 4 e na segunda 5 disciplinas em educação.

TIPO X QUANTIDADE DE DISCIPLINAS NO 2º CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UNIT

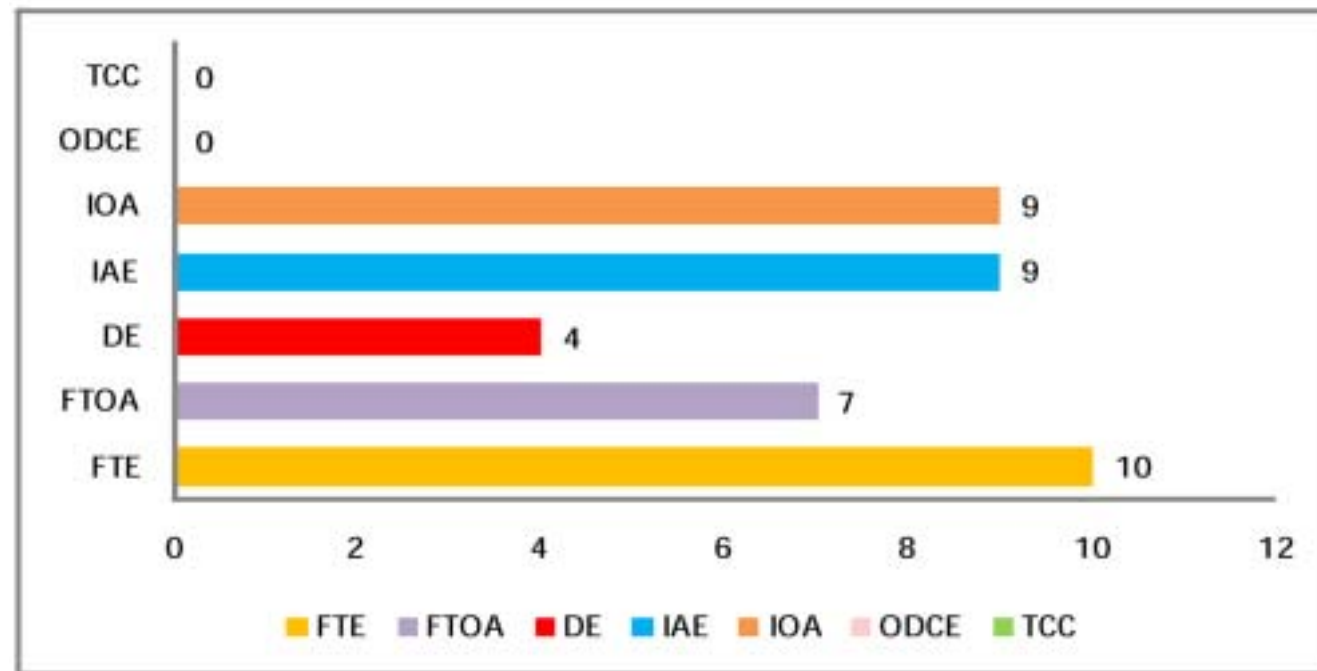


Gráfico nº 04: Tipo por Quantidade de disciplinas na matriz nº 1961 da UNIT.
Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

O curso de Arte-Educação / Licenciatura em Artes Visuais da UFS

Segundo o histórico da Universidade Federal de Sergipe publicado no seu site, em 1950 houve a criação das Escolas de Ciências Econômicas e de Química, a Faculdade de Direito e a Faculdade Católica de Filosofia em 1951. Em 1954 criava-se a Escola de Serviço Social e em 1961 a Faculdade de Ciências Médicas. Com esse número de escolas superiores foi possível pleitear a criação de uma Universidade em Sergipe. Através da Lei n. 1.194 de 11 de julho de 1963, o Governo do Estado de Sergipe, autoriza a transferência dos Estabelecimentos de Ensino Superior existentes no Estado para a Fundação Universidade Federal de

Sergipe, ora em organização pelo Governo Federal. Quatro anos depois, foi instituída a Fundação Universidade Federal de Sergipe, em 28 de fevereiro de 1967, pelo Decreto-Lei n. 269 e instalada em 15 de maio de 1968, com a incorporação de seis Escolas Superiores ou Faculdades que ministravam 10 cursos administrados por cinco Faculdades e cinco Institutos. Em decorrência da Reforma Universitária Brasileira foram criados quatro Centros Acadêmicos que coordenam atualmente 26 Departamentos e 103 Cursos.

Sua estrutura, as unidades administrativas e acadêmicas funcionam, em sua maior parte, na Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos". Funcionam fora da Cidade Universitária: o Campus da Saúde, o Campus Avançado do Crasto, o Campus Rural, o Campus Avançado de Xingó, o Centro de Cultura e Arte - CULTART e o Museu do Homem Sergipano.

O curso de Arte-Educação foi criado em 1994, e teve seu reconhecimento apenas em 2000. A matriz curricular do curso de Arte-Educação sofreu alteração e no ano de 2000 foram revistos não só a matriz como também a denominação do curso que foi alterada para

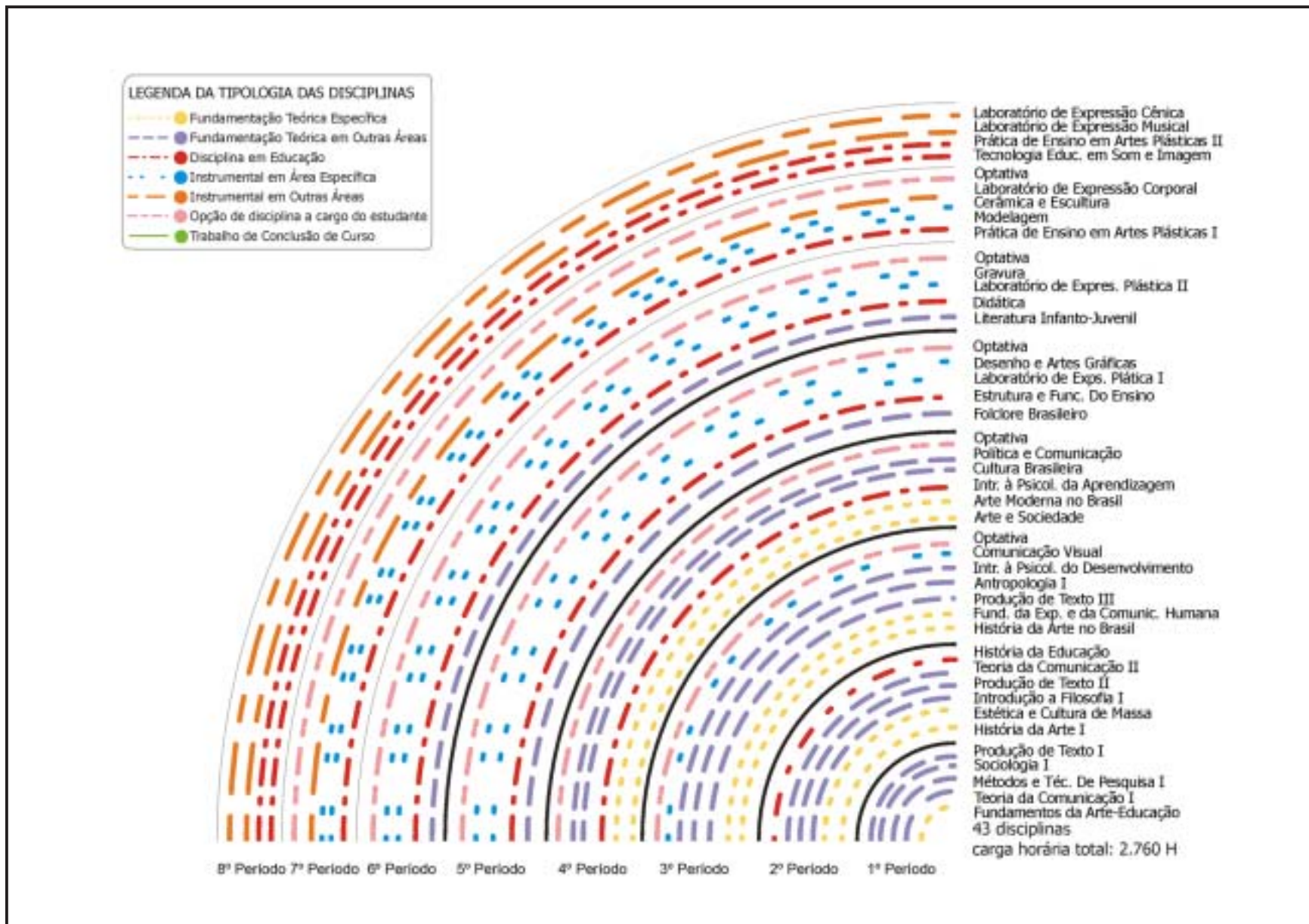


Gráfico nº 05: Disciplinas analisadas por tipologia no currículo de Arte-Educação da UFS.
 Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

Licenciatura em Artes Visuais.

Dessa maneira, como ocorreu na análise dos cursos da UNIT, foram também analisadas duas matrizes curriculares da UFS, a do curso de Arte-Educação com habilitação em Artes Plásticas e a evolução deste curso, a Licenciatura em Artes Visuais. Foi possível então, realizar outra breve análise comparativa entre as tipologias encontradas nas duas matrizes.

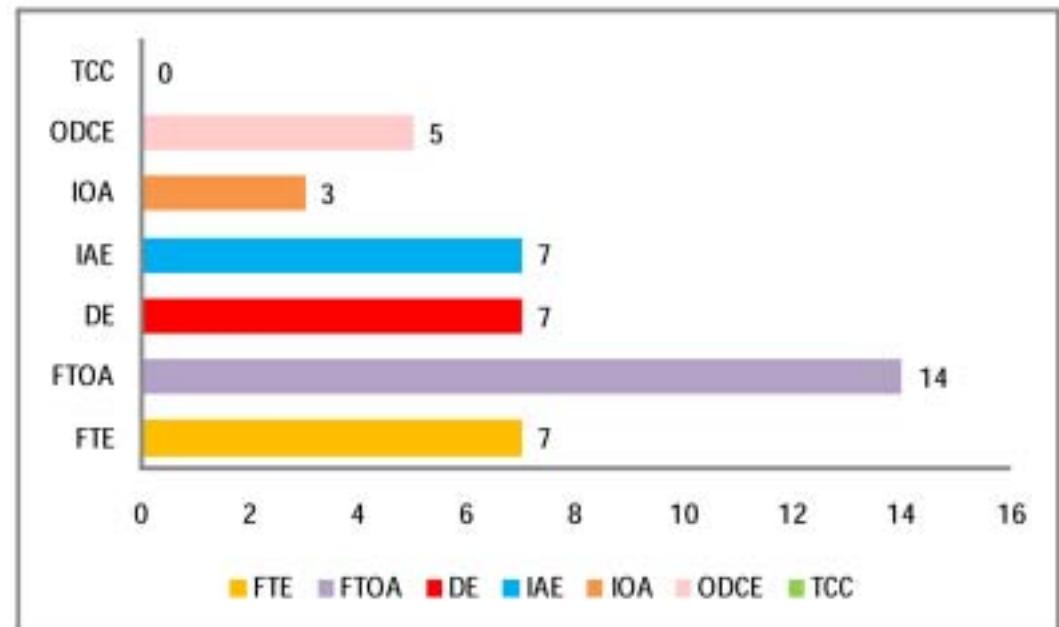
Com a definição de tipos de disciplinas foi possível verificar as mudanças ocorridas, já que não houve redução de carga horária e nem de quantidade de disciplinas para a matriz de Artes Visuais (Gráfico 07), porém houve em síntese duas mudanças de disciplinas muito evidentes, uma foi a redução significativa de disciplinas do tipo Fundamentação Teórica em Outras Áreas - FTOA, e o aumento da quantidade de disciplinas do tipo Instrumental em Área Específica - IAE, ou seja, um aumento de atividades instrumentais/práticas que se referem as Artes Visuais, isso indica que o curso ganha estrutura de laboratórios para suas atividades e consegue manter seu espaço na Universidade, pois na primeira matriz, as disciplinas em Outras Áreas eram a tônica da formação do curso.

Talvez por ser um curso novo que estava vinculado a área de Comunicação Social e que por conta disso acabava por inserir muitas disciplinas dos cursos vizinhos, Jornalismo e Radialismo e Televisão, que por serem Bacharelados tinham um enfoque bastante diferenciado.

Outra mudança importante que foi realizada na matriz do curso de Artes Visuais foi a inserção da disciplina do tipo Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, isso deve-se a orientação do MEC e o incentivo a pesquisa para

Gráfico nº 06: Tipo por Quantidade de disciplinas na matriz de Arte-Educação da UFS
Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

TIPO X QUANTIDADE DE DISCIPLINAS NO 1º CURRÍCULO DE ARTE-EDUCAÇÃO DA UFS



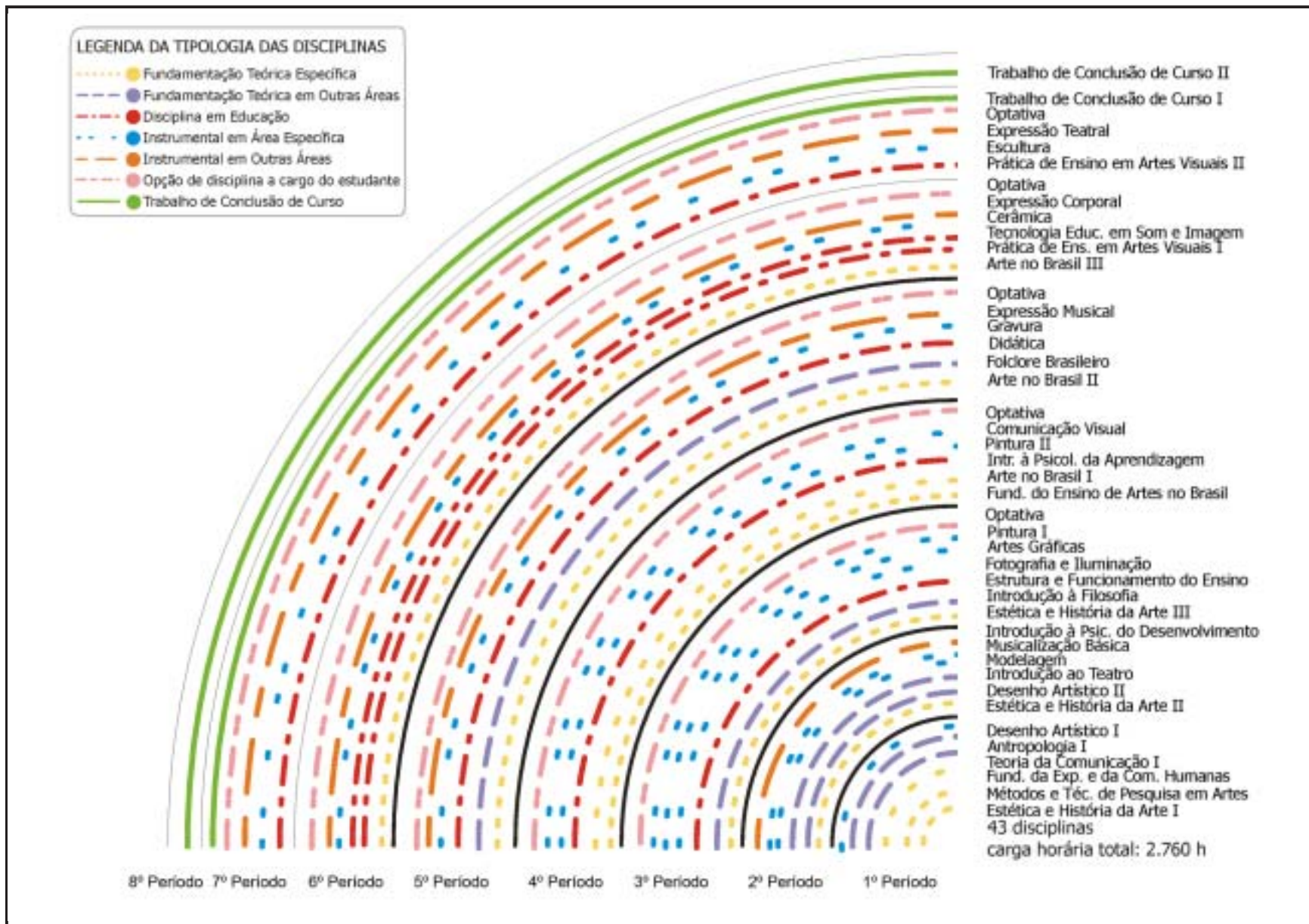


Gráfico nº 07: Disciplinas analisadas por tipologia na matriz curricular de Artes Visuais da UFS
 Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

área de ensino de Artes Visuais.

Uma característica verificada em cursos de universidades públicas é a inserção de Disciplina do tipo Optativa, que na tipologia gerada nesta pesquisa recebeu a sigla ODCE. Já que uma lista com disciplinas que são previamente inseridas na matriz de curso e ficam a cargo do estudante a

escolha dentre aquelas com as quais ele mais se identifica (Anexo 02).

Como o curso da UNIT foi fechado, o curso de Artes Visuais não possui similar em Sergipe, ficando a cargo da UFS, formar os novos professores de Artes Visuais e promover as mudanças necessárias. Em termos de mudanças a UFS promoveu neste vestibular uma

TIPO X QUANTIDADE DE DISCIPLINAS NO CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DA UFS

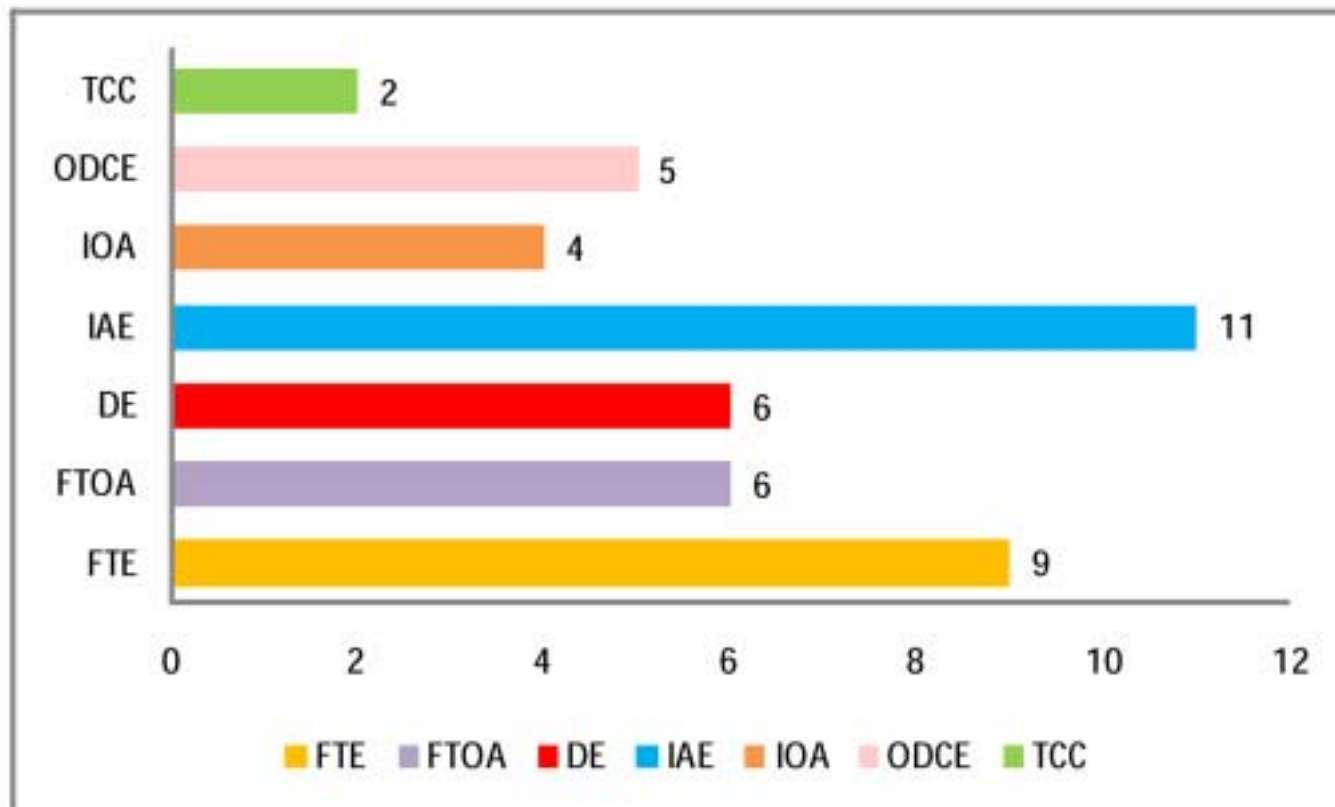


Gráfico nº 08: Tipo por Quantidade de disciplina na matriz de Artes Visuais da UFS. Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

perspectiva importante para a área de Arte, a criação dos cursos de Teatro, Música e Dança que funcionarão no Campus da cidade de Laranjeiras.

Neste sentido, é possível traçar uma linha imaginária de evolução do ensino de Arte na escola, com a inserção de professores formados nas 4 habilitações em Arte.

A falta de professores, em Aracaju e em Sergipe, com formação em outras habilitações, dificulta a percepção dos estudantes quanto ao vasto potencial artístico possível de ser desenvolvido na escola.

Contextualização da mudança para Artes Visuais na UFS

Nos últimos 10 anos o ensino da Arte passou por profundas mudanças em busca de novos caminhos. As reflexões sobre a prática educativa desejada para a Arte, em contexto escolar, sofreram influência, especialmente, da difusão da “Abordagem Triangular” pela educadora Ana Mae Barbosa; primeira brasileira a obter o título de Doutora em Arte Educação, num tempo em que, no Brasil, não havia ainda cursos de pós-graduação nesse área.

Sua proposta educativa para a Arte, aplicada inicialmente em museus e espaços expositivos, ampliou as discussões sobre o papel da Arte na Educação, afirmando também o papel desempenhado pelos setores educativos em Museus e instituições culturais, para o processo de formação em

Arte. Sua ação, apoiada por Paulo Freire, teve grandes conseqüências para o ensino da Arte também nos espaços formais de ensino, questionando o papel da Arte não mais como mera atividade, mas como disciplina com um conhecimento próprio e indispensável ao desenvolvimento pleno do educando.

A partir dos anos 90, a nomenclatura Educação Artística deixa de ser usada na área de pesquisa, substituída pela terminologia Arte-Educação. Mais do que uma simples mudança de nome, essa mudança reflete a busca por caminhos diferenciados, apoiados pela pesquisa que ganhou força com a implementação de cursos de especialização e pós-graduação (lato e stricto sensu), ampliando, conseqüentemente, o número de propostas e publicações para a área de Artes.

Como parte desse processo de mudanças nos conceitos e práticas da Arte na educação, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo Ministério da Educação e Cultura, incluiu Arte como uma das áreas de conhecimento para o Ensino Fundamental e junto ao Ensino Médio, Arte foi caracterizada como integrante das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Além das discussões sobre objetivos, conteúdos e metodologias para o ensino das Artes, esse

material apresenta ainda a divisão das Artes em quatro áreas distintas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Essa divisão por áreas, destacando os objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação pertinentes a cada uma, tornou evidente que a formação do educador para atuar com Artes Visuais apresenta desafios e necessidades diferentes, por exemplo, da formação do educador para Música. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais contribuíram para a ampliação do debate em torno da polivalência da Educação Artística, contrapondo-se a ela e, conseqüentemente, afirmando a necessidade de revisão dos currículos para formação dos educadores.

O Ministério da Educação e Cultura homologou novas diretrizes curriculares para as Artes, a partir de 2003, apresentando-as agora em áreas de conhecimentos específicos. As áreas de Teatro, Música, Dança e Design já tiveram suas diretrizes homologadas, apenas a área de Artes Visuais ainda aguarda.

Os cursos de Licenciatura para as Artes, criados nessa última década, já têm nascido a partir dessa especificidade, como Licenciatura em Teatro ou Licenciatura em Dança, por exemplo. Apesar da diretriz do Mec ainda não ter sido

homologada, os cursos voltados às Artes Plásticas têm recebido o nome de Licenciatura em Artes Visuais como na Universidade Estadual de Porto Alegre, na Faculdade Estadual de Artes do Paraná e na própria Universidade Federal de Sergipe. Além disso, antigos cursos de Educação Artística têm sido atualizados, fazendo opção por uma das áreas, caminhando em direção às novas discussões sobre o papel desempenhado pela Arte na Educação e, conseqüentemente, a formação de educadores.

Essa mudança, de Educação Artística para Licenciatura em Artes Visuais, não é apenas uma alteração de nome, mas um processo de atualização das relações de ensino/aprendizagem, tendo como meta a formação de educadores capazes de realizar plenamente o processo de desenvolvimento do educando, pautando sua ação em constantes reflexões sobre as relações de teoria e prática da Arte na educação.

Dessa forma o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da Arte, utilizando discussões pedagógicas sobre teorias e metodologias, propõe reflexões a partir da identificação de experiências pessoais e sociais em Arte, possibilitando aos professores vivenciarem as práticas metodológicas na

construção de conhecimentos de forma transdisciplinar, promovendo as competências e habilidades conforme abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio. Considerações sobre as leituras das matrizes curriculares de formação de professores, devem levar em conta a tipologia gerada, um paralelo pode ser esboçado através da comparação no gráfico 09, a 1ª matriz da UNIT, a 2ª, a 1ª matriz da UFS e a atual. Para além dessa breve análise das matrizes curriculares dos cursos que formaram e formam nossos professores é preciso frisar que, segundo Josso, “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (2004, p. 38)

Nesta trama, entre nós o acesso a Cultura e a Arte possibilita outros olhares sobre a formação, conforme perspectivas formativas. O conceito de capital cultural, ou capitais, de Bordieu, está perpassando esta perspectiva. Ainda desenvolvemos currículos de formação de professores que somente privilegiam uma determinada cultura e sociedade, nossos currículos escolares são em sua maioria brancos! Brancos, por que fazem alusão ao gênero masculino, europeu, de classe média-alta. É necessário

pensar em currículos diversificados, pensar em currículos multicores, com rosa, preto, azul, violeta, cinza, marrom...amarelo - fios que podem fazer parte da trama.

TIPO X QUANTIDADE DE DISCIPLINAS NOS CURRÍCULOS ANALISADOS

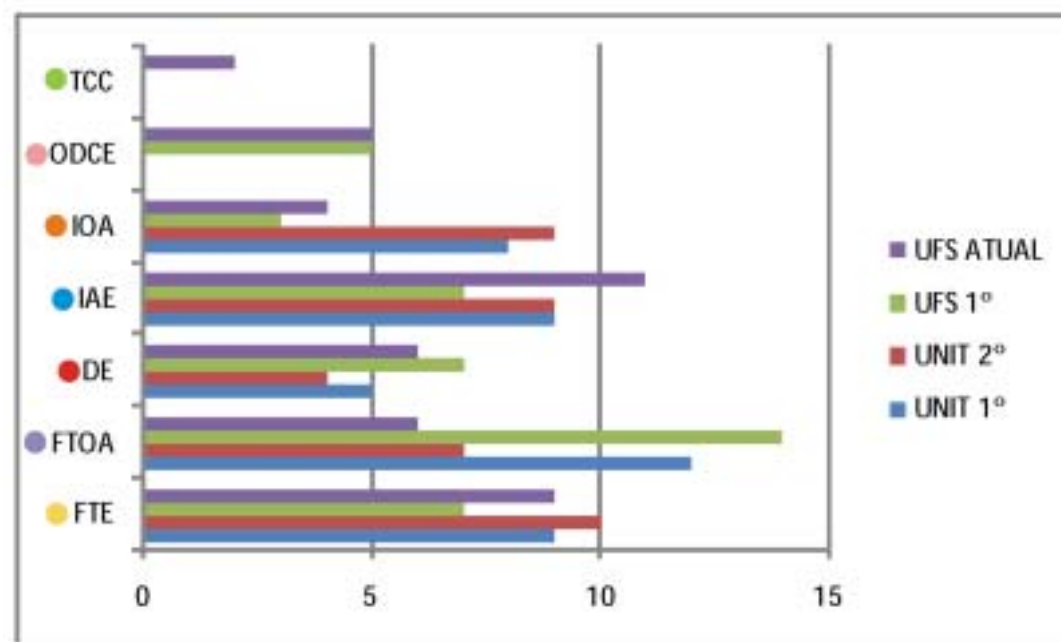


Gráfico nº 09: Comparação de Tipo por Quantidade de disciplinas nas matrizes curriculares analisadas. Fonte: Arquivo em acervo pessoal.

Magda Lemmonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente, guarda as palavras que têm magia. Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam para Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá. (GALEANO, 1994)

Algumas palavras furiosas podemos pontuar neste momento, baseado no livro de Eduardo

Galeano:

Linhas de fuga;

Sentimento de pertença;

Chão da Escola;

Posicionamentos;

Urdidura,

zigueagueantes,

rasgos,

nas gavetas,

trama...entre fios, tramas e teares...

7 TRAMA – A ARTE NA REDE, PELA REDE E PARA A REDE

Lugares - espaços políticos

Qual o lugar do debate do currículo na gestão pública?

A escola tem (ou deveria ter) o Projeto Político Pedagógico, nele estão as intenções, regras e organização administrativa, educacional e política.

Figura nº 05: Fotografia (realizada em 2007, por Márjorie Garrido Severo) de um banco público da Praça Fausto Cardoso, em frente ao Palácio Fausto Cardoso – Assembleia Legislativa, Centro Comercial de Aracaju – SE.
Fonte: Acervo pessoal.



A noção de currículo prescrito está urdida a partir do entendimento do currículo como documento, plano pré-estabelecido e caminho a ser seguido.

A fotografia que abre este tópico, foi realizada no início de 2007, nela vemos um banco da Praça da Catedral – Praça Fausto Cardoso – Assembléia Legislativa. Ele passou por diversas gestões, isso é possível perceber pelas camadas de tintas e cores de cada gestão da prefeitura de Aracaju. Início este texto com esta imagem justamente para ressaltar a pouca ou quase nenhuma atenção ao que foi desenvolvido por gestões passadas. A publicação da Profa. Ada Augusta Bezerra, chamou minha atenção para esta questão.

No seu livro, publicação da pesquisa do doutorado, ela desenvolve um relato sobre a sua gestão como secretária de educação e o desenvolvimento de uma proposta de ação curricular para a Rede Municipal de Aracaju. No seu relato (Gestão Democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público) ela evidencia a participação efetiva de professores, representantes discentes, lideranças comunitárias e de categoria. Esta experiência percorreu o período de 1989 a 1992.

Atualmente o discurso dos professores nas entrevistas e nas reuniões sobre as propostas curriculares, possibilitam traçar um ideário das preocupações e entendimentos

diversos sobre o lugar do ensino de Arte. Abordar outras visões de currículo, como a de currículo como narrativa, que rompe com o currículo prescrito⁴⁴ (GOODSON, 2007, p. 241.) é possibilitar novos entendimentos e concepções de aprendizagem. Bateson (1979) escreve sobre aprendizagem, e segundo sua análise, se divide em três tipos: Aprendizagem primária; (currículo formal); Aprendizagem secundária; (aprender a aprender); Aprendizagem terciária. (Romper com as prescrições). Os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, mas, ainda estão presos à aprendizagem primária e prescrita.

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. É nesse sentido que o conceito de *transversalidade* de Félix Guattari amplia a discussão, evidenciando os movimentos transversais do rizoma, mobilidade que aponta para o reconhecimento da produção da multiplicidade, para a atenção à diferença e à diferenciação. Currículos transversais seriam, assim,

currículos que não teriam simplesmente o poder de diferenciar, de classificar, de organizar, de incluir e de excluir, mas levariam a micro revoluções na educação. Revoluções moleculares que permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre os saberes e trânsito por conhecimentos que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo pode se envolver na construção de subjetividades plurais, a partir de múltiplos referenciais, em processos de *heterogênese*, de singularização que afirmam as diferenças.

Arte na Rede

Visitei em 2006 a EMEF José Conrado de Araújo, lá eu tinha sido professora de 2003 a 2004, por ocasião do concurso de 2002. Ao chegar na escola fui recebida pela “dona do portão”. As relações de poder são no mínimo interessantes na escola pública. A servente da escola tinha as chaves e na verdade a idéia era manter a segurança da escola, esta escola está localizada em um dos bairros periféricos de Aracaju, o São Conrado, que tem um índice de pobreza alto e baixa escolaridade. Ao chegar a coordenação da escola fui recebida com alegria pela a coordenadora administrativa, havia também a coordenadora pedagógica, ambas eleitas pelo conselho, estudantes, pais e comunidade. Elas muito “empolgadas” com o ensino de Arte e era evidente na

escola a tentativa de se inserir o trabalho por projetos.

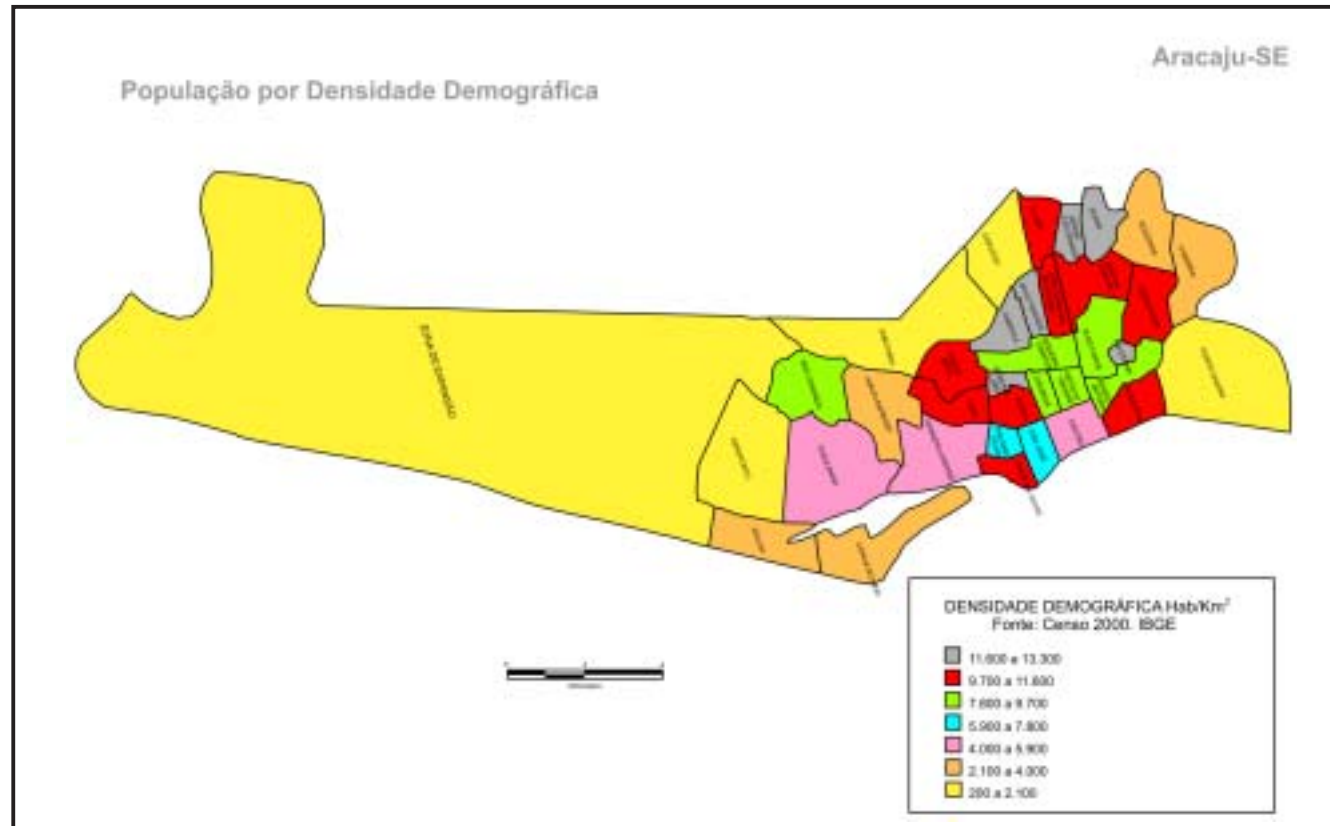
Em 2003, interessante lembrar que não só a minha chegada, mas também a chegada de várias professoras na escola, modificaram bastante o cotidiano pois praticamente a escola estava sem professores e funcionava com alguns estagiários e professores já antigos na casa. Nossa chegada foi tumultuada, professoras novas com muitas idéias novas para aplicar. Lembro que em pleno recesso escolar geramos o projeto Férias na Escola e vários alunos participaram das atividades geradas por professores em conjunto, 2 a 3 professores por turma propondo atividades de Oficinas como tangram, confecção de cartazes, paródias de músicas, oficinas de Arte, leitura de textos e outras atividades pensadas para reforçar os estudos, além de propor atividades para aqueles alunos que não tinham condições de viajar e ficavam em casa nas férias. Várias foram atividades todas com enfoque muito forte na Arte e no lúdico.

A carência por recursos básicos e a violência marcavam lamentavelmente os alunos da escola. Segundo um estudo estatístico publicado em CD-Rom pela Secretaria Municipal de Planejamento em Aracaju, as famílias são

mantidas por mulheres em sua maioria. Dos bairros mais afastados do centro, o São Conrado tem um maior nível de densidade demográfica, conforme mapa que segue.

É claro que cada bairro e cada escola da Rede Municipal têm suas características, o conhecimento destas características e ainda do cotidiano de cada escola, possibilita um maior envolvimento com a comunidade e

provocam reações de interesse. Projetos, parcerias, aulas que os alunos não faltam. – Ficam até o último horário aguardando a aula de Arte! (Discurso de uma coordenadora da Rede Municipal) Estas reações positivas, vêm acompanhadas de práticas efetivas de conhecer a escola, seu cotidiano suas relações políticas, sociais e culturais. A escola que conhece seus alunos, que interage com sua família, tece uma ligação com a



Mapa: Aracaju em Dados - população por densidade demográfica.
Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento, Aracaju em dados 2005.

estrutura social muito forte.

Este é um depoimento implicado a prática como professora de Arte é instigante e em sua maioria completamente envolvida por sensações e sentimentos a flor da pele. Neste trabalho tentei lidar com a ênfase da construção de sensibilidade, sem perder o enfoque da pesquisa sobre o acontecer das propostas curriculares de Arte na Rede Municipal de Aracaju. Assim, tentei construir uma trama de relações entre discursos, questionamentos, relatos de memória e bricolagens, todos estes instrumentos fizeram parte desta pesquisa.

Arte pela Rede

No final de 2003 e início de 2004, junto às reuniões de hora de estudo⁴⁵ os professores recém chegados, geraram um documento que estava alinhavado pela história da Arte, no percurso bastante preso a cronologia. A atividade de organização dos conteúdos careciam de maior fundamentação na área de currículo e outras atividades poderiam ter sido envolvidas, mas ele é o retrato de como iniciamos as discussões sobre currículo na Rede. Este documento foi assinado pelos professores de Arte e continha um encaminhamento a ampliação da carga horária da disciplina em mais 1 hora/aula, este documento foi engavetado na Secretaria de Educação.

Em uma segunda visita ainda em 2006 a EMEF José Conrado de Araújo entrevistei a Profa. Edna Batista Rocha, ex-colega de curso e também concursada. Ela estava em sala de aula com alguns alunos presentes realizando uma atividade com um livro de Arte. Um livro! A professora relata que a Rede adotou um, ela diz que os professores de Arte receberem 12 exemplares que ficam sob responsabilidade dos professores para que utilizem em sala de aula, os alunos não podem levar para casa. Sobre a adoção do livro e este como deflagrador de um currículo oficial é necessário um novo estudo e uma nova pesquisa.

Após esta visita, realizei uma entrevista com a Profa. Tânia Cristina Maciel Santos e ela explicitou algumas ações que estavam sendo desenvolvidas pela Rede. Projetos com professores de Arte - extra sala de aula, como o Laborarte. Ela relatou, ainda que não mais seria a articuladora da hora de estudo de Arte, ficando a cargo da Profa. Zanandrea Rocha dos Santos.

Agendei em 2007 uma entrevista com o Prof. Manoel Cerqueira com função técnico-pedagógica em ações de Arte-Educação da SEED – Secretaria de Educação do Estado. Eu tinha participado, ainda como estudante

⁴⁵ A hora de estudo da Rede Municipal de Aracaju se caracteriza por 4 horas por semana em que os professores de cada disciplina reúnem –se sob a coordenação de um articulador/ professor escolhido pela Rede em um dia de semana pré-determinado, por exemplo os professores de Arte reúnem-se na segunda-feira. Para poder estabelecer uma ligação entre os professores de área, além de ser um foco de encontro dos professores por disciplina. Então nas segundas-feiras não havia aulas de Artes nas escolas da Rede pois os professores deveriam estar na reunião de Hora de Estudo no CEMARH – Centro Municipal de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, localizado a Rua Carlos Correia, 260, no bairro Siqueira Campos, em Aracaju. O centro possui várias salas de aula, auditório, videoteca, biblioteca, copa, salas administrativas e laboratório de informática.

em 1999, de uma reunião por ele organizada sobre uma proposta curricular para o estado de Sergipe. Com a lembrança desta reunião fui procurá-lo para entrevista e obter informações, e abordar sua contribuição sobre o ensino de Arte no Estado.

O Professor Manoel tem formação em História, e especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Fundamental, participou de um curso de especialização na ECA – USP, quando estava sendo discutida a abordagem triangular de Ana Mae, na época chamada de metodologia. Ele planeja, coordena e executa ações voltadas as atividades em Arte nas escolas da Rede Estadual.

Uma informação obtida nesta entrevista que mudou a trama da pesquisa, foi a de que ele seria o consultor convidado pela Secretaria de Educação Municipal para organizar o currículo de Arte do Município em 2007. O Professor Manoel cita alguns referências do ensino de Arte em Sergipe, como as professoras Altair e Lourdes, que no final da década de 80 e início dos anos 90, eram as únicas professoras do Estado que possuíam a licenciatura em Artes, por conta do curso da Universidade

Federal da Paraíba. Elas fundaram a primeira Associação de Arte-Educadores de Sergipe, que não foi adiante pela falta de professores formados.

Realizei mais duas entrevistas com o Prof. Manoel. Ele relatou que estava responsável por gerar a proposta curricular junto aos professores de Arte. No dia 27 de agosto de 2007 aconteceu a primeira reunião entre o consultor e as professoras de Arte na Hora de estudos da Rede Municipal. Acompanhei esta reunião e realizei transcrição das falas. A fala de uma das professoras demonstra a insatisfação com relação ao encaminhamento da atividade:

– Você sabia que isso não podia ser feito a toque de caixa...desde o ano passado que a gente tenta não fazer a proposta. Depois de um encontro, depois da férias ... a gente tem agora de fazer essa proposta! (P08, Transcrição da reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007).

Nesta reunião realizada no CEMARH o Professor Manoel se apresenta como consultor da proposta de currículo para Rede e apresenta uma proposta de conteúdos elaborada em conjunto com a articuladora da Hora de

Estudo. O procedimento da reunião, então foi fazer a leitura da proposta e sugerir alterações. Algumas falas dos professores serão retomadas no decorrer deste relato.

Após a reunião, sobre a proposta de conteúdos, realizei entrevistas com a professora Zanandrea Rocha dos Santos e Professora Altair Oliveira Trindade. Então achei importante convidar os professores para uma atividade de reconhecimento. Solicitei a sala de informática do CEMARH e levei vários materiais para atividade de colagem. A idéia era registrar em forma de imagem, a visão que eles tinham de si como professores e da escola.

A atividade foi desenvolvida com uma menção a bricolagem. A sala de informática foi utilizada para que possibilitasse o acesso a outros textos. Apresento uma leitura realizada a partir das colagens geradas pelos professores, 7 dos 21 professores que estão em escolas da Rede compareceram e realizaram a proposta. Responderam a duas perguntas: *Se eu fosse uma obra de Arte como eu seria? Se a escola em que trabalho fosse uma obra de Arte, como ela seria?* Duas questões que poderiam ser respondidas

livremente pelos professores, através de textos, poesia, música, desenhos, fotografias, materiais diversos para colagem.

Sobre a primeira questão, algumas colagens e desenhos evidenciaram a noção de obra de Arte através da moldura, um enquadramento inserido na página. Apenas uma professora utilizou materiais diferentes do papel, como cordões e fitas. Quatro usaram palavras junto a imagens. Interessante foi perceber que apesar de estarmos numa sala com computadores novos todos ligados a internet, nenhum dos professores pesquisou algo para utilizar na colagem. Por que não usaram a internet como ferramenta de pesquisa? Em uma das colagens, há menção a dificuldade com relação as mídias, o professor carimbou sua digital numa menção ao seu analfabetismo digital. Uma opção por uma atividade mais introspectiva e aí a internet poderia atrapalhar?

As colagens apresentam diversidade de cores, muitos objetos aglomerados nas composições, uma das colagens faz menção ao universo que cada artista cria, mas não foram produzidos desenhos mais elaborados.



Figura nº06: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P01.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura nº07: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P02.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura nº08: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P03.
Fonte: Acervo pessoal.

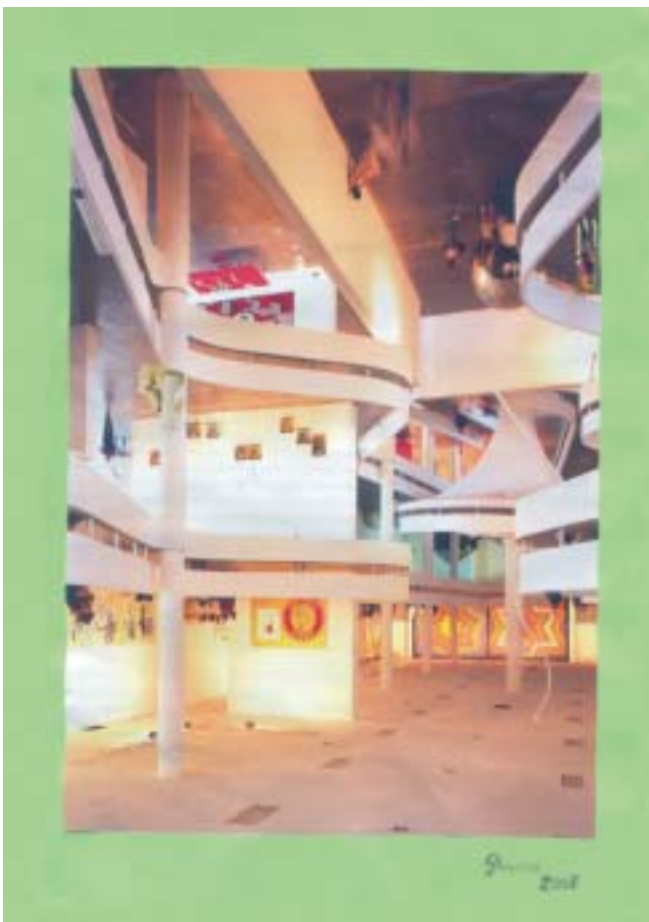


Figura nº09: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P04.
Fonte: Acervo pessoal.





Figura nº10: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P05.
Fonte: Acervo pessoal.

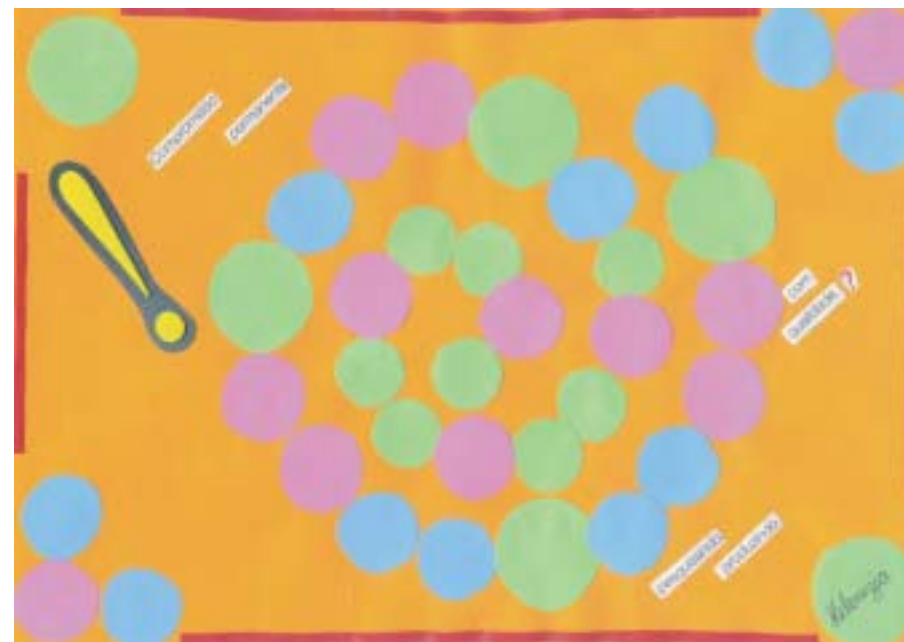


Figura nº11: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P06.
Fonte: Acervo pessoal.

Figura nº12: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P07.
Fonte: Acervo pessoal.



Na segunda questão, que diz respeito a visão que os professores tem da escola, em duas das colagens foi remetida a idéia de contraste do antigo e do novo que está presente na escola. A escola inacabada, com falta de materiais, pesada - idéia de atraso, diferentes interesses dentro da escola: os jogadores, os animadores e os atrasados. O tempo e o espaço regeram as composições. Que mereceriam uma abordagem de apreciação e releitura. Um debate das percepções que cada professor tem de si e da escola em que trabalha. As figuras de nº 06 a 12 foram as respostas doas professores a questão de como eles se vêem e as figuras de nº13 a 18 configuram as respostas a questão da visão que eles tem da escola em que trabalham.

Figura nº13: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P01.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura nº14: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P03.
Fonte: Acervo pessoal.





Figura nº15: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P04.
Fonte: Acervo pessoal.

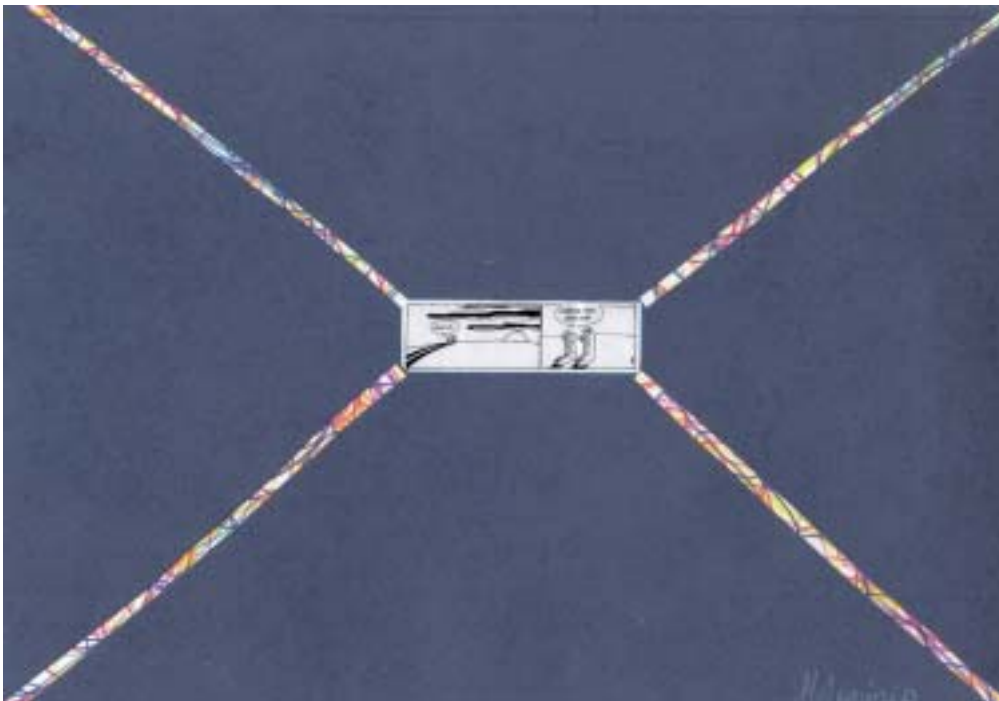


Figura nº16: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P05.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura nº17: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P06.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura nº18: Colagem desenvolvida na atividade de reconhecimento – P07.
Fonte: Acervo pessoal.

As colagens e desenhos sobre a visão que os professores tem da escola, apresentam críticas ao espaço escolar, mas também expressam a constante inquietude do cotidiano escolar.

Análise da proposta curricular realizada em 2007

A implantação da proposta pela Rede Municipal foi bastante controversa, acompanhei justamente o momento de discussões, não só professores de Arte, mas professores de outras áreas tiveram este momento de trincar os nós.

Em conversa de corredores, alguns professores comentavam:

- A idéia da secretaria é padronizar todas as disciplinas, como tem pouco tempo, chamaram consultores para fazer isso. (Professora de outra disciplina na Hora de estudos no CEMARH)
- Inglês! Não tem material didático e o professor faz o seu programa do jeito que quiser! – Não seria melhor

partir de nós mesmos? Eles (Consultores) têm a vivência da rede Municipal? Não tem! – É uma ousadia! Nós que trabalhamos na área e conhecemos...traz uma pessoa de fora! E parece que os professores não discutem... A mesma coisa se fossemos fazer um programa para as escolas particulares..é diferente! (Professora de outra disciplina na Hora de estudos no CEMARH)

O senhor espere o meu contado. Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro fica claro. (ROSA, 1986, p. 147)

Os conteúdos propostos no documento do anexo 03, ainda mantêm clara tendência cronológica voltada para o percurso histórico. Para rever esta perspectiva Ana Mae estabelece estudos que ampliam as construções didáticas da Arte na Educação promovendo a partir da abordagem triangular uma fundamentação que possibilita a apropriação da linguagem. A abordagem triangular foi revista, pela autora, a partir das diversas práticas produzidas por professores em todo o Brasil, Barbosa então apresentou um novo olhar sobre a abordagem e define que a forma triangular não suporta as indas e vindas da prática da leitura, contextualização e produção, no seu texto: ZIG/ZAG, Arte/Educação e

mediação, apresentado no XX Seminário Nacional de Arte e Educação em Montenegro no ano de 2006. Ela pondera que,

Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à sua estrutura. Nos parece mais adequado representá-la pela figura do zig-zag pois professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos/
CONTEXTO\FAZER/CONTEXTO\VER ou VER/
CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR
ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/
CONTEXTUALIZAR. Assim o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim da unidade 'subjétil' (sujeito+objeto). (BARBOSA, 2006, p. 08)

Muitos professores implicados com a atividade de ensino de Arte já se davam conta de que a trama era maior do que a forma triádica. Neste sentido, os professores de Aracaju conhecem a abordagem. Mas, por que não a utilizam com mais ênfase na proposta? Uma resposta a esta questão pode ser a segurança ou um controle maior que a História da Arte possibilita, como uma base concreta de apoio, diferente da instabilidade e fluidez da proposta triangular ou mais coerentemente conforme a própria Ana Mae pondera a abordagem em Zig/Zag, totalmente voltada ao acontecer da Arte na escola.

Nos questionários respondidos pelos professores (apêndice A), a escolha pela cronologia da História da Arte é quase uma unanimidade entre os professores, por que está escolha? O livro escolhido somente confirma a decisão de História da Arte, a escolha também tem um viés que busca o reconhecimento da disciplina, a História é vista como um conteúdo importante, para a sociedade contemporânea. Por outro lado as atividades de Arte durante o percurso evolutivo da disciplina foi vista como como artifício, adorno, recreação, livre-expressão, algo que poderia ser substituído ou disciplina que serve para divertir as crianças. A visão de Arte como conhecimento, como linguagem ou como expressão e cultura ainda não está totalmente disseminada na escola.

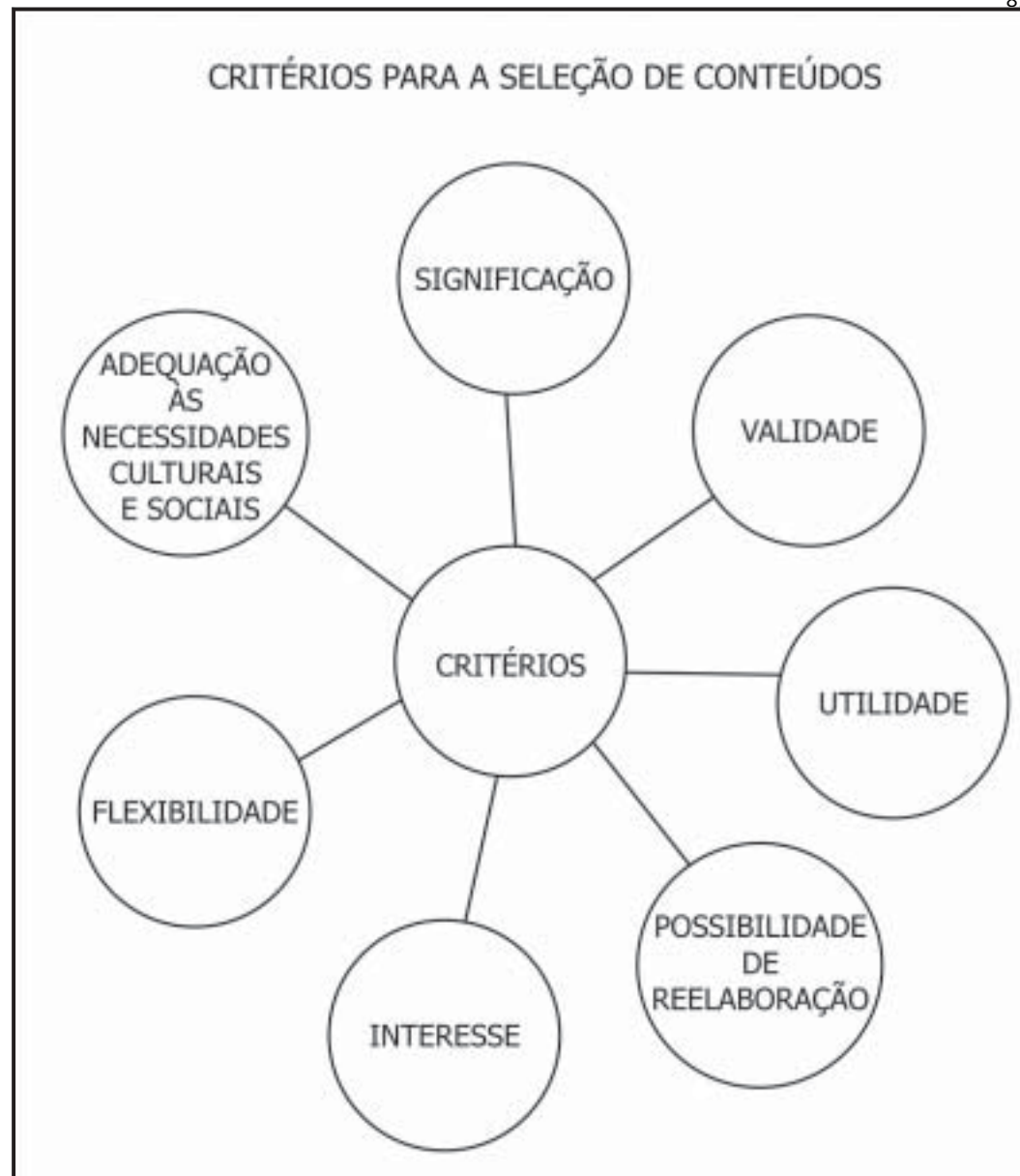
A pesquisa evidenciou ainda a necessidade de discutir a abordagem histórica no ensino de Arte, a escolha do livro didático; a carga horária da disciplina; a pouca fundamentação sobre os processos de produção e proposição de conteúdos; a política de desenvolvimento do currículo na Rede Municipal.

A figura nº 19 apresenta os critérios para seleção de conteúdos em um currículo. Estes critérios foram elencados na abordagem realizada por Menegolla e

Sant'Anna. Os autores citam na proposição gerada o livro *Planejamento de Ensino e Avaliação* de Enricone e outros autores (1975). Esta perspectiva é interessante como fundamentação para pensar além deste tipo de planejamento. Para Perrenoud(2001), a contemporaneidade exige do ensino a ação na urgência e ainda a decisão na incerteza. O cotidiano urde as ações e estratégias são urgentes. Na proposta realizada pelo consultor e articuladora, houve a exigência de alguns tópicos para padronizar as propostas: Ementa; Objetivos; Competências; Habilidades; Conteúdos; Unidades (Seis) e Temas Transversais, como é possível verificar no anexo 03.

Para uma análise desta proposta, os conceitos de habilidade e competência devem ser discutidos e analisados tendo em um primeiro momento a prática pedagógica como referencial de início, na seqüência, entrelaçá-los a uma base teórica e retorná-los de forma ressignificada à prática. Esta perspectiva está apoiada, dentre vários autores, em Sacristán (1998), que chama atenção ao risco que se corre ao manejar os conceitos sem o compromisso com a prática. Para ele, seria cumprir com o rito de mudar aparentemente a realidade, baseando-se na manifestação de boas intenções e ocultando-se as misérias.

Figura nº19: Critérios para seleção de conteúdos em um currículo.
Fonte: Menegolla; Sant'Anna, 2003, p. 87.



A necessidade de explicação esta posta por entender que nossas observações, nossas descobertas, nossos valores e nossas criações são tecidos pelas necessidades. Portanto, próprias de um contexto que as configuram. Assim, na tentativa de acatar a sugestão de Apple (2006) de que “para sermos fiéis às demandas de uma análise rigorosa, precisamos de uma investigação crítica exatamente de coisas muito básicas, como a rotina de nossa experiência cotidiana”, ponho-me a sistematizar alguns conceitos na tentativa de aclarar o uso das palavras.

Segundo Guiomar Namó de Mello (2003) competência, “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação”.

Mobilizar transmite a idéia de pensar em algo prático. Sobre isso Mello (2003) também atenta que “a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”. Já às habilidades, fazem parte da mesma trama das competências. A diferença entre elas depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado

tanto como uma habilidade quanto como uma competência. Por exemplo: a competência para redigir um texto narrativo dependerá de habilidades como identificar as características do texto narrativo, empregar corretamente os sinais de pontuação, dentre outras. No entanto, para se identificar características do texto narrativo, será necessário conhecer os elementos da narrativa. Nesse caso, identificar características do texto narrativo deixa de ser uma habilidade para constituir-se em uma competência. Elas estão sempre entrelaçadas. Não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa.

A questão pode oferecer indícios de que talvez tenhamos que pensar novas relações entre as necessidades formativas, os sujeitos e as formas de aprendizagem que oferecemos nas instituições educacionais, onde efetivamente realizamos nosso trabalho pedagógico. O que implica em alterações de concepções sobre o ato de ensinar e aprender. Talvez uma alternativa seja a flexibilização de abordagens metodológicas disciplinares e a adoção de abordagens globalizantes.

Porém, não devemos nos esquecer que os currículos são representações do equilíbrio de interesses de linhas que

amarram o sistema educativo num dado momento, ao passo que, por meio dele, se realizam os propósitos da educação no ensino escolarizado. Por conta disso, não queremos reter os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo, isso supõe uma redução que desconsidera os conflitos, os interesses que estão presentes nele (Sacristán, 2000).

Historicamente o currículo tem sido configurado e se consolida dentro de uma determinada trama cultural, política, econômica, social e escolar, estando sempre impregnado de valores e pressupostos que é preciso revelar. Sendo possível revelar tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de seu ferramental "mais técnico", descobrindo as tramas tecidas em seu desenvolvimento dentro dos espaços escolares.

Mediadas pelas práticas pedagógicas, Hamilton (1992) destaca que os termos da escolarização respondem de forma diferente às mudanças que ocorrem, ocorrendo pelo menos três possibilidades: que a prática muda enquanto a terminologia permanece a mesma; que a terminologia muda em conserto com mudanças nas práticas; e que a terminologia muda enquanto a prática

permanece a mesma. Quando se escreve uma habilidade, uma competência ou um objetivo a ser alcançado pelos alunos a partir do desenvolvimento de determinada temática, pode ser que estejamos alterando apenas a terminologia enquanto a prática permanece a mesma.

A Arte para a Rede - a trama da complexidade

A gente traça um modelo, a partir do que já foi pensado a partir do livro, vamos diversificando as atividades, para cada ano, mas o professor quer a indicação do que fazer – dos procedimentos! Quando formos fazendo isso, em cada ano. (P08 - Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007).

– Numa mesma fase, vai acrescentando, vai acumulando... (P01, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007).

– Por isso o currículo é uma barra para você pensar! (P08,

Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007).

– O médico recebe um por um, tenta respeitar suas individualidades e perfis, para cuidar da saúde.

Educação não! É o coletivo! (P03, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007).

Estas e outras falas de professores, complicadas ou complexas? Fizeram com que eu procurasse fundamentar a idéia de complexidade. Perrenoud cita Edgard Morin quando ele distingue complexidade de complicação,

A complexidade impõe-se primeiro como a impossibilidade de simplificar; surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde se perdem as distinções e as clarezas, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos. [...]

A complexidade não é a complicação. O complicado pode reduzir-se a um princípio simples, como um novelo enredado ou um nó de marinheiro. É claro que o mundo é muito complicado, mas se fosse apenas complicado, ou seja embaralhado, multidependente, etc., bastaria realizar as reduções que todos conhecemos [...] O verdadeiro problema não é, portanto, reduzir a complicação dos desenvolvimentos as regras com uma base simples. A complexidade está na base. (MORIN apud PERRENOUD, 2001, p. 30)

Na base do currículo temos antagonismos e contradições, para Perrenoud no âmbito da educação temos contradições “entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença.” (2001, p. 31) Utilizo as sete contradições apontadas, para a partir da noção de complexidade possibilitar o debate sobre as propostas de Arte no currículo da rede municipal de Aracaju em 2007. Na fala das professoras em entrevistas, questionários e na reunião sobre a proposta as contradições emergem.

Entre pessoa e sociedade. Na sala de aula, todos os dias é tecido frágil fio entre o respeito pelas pessoas – por suas necessidades, seus ritmos, seu pensamento – e as exigências do programa, do trabalho, da avaliação, do horário, da coexistência. É possível identificar alguns traços desta contradição nas falas das professoras:

– A gente pensa no todo e tem que dar atenção ao singular! Eu dei aula sobre máscaras e tive que passar em cada carteira para ajudar a pegar nos materiais ...ensinar a usar a régua... (P08, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a

proposta curricular para Arte - 2007)

– Olha lá no 9º ano, é um absurdo! Quem é que vai dar isso! Não vai dar tempo pra dar isso! (P05, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

Entre unidade e diversidade. A escola desenvolveu-se como uma formidável máquina de normalizar, a tentativa de produzir unidade no dizer de Perrenoud (2001) empobrece progressivamente a diversidade dos modos de vida e do pensamento ortodoxo, de uma racionalidade exemplar, de uma sensibilidade e de uma ótica codificadas, de uma cultura de massa. Encontrar um caminho entre a diversidade e unidade nos percursos de formação de alunos e também nas práticas pedagógicas pode configurar-se como busca constante.

– Não tem artista sergipano na proposta? A gente já tem disponível o livro. (P08, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007).

– A gente ta definindo a estrutura para todos os anos? (P05, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

– Quero fazer uma sugestão aqui. Não tem nada com relação a Arte Africana, elementos visuais! (P08, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

A assimetria entre a relação professor e aluno e entre as equipes pedagógicas e os estabelecimentos de ensino são apontadas por Perrenoud como dilemas entre a dependência e a autonomia. Nas falas transcritas a baixo temos a questão do domínio de saberes perante o aluno, o receio que o professor tem de que o aluno não dependa mais dele, torna difícil a prática da autonomia, que se apresenta como um fio tênue entre impor ou permitir escolhas. Além dessa relação, encontramos, ainda, o dilema entre os profissionais, entre as relações de sistemas de educação, dos objetivos oficiais de educação e seu próprio projeto de educativo.

– Nós trabalhamos todas as linguagens...a gente faz o que é melhor para o aluno! (P08, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

– A Secretaria deve dar um leque de opções, existe abertura da gente propor um livro com imagens de uso para Arte! (P01, Transcrição de falas dos professores na

reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

– Sinto falta da oralidade, as crianças precisam aprender a falar sobre, capturar a linha, seqüestrar a linha com o papel vegetal. (P03, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

Educar é permitir que o aluno mude sem perder sua identidade, na tentativa de conciliar a invariância e a mudança. A instituição também renova-se em termos de saberes, métodos e tecnologias sem perder de vista a sua herança. “A escola, por sua própria natureza, é uma confluência entre o velho e o novo, tanto para as pessoas quanto para o sistema e, por isso, está no centro do debate que sempre renasce entre antigos e modernos.” (PERRENOUD, 2001, p. 33) Nas colagens apresentadas no relato de pesquisa duas das professoras evidenciaram essa noção.

– As crianças não cantam mais! Cantigas de roda! É uma oportunidade muito boa para o canto. Eu não concordo com a base de ponto e linha! Concordo com a musicalização! Teatralização e Imagem – não interessa se é do Renascimento, do Egito ou de Marcel Duchamp,

Refere-se ao pintor Georges Seurat (1859 – 1891) principal teórico e pintor do pontilhismo que surgiu na França, no século XIX. Também foi conhecido como punctilhismo, neo-impressionismo, divisionismo e cromoluminarismo. O pontilhismo é uma técnica de pintura que baseia-se na colocação de pontos coloridos muito próximos uns dos outros o que, à distância, provoca uma mistura ótica. Foi um desdobramento das práticas dos impressionistas, para os quais as cores deviam ser justaspostas e não misturadas e/ou mescladas, deixando à retina a tarefa de reconstruir o tom desejado pelo pintor, fazendo surgir a forma.

isso é uma abstração matemática, não se separa isso do desenho! O brincar é que é necessário! (P03, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

Entre a abertura e o fechamento. A educação, assim como as mídias, são fundamentais para a abertura ou para o fechamento de uma sociedade. “Um sistema aberto está perpetuamente sobre o fio da navalha: se for aberto demais, perde a identidade, sua coerência, funde-se com o ambiente; se for fechado demais, asfixia-se, não se renova e desaparece como sistema.” (PERRENOUD, 2001, p. 34) O acesso a outras culturas, a hibridização com outras práticas é importante, porém as sociedades muito abertas tornam-se sociedades dominadas por outras. Essa noção também pode ser adotada por uma instituição de ensino, sem um certo fechamento ela não constitui uma identidade forte, ao contrário não se renova e tende a desaparecer. Quanto a essa contradição, podemos perceber que algumas transcrições possibilitam o debate desse aspecto:

– Eu penso o seguinte, eu acho que a criança da Terra Dura (Bairro Santa Maria, periferia de Aracaju) não pode ser impedida de conhecer o Seurat⁴⁶, mas a forma como

vai ter acesso, como passar de forma não tão simplista? (P03, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

– Palito de picolé, Arte não pode ser trabalho de Jardim de Infância! (P23, Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

A abertura para qualquer prática em Arte gera a perda de identidade, mas fechar a abordagem em uma metodologia que não oferece possibilidades de adequação também gera o enfraquecimento da disciplina na escola.

Entre a harmonia e o conflito. Para Perrenoud, “A escola está condenada a viver com conflitos de valores, de métodos, de teorias, de relações com o saber, de poder. Ela trabalha para superar todos eles, sabendo, porém, que surgirão outros.” (2001, p. 34) A escola mantém o desejo de harmonia, pela convivência pacífica através da argumentação, porém, também através de conflitos possibilita aprendizagens e mudanças sociais. Estes conflitos e a busca pela harmonia são evidenciados na

fala dos professores:

Entre a igualdade e a diferença. Somente na segunda metade do século XX, surge a idéia de democratização no ensino e da igualdade na educação, antes as pessoas recebiam uma instrução proporcional à sua condição social. Hoje espera-se que a escola ofereça a todos os alunos uma cultura básica. A diversidade de interesses e de aptidões, torna complexa a conciliação dos dois aspectos.

O que se manifesta ao nível dos programas e das estruturas escolares é reencontrado na sala de aula: todos devem receber as mesmas lições de casa? Todos devem ser avaliados de acordo com as mesmas normas? Deve-se impor os mesmos ritmos de trabalho, as mesmas formas de comunicação, os mesmos valores, as mesmas relações com o saber a crianças e adolescentes tão diferentes? Se respeitarmos essas diferenças, não estaremos correndo o risco de enquadrar cada um em sua condição e perpetuar as desigualdades perante a cultura? (PERRENOUD, 2001, p. 35)

As falas das professoras entretecem com a noção de diferença e igualdade um tecido colorido, por vezes cheio de contrastes:

– Aqui na cultura popular (se referindo a um item no currículo proposto) você trabalha folclore, Arte africana, indígena,...tudo que está na raiz do povo brasileiro... (P05 - Transcrição de falas dos professores em reunião

sobre proposta curricular 2007)

– A gente não vai...aprender assim, uma coisa depois da outra! A gente tem que rebater para outras coisas...a gente aprende o todo depois vai identificando as partes. (P03 - Transcrição de falas dos professores na reunião de leitura e debate sobre a proposta curricular para Arte - 2007)

A partir das sete contradições elencadas por Perrenoud (2001) tentei traçar uma trama complexa, para fazer alusão a Arte no currículo escolar. Tendo como referência o trabalho de Wilton Carlos de Santana, que estudou as evidências na iniciação esportiva, proponho uma abordagem que pode ser gerada como um esboço deste entendimento através de um sistema dinâmico que está em movimento, é complexo, pois contempla unidades variadas e uma quantidade de interações imprevisível entre essas unidades, que, desse modo, tecem uma série de evidências de complexidade, sem hierarquia, figura nº20. Um exemplo desta relação é pensar quais evidências de complexidade resultariam das interações entre professor(a), pais, história da Arte e Arte de rua? Ou entre professor, coordenador, galerias/museus e metodologia da escola? Ou ainda entre críticos de Arte, pais, aluno(a) e projetos de Arte? Mais

ainda entre galerias/museus, Arte de rua, mídia e professor(a)? Entendendo que a complexidade se insere na própria natureza da relação educativa. A Arte/

Educação é portanto um fenômeno humano complexo, algumas unidades que coexistem e interagem no ensino de Arte foram evidenciadas e uma possível rede de evidências de complexidade resultante das interações entre essas diferentes unidades foi tecida, figura nº.

Como Santana, também me detive, mesmo que de forma generalizada, ao exercício de propor enumerar as interações possíveis entre essas unidades. Compondo evidências de complexidade, recorro as interpretações das leituras sobre Arte/Educação para elaborar a figura em rede, essa rede feita de unidades entrelaçadas requer o olhar mais atento de professores envolvidos com a proposta em Arte no currículo escolar, já que apenas tenta sinalizar para uma maior atenção ao exercício de pensar a Arte no currículo.

O diálogo com as evidências de complexidade da Arte no currículo se faz necessário para como aborda Morin, ser capaz de “[...] exercer um pensamento capaz de tratar o real, de dialogar e de negociar com ele” (2001, p. 89). A resposta a questão norteadora: Como acontecem as propostas de Arte no currículo da Rede Municipal de Aracaju? Percorreu a rede de interpretação de discursos, de ampliação de perspectivas, de idas e

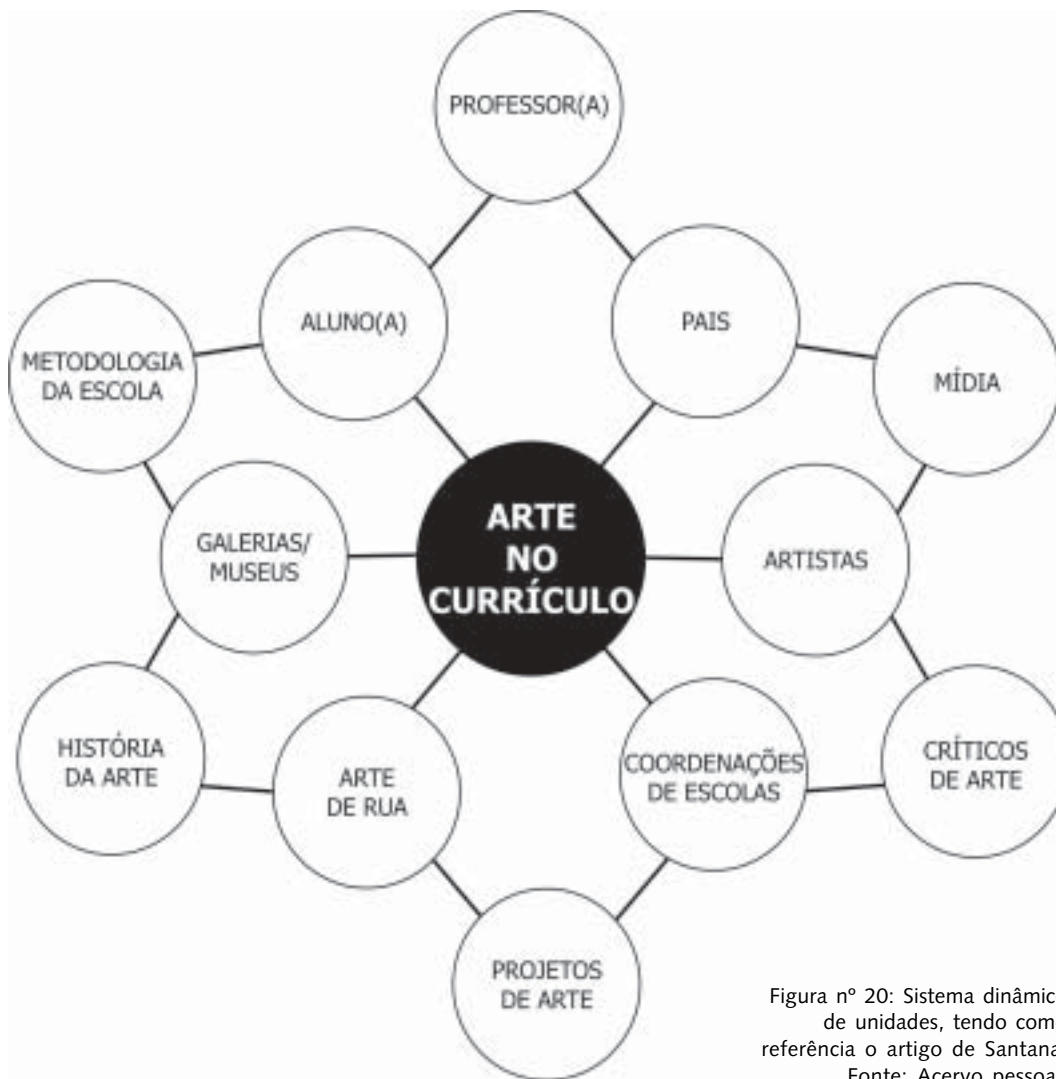


Figura nº 20: Sistema dinâmico de unidades, tendo como referência o artigo de Santana. Fonte: Acervo pessoal.

voltas em teorias sobre o histórico do ensino de Arte brasileiro, para gerar a possibilidade de explicação e compreensão da rede de evidências. Esta atividade foi tecida a partir de muitos entraves, questões que devem ser revisitadas. A proposta de conteúdos organizados como um currículo para a Rede Municipal de Aracaju

não foi tomada pelos professores como pertencente a categoria. Os professores não foram consultados quanto a eleição do consultor para orientar a proposta. Todos estes fatores tornaram mais complicada a proposta curricular em 2007.

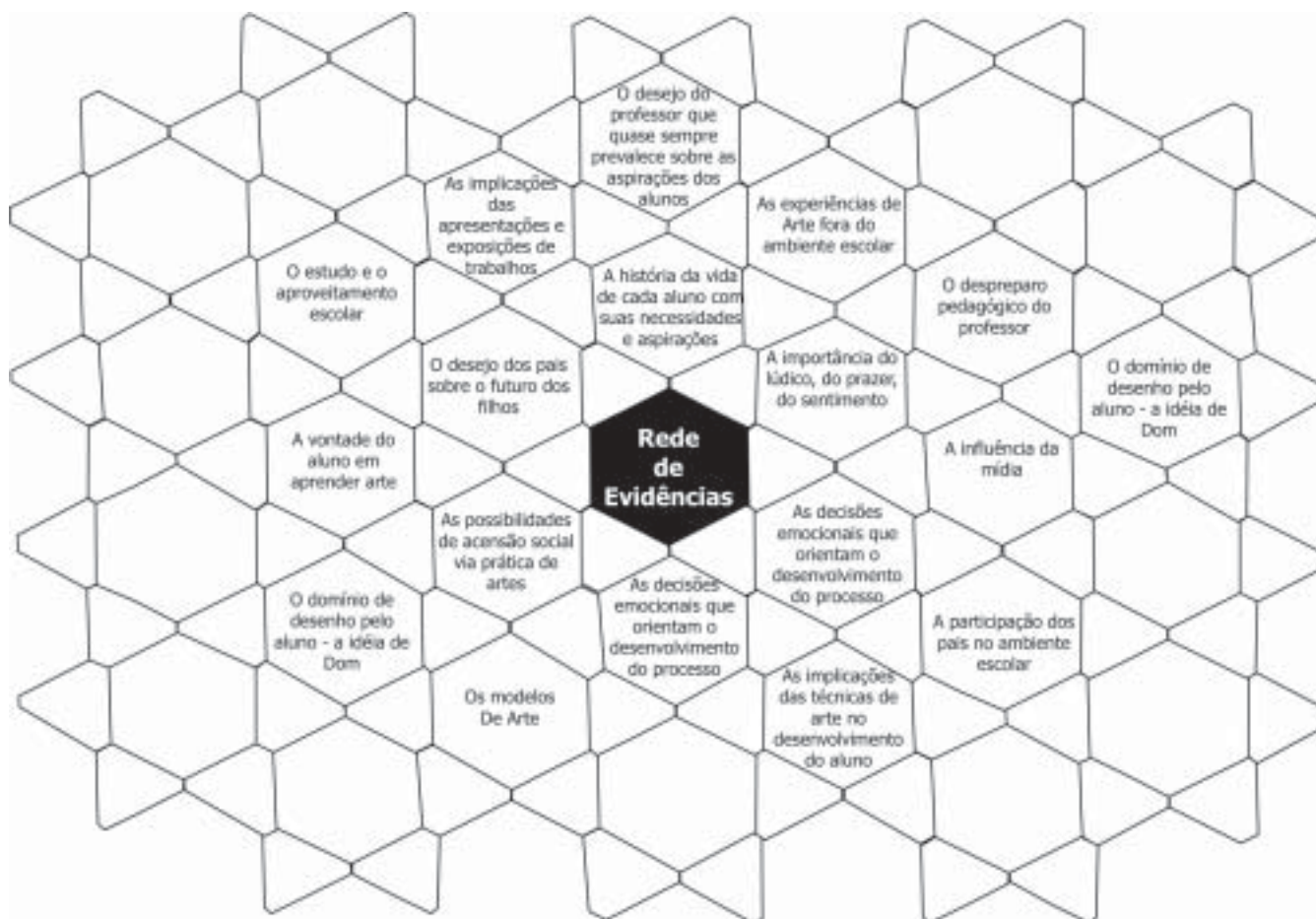


Figura nº 21: Rede de evidências da Arte no currículo, tendo como referência o artigo de Santana.
Fonte: Acervo pessoal.

Hoje recebi um e-mail da articuladora da Hora de Estudos informando que a proposta será lançada em outubro deste ano (2008) de forma festiva junto as propostas de todas as outras disciplinas escolares.

A deliberação sempre existe cada momento é de incompletude...

8 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REDE

Na tentativa de registrar a escolha, seleção e organização dos conteúdos de Arte no currículo escolar da Rede Municipal de Aracaju entre 2003 a 2007, após mais de dez anos da LDB nº 9.394/96, foram evidenciadas algumas linhas urdidas. Para realizar a trama foi necessário investigar o histórico do ensino de Arte, conforme abordado no início deste trabalho, para que fosse possível ampliar a noção de contexto e paralelamente visualizar a sua evolução.

Situar o indivíduo presente numa rede de interações e possibilidades, foi o que considerei como enfoque desta pesquisa e a partir desta constatação foi sendo gerada a noção de sistema complexo. As evidências deste sistema num esboço de possibilidades tentam ampliar e propor o diálogo entre as unidades e os profissionais envolvidos na proposta curricular.

Houve a tentativa de evidenciar as contradições do cotidiano social, as ambivalências e contradições da Arte no currículo. Houve a necessidade de questionar a elaboração do currículo.

A sinfonia das sagas individuais...cada ponto no tecido, tensiona, contextualiza. Comunga e converge com outros. O fenômeno aparece para quem percebe, só se dá conta disso a partir da categoria de representação. Dessa maneira, construímos fatos impregnados de sentido, a partir da representação, para captar isso, foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Para deixar que o ator cultural revele, dê sentido e significado a nossa realidade. Num processo dialógico que perpassa a epistemologia da pesquisa.

O estudo possibilitou questionar o papel das disciplina e a divisão do conhecimento que estabeleceram na escola, nesse sentido, a idéia de rede aparece justamente quando compreendemos que, ao lado dessa divisão, existem, permanentemente, trocas de conhecimentos. A noção de rede é mais do que a noção de interdisciplinaridade, outra forma de pensar é possível, complexa e transversal. Na organização das propostas curriculares vão sendo inseridos, permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação disciplina, mas que, na verdade, melhor se caracterizariam como campos de estudo e de prática informados por uma

trama tecida de múltiplos conhecimentos práticos-teóricos, que se relacionam complexa e transversalmente. A metáfora da rede, foi aqui utilizada, para ressaltar a diversidade e as conexões possíveis.

Nesta pesquisa, a emergência da proposta de Arte possibilita a ampliação do debate de como acontecem as propostas de ensino de Arte.

9 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de.(Org) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. Trad. Lélío L. de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1945, p. 159.
- APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo: 2000, Cap. 2.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa**. São Paulo:Pioneira Thomson Learning, 2006, p.70.
- ARACAJU,SE. Secretaria Municipal de Planejamento. **Aracaju em Dados 2005**. 1 CD-ROM.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. (org) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. (org) **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. Ed. Ver e Aum. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Teoria e Prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. **ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação**. Anais do XX Seminário Nacional de Arte e Educação, Montenegro, 2006.

BATESON, G. **Mind and nature: a necessary unity**. New York: Batam Books, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: *Magia e técnica, Arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197 a 221.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju**. Tese. Faculdade de Educação – USP, 1998.

BRASIL, **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em junho de 2005.

BRASIL-MEC. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL - Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - Arte**. Brasília: ME, 1997.

CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas – SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus - antes, agora e depois?** 2ed. São Paulo: Saraiva, 1980

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DENZIN, Norman, K. LINCOLN, Yvonna S. Trad. Sandra Regina Netz. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCHER, M. C. Italy: Taschen, 2006.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Possibilidades para entender o currículo escolar**. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 10, n.37, p. 08-11, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FINK, Bruce. (1998)

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC, 1996.

_____. Trad. VASSALO; Ligia M. Ponde. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

FRANGE, L.B.P. **Arte e ensino, uma questão ou várias questões**. In BARBOSA, A. M. (org) *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 49-60.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara, et. all. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. São Paulo: L & PM, 1994.

GALLO, Sílvio . **A orquídea e a vespa: transversalidade e o currículo rizomático**. In GONSALVES, Elisa Pereira et alli (org). *Currículo e contemporaneidade – Questões Emergentes*, Campinas-Sp: Alínea, 2004.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, Transversalidade e Currículo**. Disponível em< www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/07.doc> Acesso em 03/06/2007.

GHIRALDELLI, JR. P. **História da educação**. 2ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional – Novas Políticas em**

Educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. v. 12 nº. 35 maio/ago. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf> > Acesso em 12 de março de 2008.

_____. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HAIDAR, M de L. M. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: Grijalbo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

HAMILTON, David. **Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica**. Teoria e Educação (6), Porto Alegre: Pannonica, 1992.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&, 2005.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de Trabalho**. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 2000.

JANTSCH. **Modelo**. Disponível em:< <http://www.psicologia.org.br/internacional/ap40s.htm> > Acesso em 21/06/2007

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3ed. rev e amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KROEF, A. B. G. **Cultura: efeitos e afetos**. A paixão de aprender. Porto Alegre, nº 11, p. 34-40, 1999.

_____. **Currículo como máquina desejante**. In: ANPED 24ª reunião anual, 2001, Caxambu, MG. Intelectuais, conhecimento e espaço público. Caxambu, 2001. P. 1-10. 1 CD-ROM.

LOURO, G. L. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços**. In: COSTA, M. V. (org) Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 2000, publicado em 1979.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007. 140 p.

MACHADO, Ana Maria. **O Tao da teia – sobre textos e têxteis** in Texturas – sobre leitura e

escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003, p. 11-13.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de Arte:** perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org) *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 161-174.

MARTINS, M. C. **Aquecendo uma transforma-ação:** atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (org) *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-60.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. e GUERRA, M^a. T. T. **Didática do ensino da Arte:** língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. **Afinal, o que é competência?** In: Nova Escola. ed. no 60. Março de 2003. Acesso em 13 de janeiro de 2005. Disponibilizado em:< http://novaescola.abril.com.br/ed/160_mar03/html/com_palavra.htm>

MÉNDEZ, Mário Castillo. **O Livro e a educação:** aspectos políticos da produção do livro didático. In: BARBOSA, Raquel Lazatti Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MENEGOLLA, Maximiliano, e SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTEIRO, A. M. **A prática de ensino e a produção de saberes na escola**. In: CANDAU, V. M. (org) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis. **Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. "Epistemologia da Complexidade". In: Schinitman, D. (org). *Novos paradigmas, cultura e complexidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, (s/d) pp.274-89.

NAGLE, J. **A reforma e o ensino**. 4ed. São Paulo: Edart, 1981.

_____. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e, GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto e BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A Política do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Summus/ Editora UNICAMP, 1984.

OZMON, H. A. e CRAVER, S. M. **Fundamentos filosóficos da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto, Portugal: Porto, 1996.

PALAMIDESSI, M. **Tempo e currículo**: o quadro de horário e a distribuição escolar da ocupações. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v.2)

PARAÍSO, Marlucy Alves . **Currículo-mapa**: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PILETTI, Claudino; e PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTAL MEC – **Mapas Conceituais na educação**. Disponível em:< <http://mapasconceituais.cap.ufrgs.br/mapas.php>> Acesso em 15 de abril de 2006.

RICOUER, Paul. **Do texto à ação**. Porto: Rés Editora, 1989.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Guimarães João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 383.

SACRISTÁN, J. Gimeno; Pérez GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTANA, Wilton Carlos de. **Iniciação esportiva e algumas evidências de complexidade**. Artigo disponível em:< http://www.pedagogiadofutsal.com.br/artigo_002.asp> Acesso em: 22 de agosto de 2008.

SANTOS, L. L. e MOREIRA, A. F. **Currículo**: questões de seleção e organização do conhecimento. In: Caderno de Idéias. N. 26, FDE. São Paulo, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHRAMM, Wilbur. **Comunicação de Massa e Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, José Cavalcante de (org.). **Os pensadores.** Os Pré-Socráticos. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SOUZA, Luiz Pereira de. **ESDI: Biografia de uma idéia.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1996.

TRINDADE, Altair Oliveira. **Elementos para o estudo da Arte-Educação em Sergipe.** Monografia, Especialização em Educação Artística, UFPB, 1985.

UFS - Universidade Federal de Sergipe – **Histórico da instituição.** Disponível em:< <http://www.ufs.br>> Acesso em 13 de dezembro de 2007.

UNIT- Universidade Tiradentes – **Histórico da Instituição.** Disponível em:< <http://www.unit.br>> Acesso em 22 de novembro de 2007.

VARELA, J. **Categorias espaços-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo.** In: COSTA, M. V. (org) Escola básica na virada do século: cultura, política e educação. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso das Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 7 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite.** 3ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, 1992.

ZOTTI, S. **A Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80.** Caçador, 2001. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Contestado.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário destinado aos professores de Arte da Rede Municipal de Aracaju.

Pesquisa sobre a Arte no Currículo da Rede Municipal de Aracaju- SE
Profª. Márjorie Garrido Severo – UFBA/FACED
garridosevero@yahoo.com.br / (79) 3232-1717 / 9989-7375

Nome:

Formação:

Escolas em que atua:

Tempo na Rede Municipal: Carga Horária em sala de aula:

Questionário

1- Como geralmente as suas aulas acontecem na Rede Municipal de Aracaju, marque apenas uma opção.

Seguem a linha cronológica da História da Arte

Seguem projetos e eventos elaborados junto a coordenação da escola

A partir da contextualização de um estilo ou artista, a leitura de imagem e uma oficina para desenvolver a prática na área

São realizadas oficinas para desenvolver a prática de várias técnicas a partir dos estilos de arte

Enfocam a leitura de obras das artes visuais

Outra abordagem, qual? _____

2 – Como você costuma selecionar os conteúdos para as suas aulas, marque apenas uma opção.

Junto com a coordenação da Escola, outras disciplinas e a partir do Projeto Político Pedagógico

Seguindo as sugestões do PCN Arte

Em paralelo com o livro didático

A partir dos interesses dos alunos

A partir do meu conhecimento

Seguindo os eventos e projetos da escola

Outra forma, qual? _____

3 – Identifique qual a maior problemática para o ensino de Arte enfrentada na Rede Municipal de Aracaju, marque apenas uma opção.

Falta de espaço destinado a prática da disciplina

Baixa carga horária por turma para a disciplina

Pouca organização dos professores de arte

Não reconhecimento da disciplina perante a escola

Falta de materiais para a prática de arte

Falta de apoio da coordenação da escola

- Alunos desestimulados
- Oficialização da avaliação
- Outro problema, qual? _____

4 – O que deveria ser levado em consideração numa proposta de currículo de arte para Rede Municipal de Aracaju?

Obrigada! Sua participação será importante para o resultado da pesquisa.

Apêndice B: Esquema para Entrevista com os professores de Arte.

UFBA – FACED - Mestrado em Educação
Márjorie Garrido Severo

Esquema para Entrevista com os professores

Abordar o Termo de consentimento livre e esclarecido

Identificação

Idade

Formação

Tempo de magistério

Sexo

Escola em que ministra aula de arte?

Quantidade de turmas e quais?

Quantidade de alunos por turma?

Concepção de currículo?

Como acontece as aulas de arte?

Por quais caminhos?

Qual a estrutura da escola (física e humana)?

Quantos professores de arte na rede e escola?

Elaborou propostas de currículo?

Como foi o rumo da proposta?

Qual a orientação pedagógica da proposta curricular?

Quanto aos PCN Arte?

Qual o rumo do ensino de Arte após a LDB em 1996, após 10 anos?

Como são a maioria das suas aulas?

Como você pensa o currículo de arte?

Como a arte é vista na escola?

A comunidade produz arte?

A comunidade participa da escola?

Como as outras disciplinas trabalham na escola?

Como a coordenação da escola entende a arte no currículo?

Agradecer e ressaltar a importância da participação na pesquisa.

ANEXO

Anexo 01:
Lista das Escolas da Rede Municipal de Aracaju - SE

Portal da Educação da Prefeitura de Aracaju – SE
http://sistemas.aracaju.se.gov.br:5000/semec/www/escolas_municipais/escolas_municipais_internet_rel_geral.jsp

1. E.M.E.F BEBE THIUBA
CONJUNTO MEDICI II 3179-1561

2.E.M.E.F CEMARH - PROF. FERNANDO LINS DE
CARVALHO
SIQUEIRA CAMPOS 3179-1885

3.E.M.E.F JUVINO PINTO
AEROPORTO 3179-3063

4.E.M.E.F MARIA CLARA MACHADO
SANTOS DUMONT 3179-2844

5.E.M.E.F. ALENCAR CARDOSO
JOSÉ CONRADO DE ARAÚJO 3179-2230

6.E.M.E.F. ANISIO TEIXEIRA
AEROPORTO 3179-2731

7.E.M.E.F. CAP - CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO
PARA ATENDIMENTO A PESSOAS C/DEF
SAO JOSE 3179-1886

8.E.M.E.F. DEPUTADO JAIME ARAÚJO
SOLEDADE 3179-2840

9.E.M.E.F. DOM JOSÉ BRANDÃO DE CASTRO
CASTELO BRANCO 3179-1693

10.E.M.E.F. DOM JOSÉ VICENTE TÁVORA
SANTO ANTONIO 3179-3460

11.E.M.E.F. DR ANTONIO CARVALHO NETO
AMÉRICA 3179-2232

12.E.M.E.F. FLORENTINO MENEZES
POV. AREIA BRANCA 3179-2511

13.E.M.E.F. GAL FREITAS BRANDÃO
SUISSA 224-2548

14. E.M.E.F. HERMES FONTES
PALESTINA 3179-3466

15.E.M.E.F. JOAQUIM CARDOSO DE ARAÚJO
AMÉRICA 3179-1695

16.E.M.E.F. JOSÉ CONRADO DE ARAÚJO
SÃO CONRADO 3179-1710

17.E.M.E.F. JOSÉ GARCEZ VIEIRA
SIQUEIRA CAMPOS 3179-2237

18.E.M.E.F. JOSÉ SALES
INDUSTRIAL 3179-3465

19.E.M.E.F. LAONTE GAMA DA SILVA
SANTA MARIA 3179-3060

20.E.M.E.F. MAL HENRIQUE TEIXEIRA LOTT
AMÉRICA 3179-1690

21.E.M.E.F. MANOEL BOMFIM
CONJUNTO BUGIO 3179-324

22.E.M.E.F. MARIA DA GLÓRIA MACEDO
INDUSTRIAL 3179-3462

23.E.M.E.F. MINISTRO GERALDO BARRETO SOBRAL
SANTOS DUMONT 3179-3463

24.E.M.E.F. OLAVO BILAC
CIDADE NOVA 3179-3467

25.E.M.E.F. OSCAR NASCIMENTO
SANTO ANTONIO 3179-2641

26.E.M.E.F. OTÍLIA DE ARAÚJO MACEDO
18 DO FORTE 3179-2650

27.E.M.E.F. PRES. TANCREDO NEVES
SRA DE FATIMA 3179-1560

28.E.M.E.F. PRESIDENTE VARGAS
SIQUEIRA CAMPOS 3179-2233

29.E.M.E.F. PROF. JOSÉ ANTONIO DA COSTA MELO
GETÚLIO VARGAS 3179-1883

30.E.M.E.F. PROF. NUNES MENDONÇA
COROA DO MEIO 3179-3342

31.E.M.E.F. PROFª ÁUREA DE MELO ZAMOR
SÃO CONRADO 3179-1712

32.E.M.E.F. PROFª MARIA THETIS NUNES
AMÉRICA 3179-1691

33.E.M.E.F. PROFª QUINTINA DINIZ
SIQUEIRA CAMPOS 3179-1694

34.E.M.E.F. RAQUEL CORTES ROLLEMBERG
SIQUEIRA CAMPOS 3179-2238

35.E.M.E.F. SABINO RIBEIRO
18 DO FORTE 3179-2643

36.E.M.E.F. SANTA RITA DE CÁSSIA
AMÉRICA 3179-1692

37.E.M.E.F. Sérgio Francisco da Silva
LAMARÃO 3179-2842

38.E.M.E.F. PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK
COROA DO MEIO 255-2413

39.E.M.E.F. PROF. ALCEBÍADES DE MELO VILAS BOAS
INDUSTRIAL 3179-3464

40.EMEF OVIEDO TEIXEIRA
SÃO CARLOS 3179-3240

Anexo 02: Matriz do curso de Artes Visuais da UFS.

ARTES VISUAIS - LICENCIATURA
CURRÍCULO PADRÃO

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	P.E.L.	CH	PRÉ-REQUISITO
1º PERÍODO					
404511	Estética e História da Arte I	04	4.00.2	60	-
404531	Métodos e Téc. de Pesquisa em Artes	04	4.00.2	60	-
404581	Fund. da Exp. e da Com. Humanas	04	4.00.2	60	-
404191	Teoria da Comunicação I	04	4.00.2	60	-
404491	Desenho Artístico I	04	1.03.2	60	-
405011	Antropologia I	04	4.00.2	60	-
	TOTAL	24		360	
2º PERÍODO					
404512	Estética e História da Arte II	04	4.00.2	60	404511
404492	Desenho Artístico II	04	1.03.2	60	404491
404501	Introdução ao Teatro	04	1.03.2	60	-
404521	Modelagem	05	1.04.2	75	-
404502	Musicalização Básica	04	1.03.2	60	-
406251	Introdução à Psic. do Desenvolvimento	04	3.01.2	60	-
	TOTAL	25		375	
3º PERÍODO					
404513	Estética e História da Arte III	04	4.00.2	60	404512
404493	Pintura I	05	1.04.2	75	404492
404551	Artes Gráficas	04	1.03.2	60	404492
404232	Fotografia e Iluminação	04	4.00.0	60	-
401011	Estrutura e Funcionamento do Ensino	04	3.01.2	60	-
407031	Introdução à Filosofia	04	4.00.2	60	-
	TOTAL	25		375	
4º PERÍODO					
406256	Intr. à Psic. da Aprendizagem	04	3.01.2	60	-
404514	Arte no Brasil I	04	4.00.2	60	404512
404494	Pintura II	05	1.04.2	75	404493
404543	Fund. do Ensino de Artes no Brasil	04	4.00.2	60	-
404561	Comunicação Visual	04	4.00.2	60	404191
	TOTAL	21		315	
5º PERÍODO					
404515	Arte no Brasil II	04	4.00.2	60	404514
401101	Didática	05	3.02.3	75	406256
405015	Folclore Brasileiro	04	4.00.2	60	405011
404503	Expressão Musical	04	1.03.2	60	404502
404522	Gravura	05	1.04.2	75	404492
	TOTAL	22		330	

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	P.E.L	CH	PRÉ-REQUISITO
6º PERÍODO					
404541	Prática de Ens. Em Artes Visuais I	08	2.06.2	120	401101-404515
404523	Cerâmica	05	1.04.2	75	404521
404273	Tecnologia Educ. em Som e Imagem	04	2.02.2	60	-
404516	Arte no Brasil III	04	4.00.2	60	404515
404504	Expressão Corporal	05	1.04.2	75	-
	TOTAL	26		390	
7º PERÍODO					
404524	Escultura	05	1.04.2	75	404521
404542	Prática de Ensino em Artes Visuais II	08	2.06.2	120	404541
404571	Trabalho de Conclusão de Curso I	04	2.02.4	60	404516-404541
404505	Expressão Teatral	04	1.03.2	60	404501-404504
	TOTAL	21		315	
8º PERÍODO					
404572	Trabalho de Conclusão de Curso II	08	1.07.4	120	180 créditos
	TOTAL	08		120	

**ARTES VISUAIS - LICENCIATURA
CURRÍCULO COMPLEMENTAR**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CR	P.E.L	CH	PRÉ-REQUISITO
401034	Arte-Educação	04	2.02.2	60	-
401072	Educação Brasileira	04	4.00.2	60	402091
402091	História da Educação	05	4.01.3	75	-
404017	Produção de Texto I	04	2.02.1	60	-
404018	Produção de Texto II	04	2.02.1	60	404017
404019	Produção de Texto III	04	2.02.1	60	404018
404046	Literatura Infância-Juvenil	04	2.02.3	60	-
404054	A Língua Oral	04	2.02.2	60	404051
404091	Alemão Instrumental I	04	2.02.1	60	-
404092	Alemão Instrumental II	04	2.02.1	60	404091
404102	Inglês Instrumental I	04	2.02.1	60	-
404103	Inglês Instrumental II	04	2.02.1	60	404102
404152	Francês Instrumental I	04	2.02.1	60	-
404153	Francês Instrumental II	04	2.02.1	60	404152
404171	Espanhol Instrumental I	04	2.02.1	60	-
404172	Espanhol Instrumental II	04	2.02.1	60	404171
404192	Teoria da Comunicação II	04	4.00.2	60	404191
404193	Teoria da Comunicação III	04	4.00.2	60	404192
404195	Política e Comunicação	04	4.00.2	60	-
405012	Antropologia II	04	4.00.2	60	405011
405016	Etnologia Brasileira I	04	4.00.2	60	405012
405017	Etnologia Brasileira II	04	4.00.2	60	405012
405018	Cultura Brasileira	04	4.00.2	60	405011
405041	Sociologia I	04	4.00.2	60	-
405042	Sociologia II	04	4.00.2	60	405041

Anexo 03: Proposta de Conteúdos e Ementário – versão final. SEMED – ARACAJU.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE CONTEÚDOS E EMENTÁRIO
(VERSÃO FINAL)

ARTE

MANOEL LUIZ CERQUEIRA FILHO
CONSULTOR

ZANANDREA ROCHA DOS SANTOS
ARTICULADORA

ARACAJU, 04 DE OUTUBRO DE 2007

ARTE

PROGRAMA DE CONTEÚDOS E EMENTÁRIO

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 26, § 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Neste sentido, outro dado a ser considerado foi a publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC para servirem de referencial nos processos de elaboração de propostas metodológicas e ressignificação de programas e currículos de todas as disciplinas. Segundo os PCN’s os objetivos gerais da área de Arte para o ensino fundamental devem pautar-se no desenvolvimento da competência artística e estética do aluno de forma a contribuir com o seu desenvolvimento cultural, fazendo-o:

- Compreender e utilizar as diferentes linguagens artísticas;
- Conhecer diversas produções artísticas;
- Experimentar e explorar diferentes possibilidades de cada linguagem da arte;
- Identificar a arte como fato histórico, observando as produções locais, assim como as obras do patrimônio cultural e da natureza;
- Experimentar e conhecer diversos materiais, instrumentos e procedimentos do fazer artístico;

Para ressignificar o currículo de Arte é preciso traçar caminhos, encontrar atalhos, quebrar a rotina e monotonia, desapegar-se do já conhecido. Segundo Regina Machado “Para aprender, é preciso se desapegar do conhecido, o que não significa fazer tabula rasa, apagar, jogar fora o que se sabe. É necessário saber escolher, dentro da experiência-bagagem o que pode ser aproveitável para a invenção do presente”. (2002, p.176) É preciso também olhar para a escola na sua totalidade não se restringindo apenas a sala de aula e tomar como referência os sistemas de avaliação da qualidade de ensino. Fazer uso destas não significa submeter-se às determinações políticas e econômicas; é necessário dialogar com seus dados fazendo cotejamento entre o local e o nacional.

Mas, o que é importante ser ensinado em Arte? Para quem ensinar Arte? Como os conteúdos em Arte podem ser organizados? Como acabar com a confusão conceitual e metodológica dentro de um sistema de ensino? É a partir dessas indagações e a busca para suas respostas que esta proposta configura-se e justifica-se, apontando uma homogeneidade curricular principalmente no tocante aos conteúdos para o ensino da Arte.

Se estivermos preocupados com o que vamos ensinar, quais conteúdos, o que fazer; então é fundamental uma reflexão metodológica para que a nossa ação seja conseqüente. Não se trata da livre expressão, do espontaneísmo, do fazer pelo fazer nem tampouco em aulas excessivamente teóricas. Se só se aprende a nadar na água como podemos conhecer e gostar de arte sem o contato direto com a produção artística? A arte configura-se como uma linguagem com seus símbolos e códigos e “para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte.” (MARTINS, 1998, p. 14.)

Uma sugestão que aqui apresentamos para o professor conduzir a sua ação didática é a Abordagem Triangular, sistematizada pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da USP entre 1987 a 1993. A partir de experiências internacionais e nacionais a triangulação, como também é conhecida, constitui-se como o que de melhor atende às necessidades metodológicas para o ensino da Arte. Trata-se da interseção de três eixos que se imbricam e se completam dando forma ao ensino/aprendizagem. Não necessariamente nessa ordem a Proposta Triangular deve contemplar:

Contextualização: situar a arte no tempo e no espaço através da sua história e da cultura de forma geral. A arte deve ser apresentada como produto social e histórico, fazendo possíveis e prováveis articulações com outras áreas do conhecimento.

Leitura: levar a arte até o aluno para que ele possa apreciar, sentir, perceber, decodificar, interpretar e fruir.

Produção: é o fazer artístico, a experimentação, o momento em que o aluno e o professor expressam-se artisticamente através do contato com técnicas e materiais.

A partir dessa perspectiva, o professor deverá optar pela linguagem artística que tenha um maior domínio conceitual e prático de acordo com a sua formação. O erro é querer ser polivalente, querendo trabalhar com dança, teatro, artes visuais, música. Isto não impossibilita de ter que quando necessário fazer abordagens, puxar links das outras linguagens para que elas possam enriquecer o conteúdo. Vejamos como isso é possível.

Se estiver trabalhando com o Barroco o professor não apenas deve prender-se aos aspectos plásticos e visuais desse período. A música, a dança e o teatro poderão contribuir, aumentando assim a compreensão acerca do referido período. Assim, uma música de Bach poderá servir durante um momento de apreciação de uma imagem barroca. Outra coisa importantíssima é estar sempre fazendo relações temporais passado-presente-cultura local. Pode-se estudar arte barroca a partir de uma música de MPB que aborde temática religiosa ou analisando a procissão de Nosso Senhor dos Passos da cidade de São Cristóvão. Podemos também discutir o ideal de beleza no Renascimento a partir de uma capa de revista com uma imagem de um ator ou atriz de uma novela da TV. A partir daí desenvolver com a classe uma atividade de construção de um mural com imagens de obras de arte renascentista paralelamente com imagens veiculadas na mídia hoje.

Para facilitar esse trabalho o projeto de aprendizagem é uma excelente modalidade de orientação didática conforme sugere o PCN. Os projetos não ferem nem interferem negativamente no programa e nos planejamentos, eles apenas colaboram e dinamizam a ação pedagógica. Mas é importante salientar que os projetos não podem ser confundidos com métodos e nem devem estar presos, engessados a formas pré estabelecidas ou como melhor afirma Fernando

Hernández: “Refiro-me ao uso que arquitetos, designers, artistas... fazem de ‘projeto’, como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo.” (1998, p. 22).

Assim, a partir dos conteúdos da Arte, qualquer assunto como o meio ambiente, a política, a cidade, a comunidade, a escola, as datas comemorativas, as festas

religiosas e tantos outros podem gerar temas transversais em articulação com os conteúdos artísticos e com outras áreas do conhecimento.

São muitas as possibilidades, mas a magia não acontece por si só. A simples inclusão da arte no currículo escolar não vai garantir a dosagem necessária para acabar com a “anemia teórico-metodológica” que se abate sobre essa área. Livros, métodos, propostas, ementas, técnicas, materiais e demais condições necessárias são importantes meios facilitadores para que o professor desenvolva aulas que garantam uma aprendizagem significativa em Arte.

Os conteúdos aqui apresentados seguem uma seqüência histórica linear seguindo a linha do tempo conforme opção feita pelo grupo de professores do Programa Hora de Estudo da Semed. Com ênfase nas artes visuais, embora como acima já justificamos, o professor poderá recorrer às outras linguagens.

No tocante à formatação, os conteúdos do 6º ao 9º ano estão distribuídos em seis unidades seqüenciais, mas isso não obriga o professor a seguir religiosamente a ordem; o que vai determinar isso é o cotidiano da sala de aula. Os módulos introdutório e temático estão da mesma forma presentes em todas as séries por se tratarem de conteúdos básicos para a compreensão da arte e da cultura, cabendo se fazer uma adequação segundo o nível de aprendizagem e desenvolvimento da turma. Recomendamos que o módulo temático seja desenvolvido em agosto visto esse mês ser dedicado ao folclore e fazer parte do calendário escolar. Quanto ao módulo especial, optamos por essa nomenclatura apenas a título de diferenciação, não significando ser mais importante que os demais. Eles diferem em cada ano e são recortes de alguns conteúdos que merecem certo aprofundamento nos seus estudos. Esse módulo não se encontra no nono ano por dois motivos: primeiro porque esse ano já possui um vasto número de conteúdos; segundo porque ao tratar da contemporaneidade o professor poderá trazer temas recorrentes como, por exemplo, as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Quanto ao formato dos conteúdos do 1º ao 5º ano apresentamos as seis unidades a cada ano sem uma seqüência lógica. Sugerimos que sejam trabalhados principalmente através de atividades práticas, pois os conceitos devem estar atrelados ao fazer artístico não se prendendo a explicações teóricas de difícil compreensão para as crianças. Outro aspecto muito importante é que os conteúdos estão configurados em linhas gerais. O seu desdobramento caberá a cada professor fazer através das seqüências didáticas, ou seja, as atividades organizadas conforme o nível de compreensão do aluno. Assim, as situações de aprendizagem devem ser significativas fazendo com que o aluno pense, produza e utilize aquele

conhecimento.

Para a EJA procuramos seguir a formatação oficial quanto aos segmentos dividindo os seis blocos de conteúdos em três para cada série correspondente a etapas ou ciclos. Da 1ª a 4ª procurou-se uma aproximação do ponto de vista conceitual e procedimental aos conteúdos do 1º ao 9º ano regular. Já da 5ª a 8ª procuramos tematizar os conteúdos tendo em vista a realidade do aluno trabalhador não se fazendo necessário factualizar os assuntos. Uma aula de arte para essas classes pode ser bem interessante se for bastante contextualizada. Não achamos de grande importância esmiuçar aspectos artísticos e estéticos dos períodos históricos, mesmo porque se tem uma carga horária muitíssimo pequena para Arte.

Lembre-se! Conteúdo e metodologia não podem andar separados, pois um está intrínseco no outro. Em educação “forma é conteúdo”. Os procedimentos utilizados para a aprendizagem e os valores e atitudes adquiridos a partir dela fazem parte desse processo.

1º ANO

EMENTA: O Ponto e a Linha; Pontilhismo; Cores primárias e secundárias; A Forma; Estudo de um Artista; Folclore Brasileiro; Modelagem.

OBJETIVOS:

- Conhecer noções básicas sobre as linguagens artísticas e seus elementos.
- Desenvolver a auto-expressão e o trabalho coletivo utilizando diversas técnicas e materiais no processo de criação artística.
- Apropriar-se dos códigos básicos da arte como forma de alfabetização estética e ampliação da leitura do mundo.

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar o ponto, as linhas, as cores e formas presentes na arte e no cotidiano.
- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão através do fazer artístico.
- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais e internacionais, obras, documentos, acervos culturais e outros.
- Estabelecer relações entre o trabalho artístico produzido por ele e por outras pessoas sem preconceitos,

HABILIDADES

- Observar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular brasileira e sergipana.
- Conhecer e identificar o pontilhismo como estilo artístico e conhecer obras de seus artistas.
- Criar objetos artísticos utilizando-se dos elementos táteis, visuais e sonoros da arte.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social

CONTEÚDOS

I UNIDADE

OS ELEMENTOS VISUAIS E AS IMAGENS O PONTO E A LINHA

- Conhecer tamanhos, formas, espessuras e direções.
- Reconhecer através de leituras de imagens e de

exercícios gráficos as possibilidades expressivas do ponto e da linha como os elementos mais simples do desenho.

O PONTILHISMO

- Reconhecer o pontilhismo como um estilo artístico, executando desenhos com essa técnica.

II UNIDADE

OS ELEMENTOS VISUAIS E AS IMAGENS CORES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

- Reconhecer e identificar as cores primárias e as cores secundárias em imagens de artistas e no cotidiano.
- Fazer experiências com a formação das cores secundárias.

A FORMA

- Conhecer os tipos de forma: aberta e fechada.
- Criar desenhos com diferentes formas.
- Identificar as formas no cotidiano em obras de arte, imagens da mídia etc,

III UNIDADE

ESTUDO DE ARTISTA

SUGESTÃO: GEORGES SEURAT OU PAUL SIGNAC

- Reconhecer por meio do estudo e pesquisa de dados biográficos e leitura de imagens a importância desses artistas dentro do cenário das artes plásticas mundial.

IV UNIDADE

CULTURA POPULAR

- Contextualizar, apreciar e pesquisar as músicas, brincadeiras e brinquedos populares como elementos do folclore brasileiro.

- Executar atividades com músicas e brincadeiras populares.
- Construir brinquedos com material alternativo.
- Exposição de trabalhos com músicas, brincadeiras e brinquedos populares.

V UNIDADE

MODELAGEM

- Reconhecer a modelagem da argila como uma arte que evolui com a história da humanidade e sua importância como uma das manifestações do artesanato brasileiro.
- Experimentar algumas sensações táteis para desenvolver noções de tamanho, volume e proporção utilizando barro, massa de modelar, papel machê etc.

VI UNIDADE

ESTUDO DE ARTISTA - II SUGESTÃO: PINTO, LIGIA CLARK, ALEXANDER CALDER

- Reconhecer por meio do estudo e pesquisa de dados biográficos e leitura de imagens a importância desses artistas no cenário das artes plásticas local e mundial.

TEMAS TRANSVERSAIS

- O meio ambiente
- Higiene e saúde
- O corpo humano

2º ANO

EMENTA: O Ponto e a Linha; Cores primárias, secundárias e neutras; A Forma; Arte Rupestre, Estudo de um Artista; Folclore Brasileiro; Colagem; Música.

OBJETIVOS:

- Conhecer noções básicas sobre as linguagens artísticas e seus elementos.
- Desenvolver a auto-expressão e o trabalho coletivo utilizando diversas técnicas e materiais no processo de criação artística.
- Apropriar-se dos códigos básicos da arte como forma de alfabetização estética e ampliação da leitura do mundo.

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar as cores e formas presentes na arte e no cotidiano.
- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão através do fazer artístico.
- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais e internacionais, obras, documentos, acervos culturais e outros.
- Estabelecer relações entre o trabalho artístico produzido por ele e por outras pessoas sem preconceitos, respeitando a criação pessoal e social

HABILIDADES

- Observar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular brasileira e sergipana.
- Conhecer e identificar aspectos da arte rupestre e

da música.

- Criar objetos artísticos utilizando-se dos elementos táteis, visuais e sonoros da arte.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

OS ELEMENTOS VISUAIS E AS IMAGENS O PONTO E A LINHA

- Conhecer tamanhos, formas, espessuras e direções.
- Reconhecer através de leituras de imagens e de exercícios gráficos as possibilidades expressivas do ponto e da linha como os elementos mais simples do desenho.

CORES PRIMÁRIAS, SECUNDÁRIAS E NEUTRAS

- Reconhecer e identificar as cores primárias, secundárias e neutras em imagens de artistas e no cotidiano.
- Fazer experiências com a formação das cores secundárias.
- Realizar exercícios com cores neutras.

II UNIDADE

OS ELEMENTOS VISUAIS E AS IMAGENS A FORMA

- Conhecer os tipos de formas livres e geométricas.
- Criar desenhos com diferentes formas.

ARTE RUPESTRE

- Identificar através de leitura de imagem a pintura rupestre como a primeira manifestação artística da humanidade.
- Pesquisar materiais e produzir diferentes pigmentos criando desenhos e pinturas como os homens primitivos.
- Executar desenhos individuais e coletivos utilizando carvão vegetal.

III UNIDADE

ESTUDO DE ARTISTA

SUGESTÃO: JOAN MIRÓ, WASSILY KANDINSKI, VINCENT VAN GOGH, J. INÁCIO

- Reconhecer por meio do estudo e pesquisa de dados biográficos e leitura de imagens a importância desses artistas no cenário das artes plásticas local e mundial.

IV UNIDADE

CULTURA POPULAR

- Conceito e aspectos básicos do folclore.
- Conhecer as mais expressivas danças e folguedos do folclore brasileiro.
- Conhecer e identificar algumas danças folclóricas de Sergipe.

V UNIDADE

COLAGEM

- Descobrir as diversas possibilidades de colagem.
- Compreender a relação das formas com o fundo.
- Executar colagens individuais e coletivas reaproveitando imagens de revistas, jornais, cartazes, embalagens etc.

V I UNIDADE

MÚSICA

- Conhecer diferentes gêneros e estilos musicais.
- Executar e descobrir sons produzidos pelo corpo e objetos do cotidiano.
- Conhecer diferentes tipos de instrumentos e confeccionar alguns utilizando material alternativo.
- Assistir a uma apresentação musical ao vivo ou através de DVD.
- Conhecer alguns profissionais que trabalham com música
- Compor um coral.

TEMAS TRANSVERSAIS

- Minha cidade
- Os dinossauros
- Festas populares

3º ANO

EMENTA: O Ponto e a Linha; Cores primárias, secundárias, neutras, quentes e frias; A Forma; Texturas; Arte Indígena e Africana; Máscaras; Folclore Brasileiro; Estudo de um Artista; A Dança.

OBJETIVOS:

- Conhecer noções básicas sobre as linguagens artísticas e seus elementos.
- Desenvolver a auto-expressão e o trabalho coletivo utilizando diversas técnicas e materiais no processo de criação artística.
- Apropriar-se dos códigos básicos da arte como forma de alfabetização estética e ampliação da leitura do mundo.

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar texturas, formas e cores presentes na arte e no cotidiano.
- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão através do fazer artístico.
- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais e internacionais, obras, documentos, acervos culturais e outros.
- Estabelecer relações entre o trabalho artístico produzido por ele e por outras pessoas sem preconceitos

HABILIDADES

- Observar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Conhecer e valorizar aspectos da dança, da arte indígena e da cultura popular brasileira e sergipana.
- Conhecer e identificar estilos, artistas locais, nacionais e internacionais.
- Criar formas objetos artísticos utilizando-se dos elementos táteis, visuais e sonoros da arte.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

OS ELEMENTOS VISUAIS E AS IMAGENS
O PONTO E A LINHA

- Conhecer tamanhos, formas, espessuras e direções.
- Reconhecer através de leituras de imagens e de exercícios gráficos as possibilidades expressivas do ponto e da linha como os elementos mais simples do desenho.

CORES PRIMÁRIAS, SECUNDÁRIAS, NEUTRAS, QUENTES E FRIAS

- Reconhecer e identificar as cores primárias, secundárias e neutras em imagens de artistas e no cotidiano.
- Fazer experiências com a formação das cores secundárias.
- Reconhecer e identificar as cores quentes e cores frias em imagens de artistas e no cotidiano.
- Executar exercícios com cores quentes e cores frias utilizando guache.

A FORMA

- Conhecer os tipos de formas geométricas: círculo, quadrado, retângulo etc.
- Criar desenhos com diferentes formas.
- Criar esculturas com diversos materiais como jornal, tecido, papelão etc.

TEXTURAS

- Reconhecer os diferentes tipos de texturas: lisa, áspera, rugosa, etc.
- Pesquisar objetos com várias texturas.

II UNIDADE

ARTE INDÍGENA E AFRICANA

- Apreciar, contextualizar e identificar elementos da arte indígena brasileira e africana: cerâmica, arte plumária, pintura corporal, máscaras, trançado, danças, instrumentos musicais, utensílios etc.

- Confeccionar adornos com diversos materiais.
- Apreciar a música e a dança indígena e africana através de CD e DVD.
- Elaborar peças em trançados com papel, fitas de tecido, sisal etc.
- Criar grupos de capoeira e maculelê.
- Apresentar expor os trabalhos executados.

III UNIDADE

MÁSCARAS

- Conhecer máscaras do teatro grego e japonês.
- Conhecer máscaras no contexto de festas tradicionais como carnaval, halloween etc.
- Conhecer máscaras no contexto dos rituais africano e indígena.
- Fazer máscaras utilizando materiais diversos.
- Promover um baile de máscaras.

IV UNIDADE

CULTURA POPULAR

- Conceito e aspectos básicos do folclore
- Conhecer o artesanato brasileiro e sergipano.
- Apreciar, identificar, reconhecer e pesquisar o artesanato como elemento do nosso folclore.
- Montar uma exposição sobre o artesanato brasileiro e sergipano.

V UNIDADE

ESTUDO DE ARTISTA

SUGESTÃO: O ARTESÃO – MESTRE VALENTINO, BETO PEZÃO

- Reconhecer por meio de leitura de imagens, conversas informais ou entrevistas o trabalho de um artesão.

VI UNIDADE

A DANÇA

- Conhecer diferentes tipos de dança.
- Pesquisar e executar danças do passado e do presente.
- Assistir a uma apresentação de dança ao vivo ou através de DVD.
- Reconhecer através de conversas informais ou entrevistas o trabalho de uma bailarina (o).

TEMAS TRANSVERSAIS

- Identidade cultural
- Pluralidade cultural
- Preconceito racial

4º ANO

EMENTA: O Ponto e a Linha; Cores e Harmonia; A Forma e o Volume; Textura; Arte Egípcia Estudo de um Artista; Folclore Brasileiro; História em Quadrinhos, O Cinema e o Desenho Animado; O Circo.

OBJETIVOS:

- Conhecer noções básicas sobre as linguagens artísticas e seus elementos.
- Desenvolver a auto-expressão e o trabalho coletivo utilizando diversas técnicas e materiais no processo de criação artística.
- Apropriar-se dos códigos básicos da arte como forma de alfabetização estética e ampliação da leitura do mundo.

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar as relações e diferenças entre a história em quadrinhos o cinema e o

desenho animado.

- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão através do fazer artístico.
- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais e internacionais, documentos, obras, acervos culturais e outros.
- Estabelecer relações entre o trabalho artístico produzido por ele e por outras pessoas sem preconceitos, respeitando a criação pessoal e social

HABILIDADES

- Observar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular brasileira e sergipana.
- Conhecer e identificar aspectos da arquitetura, da arte egípcia e de outras sociedades orientais.
- Criar objetos artísticos utilizando-se dos elementos táteis, visuais e sonoros da arte.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno. Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

OS ELEMENTOS VISUAIS E AS IMAGENS

O PONTO E A LINHA

- Conhecer tamanhos, formas, espessuras e direções.
- Reconhecer através de leituras de imagens e de exercícios gráficos as possibilidades expressivas do ponto

e da linha como os elementos mais simples do desenho.

CORES E HARMONIA

- Reconhecer e identificar as cores primárias, secundárias, neutras, quentes e frias em imagens de artistas e no cotidiano.
- Realizar exercícios com a formação das cores secundárias, cores neutras quentes e cores frias utilizando guache.
- Conhecer e identificar monocromia e policromia em imagens de artistas e no cotidiano.
- Executar atividades de pintura em monocromia e policromia.

A FORMA E O VOLUME

- Conhecer os tipos de formas geométricas: pirâmides, cones, cubos, cilindros e esferas.
- Criar desenhos com diferentes formas.
- Criar esculturas com diversas formas geométricas como pirâmides, cones, cubos, cilindros e esferas.

TEXTURAS

- Reconhecer os diferentes tipos de texturas: lisa, áspera, rugosa, etc.
- Pesquisar objetos com várias texturas.
- Pesquisar texturas em tecidos, papéis, plásticos etc.

II UNIDADE

ARTE EGÍPCIA

- Conhecer alguns aspectos da arte egípcia como: arquitetura, hieróglifos e a lei da frontalidade.
- Apreciar, contextualizar e identificar a Arte Egípcia através do estudo dos seus elementos.
- Confeccionar uma maquete com pirâmides.
- Produzir símbolos inspirados nos hieróglifos.

- Comparar os hieróglifos com a nossa escrita.

III UNIDADE

ESTUDO DE ARTISTA SUGESTÃO: TARSILA DO AMARAL, LEONARDO ALENCAR

- Reconhecer por meio do estudo e pesquisa de dados biográficos e leitura de imagens a importância desses artistas na história da arte local e brasileira.

IV UNIDADE

CULTURA POPULAR

- Conceito e aspectos básicos do folclore
- Pesquisar histórias sobre lendas e mitos do nosso folclore.
- Desenvolver jogos utilizando lendas, trava-línguas, provérbios e adivinhas.

V UNIDADE

HISTÓRIA EM QUADRINHOS, CINEMA E DESENHO ANIMADO

- Apreciar diferentes tipos de histórias em quadrinhos.
- Conhecer os elementos gráficos das histórias em quadrinhos.
- Criar histórias em quadrinhos e promover intercâmbio de leitura.
- Reconhecer o cinema e o desenho animado como linguagens artísticas.
- Conhecer diversos gêneros de filmes e desenhos.
- Fazer um levantamento sobre os filmes e desenhos preferidos.
- Exibir diferentes tipos de filmes e de desenhos.
- Desenhar uma história.
- Criar um cineminha com caixa de papelão.

VI UNIDADE

O CIRCO

- Conhecer a história do circo.
- Perceber no circo a reunião de diversas linguagens artísticas, explorando cores, formas, música, movimento etc.
- Executar trabalhos inspirados na arte circense.
- Apreciar uma apresentação circense ao vivo ou através de DVD.

TEMAS TRANSVERSAIS

- Ética
- Cidadania
- Grupos sociais

5º ANO

EMENTA: O Ponto e a Linha; Cores e Harmonia; A Forma e o Volume; Textura; Renascimento; Estudo de um Artista; Folclore Brasileiro; Origami; O Teatro.

OBJETIVOS

- Conhecer noções básicas sobre as linguagens artísticas e seus elementos.
- Desenvolver a auto-expressão e o trabalho coletivo utilizando diversas técnicas e materiais no processo de criação artística.
- Apropriar-se dos códigos básicos da arte como forma de alfabetização estética e ampliação da leitura do mundo.

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar as formas com volume e a harmonia das cores.
- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão através do fazer artístico.
- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais e internacionais, obras, documentos, acervos culturais e outros.
- Estabelecer relações entre o trabalho artístico produzido por ele e por outras pessoas sem preconceitos, respeitando a criação pessoal e social

HABILIDADES

- Observar, descrever e interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular brasileira e sergipana.
- Conhecer e identificar aspectos da arte moderna e do teatro.
- Criar objetos artísticos utilizando-se dos elementos táteis, visuais e sonoros da arte.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

OS ELEMENTOS VISUAIS E AS IMAGENS

O PONTO E A LINHA

- Conhecer tamanhos, formas, espessuras e

direções.

- Reconhecer através de leituras de imagens e de exercícios gráficos as possibilidades expressivas do ponto e da linha como os elementos mais simples do desenho.

CORES E HARMONIA

- Reconhecer e identificar as cores primárias, secundárias, neutras, quentes e frias em imagens de artistas e no cotidiano.
- Realizar exercícios com a formação das cores secundárias, cores neutras quentes e cores frias utilizando guache.
- Conhecer e identificar monocromia e policromia, contraste e cores complementares em imagens de artistas e no cotidiano.
- Executar atividades de pintura em monocromia e policromia.
- Executar atividades de pintura em contraste e cores complementares.

A FORMA E O VOLUME

- Conhecer os tipos de formas geométricas: pirâmides, cones, cubos, cilindros e esferas.
- Criar desenhos com diferentes formas.
- Criar esculturas com diversas formas geométricas como pirâmides, cones, cubos, cilindros e esferas.

TEXTURAS

- Reconhecer os diferentes tipos de texturas: lisa, áspera, rugosa, etc.
- Pesquisar objetos com várias texturas.
- Pesquisar texturas em tecidos, papéis, plásticos etc.
- Executar exercícios de texturas com linhas, fios, areia, serragem etc.

II UNIDADE

O RENASCIMENTO

- Contextualizar e compreender o Renascimento como estilo de arte presente durante em toda a nossa história.
- Apreciar imagens de obras renascentistas.
- Estudar o retrato como uma forma de representação na pintura.
- Desenhar o auto-retrato.

III UNIDADE

ESTUDO DE ARTISTA SUGESTÃO: LEONARDO DA VINCI, MICHELANGELO, HORÁCIO HORA

- Reconhecer por meio do estudo e pesquisa de dados biográficos e leitura de imagens a importância desses artistas na história da arte mundial, local e do conteúdo abordado.

IV UNIDADE

CULTURA POPULAR

- Conceito e aspectos básicos do folclore.
- Apreciar e reconhecer a Literatura de Cordel como manifestação do nosso folclore.
- Desenvolver atividades de leitura de cordel e criação de histórias.
- Conhecer a xilogravura através das capas dos folhetos de cordel.
- Montar uma feira do Cordel.

V UNIDADE

ORIGAMI

- Conhecer a arte do origami no contexto da cultura japonesa.
- Executar peças em origami.

- Montar uma exposição com as peças confeccionadas.

VI UNIDADE

TEATRO

- Conhecer Alguns aspectos da história do teatro.
- Desenvolver jogos teatrais.
- Criar fantoches e outras formas de teatro de bonecos.
- Montar pequenas encenações a partir de textos da literatura infantil, histórias criadas pelos alunos e outros.
- Reconhecer por conversas informais ou entrevistas o trabalho de um ator/atriz e de outros profissionais do teatro.

TEMAS TRANSVERSAIS

- A família
- Minha cidade
- Educação para o trânsito

6º ANO

EMENTA: Arte: Conceitos e Reflexões; As Linguagens da Arte; Os Elementos das Artes Visuais; Arte Rupestre; Arte Indígena e Africana; Arte e Cultura Popular; A Arte do Oriente Próximo; História em Quadrinhos.

OBJETIVOS:

- Conhecer e identificar sobre os principais períodos e aspectos da história da arte assim como os códigos das linguagens artísticas.
- Refletir sobre a arte como cultura numa perspectiva multicultural com vistas à promoção da interculturalidade.

- Executar e apreciar de forma reflexiva expressões artísticas

COMPETÊNCIAS

Compreender e identificar a Arte presente no cotidiano

- Conhecer e identificar sobre os principais períodos e aspectos da história da arte assim como os códigos das linguagens artísticas.

- Refletir sobre a arte como cultura numa perspectiva multicultural com vistas à promoção da interculturalidade.

- Executar e apreciar de forma reflexiva expressões artísticas como expressão e comunicação.

- Expressar e saber comunicar-se em Arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva valorizando a sua produção e a do outro.

- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais, internacionais, obras, documentos acervos culturais e outros.

- Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações nas artes utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo em sua dimensão sócio-histórica.

HABILIDADES

- Conhecer e identificar as linguagens artísticas e seus elementos básicos.
- Observar, narrar, descrever, interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Lançar-se como pesquisador a partir dos conhecimentos adquiridos em seu meio social para enriquecimento pessoal e/ou coletivo sobre arte e cultura.
- Conhecer, refletir e valorizar a história em

quadrinhos, a arte da pré-história e do oriente próximo.

- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular brasileira e sergipana.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

MÓDULO INTRODUTÓRIO

ARTE: CONCEITOS E REFLEXÕES

- Arte: uma forma de expressão, comunicação e conhecimento.
- A arte presente no nosso cotidiano – os objetos que nos cercam: o que usamos e consumimos, a propaganda, a televisão etc.

AS LINGUAGENS DA ARTE

- Conceitos e classificações
- As artes visuais: pintura, escultura, desenho, gravura, cerâmica, instalação, fotografia, cinema, vídeo, arte computacional etc.
- As artes cênicas: teatro, dança, circo e ópera.
- A música: tendências e estilos.

OS ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS

O PONTO E A LINHA

- Tamanhos, formas, espessuras, direções e posições.

A COR

- Cores primárias, secundárias, neutras, quentes e frias.
- Monocromia e policromia.

A FORMA

- Formas Geométricas Planas
- Conceitos e classificações.

TEXTURAS

- Tipos de texturas: lisa, áspera, rugosa, etc.

II UNIDADE

ARTE RUPESTRE

- Arte Rupestre: conceito, classificação e períodos (paleolítico superior e neolítico).
- Arte Rupestre no Brasil em Sergipe e outros países – pintura, escultura, cerâmica, artefatos e utensílios.

III UNIDADE

ARTE INDÍGENA E AFRICANA

- A Arte dos índios do Brasil e de Sergipe – cerâmica, plumagem, cestaria, trançado, tecelagem, pintura corporal, adornos e enfeites, a música e a dança.
- A Arte Africana – pintura, escultura, cerâmica, tecidos, pintura corporal, música e danças afro-brasileiras, folguedos, enfeites e adornos.

IV UNIDADE

MÓDULO TEMÁTICO - ARTE E CULTURA POPULAR

- Expressões artísticas da cultura popular.
- Folclore: uma forma de cultura popular.
- Manifestações folclóricas do Brasil e de Sergipe - Cantigas de Roda, Brinquedos e Brincadeiras Populares.

V UNIDADE

A ARTE DO ORIENTE PRÓXIMO

- A Arte do Egito – escrita, poder, religião, morte e a relação com a arte.
- A pintura, a escultura – lei da frontalidade, baixo relevo e mural.
- Arquitetura - pirâmides, templos e palácios.
- Mesopotâmia e Pérsia: principais aspectos da arte.

VI UNIDADE

MÓDULO ESPECIAL - HISTÓRIA EM QUADRINHOS

- A história da história em quadrinhos.
- Os elementos visuais.
- Tipos de histórias.
- Bandidos e heróis: os personagens.
- Texto e composição.

TEMAS TRANSVERSAIS

- O poder do mito
- Etnocentrismo
- Pluralidade cultural

7º ANO

EMENTA: Arte: Conceitos e Reflexões; As Linguagens da Arte; Os Elementos das Artes Visuais; Arte Greco-romana; Arte Pré-colombiana; A Arte de Outras Sociedades Orientais; Arte e Cultura Popular; Arte Medieval; A Fotografia.

OBJETIVOS:

- Conhecer e identificar sobre os principais períodos e aspectos da história da arte assim como os códigos das

linguagens artísticas.

- Refletir sobre a arte como cultura numa perspectiva multicultural com vistas à promoção da interculturalidade.

- Executar e apreciar de forma reflexiva expressões artísticas

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar a Arte presente no cotidiano como expressão e comunicação.

- Expressar e saber comunicar-se em Arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva.

- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais, internacionais, obras, documentos acervos culturais e outros.

- Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações nas artes utilizadas por outras pessoas.

HABILIDADES

- Conhecer e identificar as linguagens artísticas e seus elementos básicos

- Observar, narrar, descrever, interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.

- Lançar-se como pesquisador a partir dos conhecimentos adquiridos em seu meio social para enriquecimento pessoal e/ou coletivo sobre arte e cultura.

- Conhecer, refletir valorizar a diversidade artístico-cultural greco-romana, oriental, medieval e pré-colombiana.

- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular

brasileira e sergipana.

- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

MÓDULO INTRODUTÓRIO

ARTE: CONCEITOS E REFLEXÕES

- Arte: uma forma de expressão, comunicação e conhecimento.
- A arte presente no nosso cotidiano – os objetos que nos cercam: o que usamos e consumimos, a propaganda, a televisão etc.

AS LINGUAGENS DA ARTE

- Conceitos e classificações
- As artes visuais: pintura, escultura, desenho, gravura, cerâmica, instalação, fotografia, cinema, vídeo, arte computacional etc.
- As artes cênicas: teatro, dança, circo e ópera.
- A música: tendências e estilos.

OS ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS

O PONTO E A LINHA

- Tamanhos, formas, espessuras, direções e posições.

A COR

- Cores primárias, secundárias, neutras, quentes e

frias.

- Monocromia, policromia e contraste.

A FORMA

- Formas Geométricas Planas
- Conceitos e classificações.

TEXTURAS

- Tipos de texturas: lisa, áspera, rugosa, etc.

II UNIDADE

ARTE GRECO – ROMANA

- Mitologia: histórias de deuses e homens.
- Arquitetura – templos e palácios escultura.
- Pintura e escultura – bustos, afrescos, retratos, relevos,
- Teatro e poesia.

A ARTE PRÉ - COLOMBIANA

- A arte de antigos povos: incas, maias e astecas.

III UNIDADE

A ARTE DE OUTRAS SOCIEDADES ORIENTAIS

- Índia
- China
- Japão
- Principais expressões artísticas.
- Influências na nossa cultura.

IV UNIDADE

MÓDULO TEMÁTICO - ARTE E CULTURA POPULAR

- Conceito e classificação

- Expressões artísticas da cultura popular
- Folclore: uma forma de cultura popular
- Principais manifestações folclóricas do Brasil e de Sergipe
- Principais expressões artísticas da arte sergipana

V UNIDADE

ARTE MEDIEVAL

- A arte e sua relação com a fé cristã – Arte cristã primitiva
- Arte Bizantina – arquitetura, mosaicos, escultura e pintura.
- Arte Românica – arquitetura, escultura e pintura.

VI UNIDADE

MÓDULO ESPECIAL - A FOTOGRAFIA

- História da fotografia
- Fotografia - registro, documento, informação e arte.
- Algumas técnicas – fotomontagem, manipulação, bricolagem.

TEMAS TRANSVERSAIS

- Cidadania
- Pluralidade cultural
- Preconceito racial

8º ANO

EMENTA: Arte: Conceitos e Reflexões; As Linguagens da Arte; Os Elementos das Artes Visuais; Arte Medieval; Arte Renascentista; Arte e Cultura Popular; O Barroco e o Rococó; Objeto e Design.

OBJETIVOS:

- Conhecer e identificar sobre os principais períodos

e aspectos da história da arte assim como os códigos das linguagens artísticas.

- Refletir sobre a arte como cultura numa perspectiva multicultural com vistas à promoção da interculturalidade.
- Executar e apreciar de forma reflexiva expressões artísticas

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar a Arte no cotidiano como expressão e comunicação.
- Expressar e saber comunicar-se em Arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva.
- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.
- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais e internacionais, obras, documentos, acervos culturais e outros.
- Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações nas artes utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo em sua dimensão sócio-histórica.

HABILIDADES

- Conhecer e identificar as linguagens artísticas e seus elementos básicos
- Observar, narrar, descrever, interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Lançar-se como pesquisador a partir dos conhecimentos adquiridos em seu meio social para enriquecimento pessoal e/ou coletivo sobre arte e

cultura.

- Conhecer, refletir valorizar a diversidade artístico-cultural na idade média e no renascimento.
- Conhecer e identificar aspectos do barroco e do rococó.
- Relacionar e identificar o objeto e o design.
- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular brasileira e sergipana.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

MÓDULO INTRODUTÓRIO

ARTE: CONCEITOS E REFLEXÕES

- Arte: uma forma de expressão, comunicação e conhecimento.
- A arte presente no nosso cotidiano – os objetos que nos cercam: o que usamos e consumimos, a propaganda, a televisão etc.

AS LINGUAGENS DA ARTE

- Conceitos e classificações.
- As artes visuais: pintura, escultura, desenho, gravura, cerâmica, instalação, fotografia, cinema, vídeo, arte computacional etc.
- Elementos das artes visuais: ponto, linha, forma etc.
- As artes cênicas: teatro, dança, circo e ópera.
- A música: tendências e estilos.

OS ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS

O PONTO E A LINHA

- Tamanhos, formas, espessuras, direções e posições.

A COR

- Cores primárias, secundárias, terciárias, neutras, quentes e frias.
- Monocromia, policromia, e contraste.

A FORMA

- Formas Geométricas Tridimensionais.
- Conceitos, classificações e construções.

TEXTURAS

- Tipos de texturas: lisa, áspera, rugosa, etc.

II UNIDADE

ARTE MEDIEVAL

- O Estilo Gótico.
- Características
- Cidades e catedrais
- Pintura, escultura, iluminura.

III UNIDADE

ARTE RENASCENTISTA

- O Renascimento e a valorização do homem.
- A busca da perfeição – uma cópia do real.
- Arquitetura, gravura, pintura e escultura.
- Luz, sombra e perspectiva.
- Principais artistas e obras.

IV UNIDADE

MÓDULO TEMÁTICO - ARTE E CULTURA POPULAR

- Conceito e classificação
- Expressões artísticas da cultura popular
- Folclore: uma forma de cultura popular
- Principais manifestações folclóricas do Brasil e de Sergipe
- Principais expressões artísticas da arte sergipana

V UNIDADE

O BARROCO E O ROCOCÓ

- O Barroco da Europa ao Brasil Colonial – origens e características gerais
- A pintura, a escultura e arquitetura barrocas.
- Sergipe e os conjuntos arquitetônicos de São Cristóvão e Laranjeiras
- Do Barroco ao Rococó
- Pintura, escultura e arquitetura rococós.

VI UNIDADE

MÓDULO ESPECIAL - OBJETO E DESIGN

- História do design.
- O objeto – arte, contexto e função.
- A Escola Bauhaus.

TEMAS TRANSVERSAIS

- Ética
- Comunicação de massa
- Sociedade e religião

9º ANO

EMENTA: Arte: Conceitos e Reflexões; As Linguagens da Arte; Os Elementos das Artes Visuais; Arte

Neoclássica; o Romantismo e o Realismo; Impressionismo, Pós-impressionismo e Pontilhismo; Art Nouveau; Arte e Cultura Popular; Arte Moderna; Arte Contemporânea.

OBJETIVOS:

- Conhecer e identificar sobre os principais períodos e aspectos da história da arte assim como os códigos das linguagens artísticas.

- Refletir sobre a arte como cultura numa perspectiva multicultural com vistas à promoção da interculturalidade.

- Executar e apreciar de forma reflexiva expressões artísticas

COMPETÊNCIAS

- Compreender e identificar a Arte no cotidiano como expressão e comunicação

- Expressar e saber comunicar-se em Arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva.

- Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

- Buscar e organizar informações em contato com artistas locais, nacionais e internacionais, obras, documentos, acervos culturais e outros.

- Contextualizar, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações nas artes utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo em sua dimensão sócio-histórica.

HABILIDADES

- Conhecer e identificar as linguagens artísticas e

seus elementos básicos

- Observar, narrar, descrever, interpretar imagens, objetos, produções artísticas, fatos e acontecimentos.
- Lançar-se como pesquisador a partir dos conhecimentos adquiridos em seu meio social para enriquecimento pessoal e/ou coletivo sobre arte e cultura.
- Conhecer, identificar e valorizar os principais movimentos do final do século XVIII e de todo século XIX e XX.
- Conhecer e identificar aspectos e estilos da arquitetura.
- Conhecer e valorizar aspectos da cultura popular brasileira e sergipana.
- Conhecer, identificar e estabelecer relações entre a arte e as novas tecnologias da informação e comunicação.
- Expressar-se artisticamente através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados.
- Mobilizar saberes adquiridos nas artes visando sua aplicabilidade e funcionalidade no cotidiano do aluno.
- Mobilizar conhecimentos anteriores que considerem e respeitem a cultura do aluno e do seu meio social.

CONTEÚDOS

I UNIDADE

MÓDULO INTRODUTÓRIO

ARTE: CONCEITOS E REFLEXÕES

- Arte: uma forma de expressão, comunicação e conhecimento.
- A arte presente no nosso cotidiano – os objetos que nos cercam: o que usamos e consumimos, a propaganda, a televisão etc.

AS LINGUAGENS DA ARTE

- Conceitos e classificações
- As artes visuais: pintura, escultura, desenho,

gravura, cerâmica, instalação, fotografia, cinema, vídeo, arte computacional etc.

- Elementos das artes visuais: ponto, linha, forma etc.
- As artes cênicas: teatro, dança, circo e ópera.
- A música: tendências e estilos.

OS ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS

O PONTO E A LINHA

- Tamanhos, formas, espessuras, direções e posições.

A COR

- Cores primárias, secundárias, terciárias, neutras, quentes e frias.
- Monocromia, policromia, cores análogas e complementares.
- Circulo Cromático

A FORMA

- Formas Geométricas Tridimensionais.
- Conceitos, classificações e planificação.

TEXTURAS

- Tipos de texturas: lisa, áspera, rugosa, etc.

II UNIDADE

A ARTE NEOCLÁSSICA

- Neoclássico: um retorno à arte greco-romana.
- Arquitetura, pintura e escultura neoclássicas.
- O Neoclássico no contexto da arte sergipana.

O REALISMO E O ROMANTISMO

- Pintura

- Escultura
- Principais artistas e obras.

III UNIDADE

O IMPRESSIONISMO, O PÓS-IMPRESSIONISMO E O PONTILHISMO

- Pintura
- Escultura
- Principais artistas e obras.

A ART NOUVEAU

- Aspectos e características.
- Artes e ofícios.
- Objetos e decorações.

IV UNIDADE

MÓDULO TEMÁTICO – ARTE E CULTURA POPULAR

- Conceito e classificação.
- Expressões artísticas da cultura popular.
- Folclore: uma forma de cultura popular.
- Principais manifestações folclóricas do Brasil e de Sergipe.
- Principais expressões artísticas da arte sergipana.

V UNIDADE

A ARTE MODERNA

- Arte moderna: um rompimento com a tradição.
- O modernismo na Europa: principais estilos e artistas – expressionismo, cubismo, fauvismo, abstracionismo, futurismo e pintura metafísica, dadaísmo, surrealismo.
- Breve história do modernismo no Brasil – A semana de Arte Moderna.
- A pintura, a escultura, a arquitetura modernas no

Brasil.

- Principais artistas do modernismo brasileiro.
- Arte moderna em Sergipe.

VI UNIDADE

A ARTE CONTEMPORÂNEA

- Conceito e relações com o cotidiano da sociedade de consumo.
- Breve panorama da arte contemporânea em Sergipe, no Brasil e no mundo.
- Características, estilos e movimentos: concretismo, op art, pop art, instalação, performance, minimalismo, arte conceitual etc.
- Principais artistas.
- Arte contemporânea e as novas tecnologias da informação e da comunicação

TEMAS TRANSVERSAIS

- A família
- Sexualidade
- Educação fiscal

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Aglaé D'Ávila Fontes de. Danças e folguedos; iniciação ao folclore sergipano. Aracaju, 2003.

ARAÚJO, Mariluce de Souza (org). Natureza e cultura: educação de jovens e adultos. Recife: Bagaço, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. Meu livro de folclore. São Paulo: Ática, 2000.

-----Armazém do folclore. São Paulo: Ática, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1994.

-----Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.

-----Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília, MEC, 1996.

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2000.

DEWEY, John. A arte como experiência. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. Pátio: revista pedagógica, 37: 8 – 11, fev. 2006.

GOMBRICH, Ernest Hans. História da arte. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Editora, 1999.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da; SOUZA, Josefa Eliana e CERQUEIRA FILHO, Manoel Luiz. Sociedade e cultura e cultura sergipana: parâmetros curriculares e textos. Aracaju: J. Andrade, 2002.

HAYES, Ann. Conheça a orquestra. São Paulo: Ática. 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IALVEBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JANSON, H. W. e JANSON, Anthony F. Iniciação à história da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MACHADO, Regina. In BARBOSA, Ana Mae (org). Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGRIN, Jussara; SANTANA, Jair e BRUDZINSKI, Severo. Artes; artes visuais, teatro, música: educação de jovens e adultos, 5ª a 8ª séries. Curitiba: Educarte, 2002

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa e TELLES, M Terezinha. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. (Coleção Didática do Ensino)

-----Temas e técnicas em artes plásticas. São Paulo: ECE, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez,

1999.

NEWBERRY, Elisabeth. Como e por que se faz arte. São Paulo: Ática, 2006.

-----Os segredos da arte. São Paulo: Ática, 2006.

PROENÇA, Graça. História da arte. São Paulo: Ática, 1991.

-----Descobrimos a história da arte. São Paulo: Ática, 2005.

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola. São Paulo: Scipione, 1993

SEGIPE (Secretaria de Estado da Educação). Arte: proposta curricular para o ensino fundamental. Aracaju: SEED, 2002.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva 1992.

Coleção A Arte de Fazer Arte. HAADAD, Denise Akel e MORBIN, Dulce Gonçalves. São Paulo: Saraiva, 2004.

Coleção A Arte de Olhar. SANTA ROSA, Neide Schilaro. São Paulo: Scipione, 2003. (Animais, Crianças, Famílias, Festas, On-line)

Coleção Arte e Vida – Artistas Sergipanos. DUARTE, Dinho. (Coord.) Aracaju: Triunfo, 2001. (Pythiu, Silveira, Zeus, José Fernandes, Artesãos de Sergipe etc.)

Coleção As origens do saber. O teatro no mundo. São Paulo: Melhoramentos. 1995.

Coleção Cidadania permanente. COSTA, Anna Lúcia Miranda. et al. Recife: Bagaço, 2004.

Coleção Desafios, série Mestres das Artes. São Paulo:

Moderna, 1996. (Paul Klee – Michelangelo – Leonardo Da Vinci – Monet – Pablo Picasso – Vicent Van Gogh etc.)

Coleção Pergunte ao José. Belo Horizonte: Lê, 1991. (Como se cantava antigamente – Como brincar à moda antiga)

Coleção Viramundo, série Formas. São Paulo: Moderna: 1995. (Triângulos, Pirâmides & Esferas)

Anexo 04: Relação de Professores de Arte e Educação lotados na SEMED Aracaju.

RELAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE E EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nº. Nome | Admissão | Formação | Lotação

1. Alex Araújo Alves 18/02/2002 Lic. Artes Visuais EMEF Letícia Soares e Projeto Laborarte
2. Altair Oliveira Trindade 09/02/2004 Lic. Educação Artística EMEF Sérgio Francisco
3. Ana Emília Oliveira Mendonça 18/10/2002 Lic. Artes Visuais EMEF Alcebiades Vilas Boas
4. Ana Karenina Bastos Figueiredo 23/10/2003 Lic. Artes Visuais EMEF Deputado Jaime Araújo
5. Ana Maura Basílio 18/10/2002 EMEF Olga Benário
6. Deborah Carneiro Fraga Prado 18/10/2002 Lic. Artes Visuais EMEF General Freitas Brandão
7. Edina Batista Rocha 18/10/2002 Lic. Artes Visuais EMEF José Conrado de Araújo
8. Elenilda Novais de Souza 18/10/2002 EMEF Juscelino Kubitschek
9. Ewerton José dos Santos 16/03/1979 EMEF José Carlos Teixeira
10. Helenízia Cardoso Matos 09/02/2004 Lic. Artes Visuais EMEF Alencar Cardoso e Projeto Laborarte
11. Ilnar Bomfim Vieira 07/04/1987 EMEF José Conrado de Araújo
12. José Roberto dos Santos 18/10/2002 Lic. Arte-

Educação EMEF Santa Rita de Cássia

13. Lady Dias EMEF Juscelino Kubitschek
14. Luiz Fernando Cajueiro dos Santos 22/05/2003 Lic. Artes Visuais À disposição da Galeria Álvaro Santos
15. Luiz Torres Santana 20/05/2003 Lic. Artes Visuais EMEF Florentino Menezes/Letícia Soares/Thétis Nunes
16. Marcelo Roque Berlamino 18/10/2002 Lic. Artes Visuais EMEF Florentino Menezes e Projeto Laborarte
17. Maria Augusta Álvares Acciolys 24/10/2003 Lic. Educação Artística EMEF Olga Benário
18. Maria Lucimar de Oliveira Caldas 14/08/2006 EMEF Carvalho Neto/Henrique Teixeira Lott/ Anísio Teixeira
19. Mariza Fonlor Lemos 01/05/1979 EMEF Presidente Juscelino Kubitschek
20. Mônica Christiane Figueiredo Graco 18/10/2002 Lic. Educação Artística EMEF Anísio Teixeira
21. Tânia Cristina Maciel Santos 01/12/1986 Lic. Educação Artística EMEF Presidente Vargas
22. Wolney Siqueira Monte Santos 02/04/1984 CAP
23. Zanandrea Rocha dos Santos 18/10/2002 Lic. Educação Artística EMEF Presidente Vargas

