

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

DIÁLOGOS ENTRE ARTE, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO:
O QUE DIZEM OS PCN

DIALOGUE BETWEEN ART, INTERDISCIPLINARITY AND EDUCATION:
WHAT SAY PCN

Juliana Cândida Oliveira Cuba¹

Juliana Silva Martinho²

Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes³

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar as menções ao ensino da arte e à interdisciplinaridade nos pcn-arte referentes às quatro primeiras séries e aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, fundamentado em obras de Ivani Fazenda e Ana Mae Barbosa. A partir de uma análise documental, observa-se que a arte é entendida como conhecimento e seu ensino é obrigatório como componente curricular. Esse ensino visa a compreensão da arte como manifestação humana, a formação crítica e o desenvolvimento criativo e sensível. Além disso, busca favorecer as relações com outras áreas do saber, buscando torná-las mais efetivas e construindo um conhecimento circular sobre as múltiplas maneiras de aprender. Nos PCN, a interdisciplinaridade é mencionada como facilitadora dos componentes curriculares, e, implicitamente, como alternativa para o ensino da arte. Afirma-se que ainda existe um grande descompasso entre a produção teórica e o acesso docente a essa produção, além da visão estereotipada que reduz a atividade artística a apresentações em eventos escolares. Ao final, apresentam-se algumas reflexões críticas.

Palavras-chave: Arte. Interdisciplinaridade. PCN-Arte.

¹ Aluna bolsista FAPEMIG de Iniciação Científica, membro do Observatório da Educação Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da Arte e da Cultura Popular, na UNIUBE, com apoio CAPES-OBEDUC. jcouba@gmail.com

² Aluna bolsista FAPEMIG de Iniciação Científica, integrante da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste-REDECENTRO. martinhosjuliana@gmail.com

³ Doutora em Educação, pesquisadora no PPGE na UNIUBE, coordenadora local do Observatório da Educação Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura Popular, com apoio CAPES-OBEDUC/FAPEMIG/CNPq, membro da REDECENTRO, da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos-SE&PQ e do Círculo Latinoamericano de Fenomenología. abreubernardes@terra.com.br



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

ABSTRACT: This article aims to examine the terms of art education and interdisciplinarity pcn-art in regard to four first series and third and cycles room of elementary school, according to Ivani Fazenda and ana mae barbosa's books. from note analysis, it is said that art is known as knowledge and its education is compulsory at schools. This study is intended to show art as human expressions, a critical training and a creative and sensitive development. Besides, it promotes linking with other areas, in order to make them more effective. Furthermore, it offers a different way of learning all the knowledge areas, as it connects different subjects. Among the several ways of learning, pcns affirm that interdisciplinary makes things easier, and implied, is seen as an alternative to the art teaching. It is also asserted that still exists a huge mismatch between the theory and the access of this material to this production, beyond the stereotypical vision which set art activities only for events at school. In the end, it is mentioned some critical thoughts.

Keywords: Art. Interdisciplinarity. PCN-Art.

Introdução

O que é permitido criar em uma aula na qual a ciência interage com a criação artística? Indagou um professor durante um minicurso sobre arte na educação básica. Questões como essa estimulam a busca de respostas com arte-educadores, em livros sobre arte e em obras que discutem o ensinar e o aprender. No caso deste trabalho, o incentivo foi direcionado à identificação de respostas em documentos que expressam as políticas educacionais públicas sobre a arte na educação escolar. Assim, esta proposta de pesquisa tem como foco o estudo sobre as menções à arte e à interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – primeira à quarta série (1997) e quinta à oitava série (1998). Como tal, este projeto integra-se ao Observatório da Educação “Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”, realizado na Universidade de Uberaba-UNIUBE. Esse Observatório tem por objetivo realizar ações que interajam os conceitos científicos, a arte e a cultura popular e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica com ações inovadoras e metodologias interdisciplinares. Para isso, envolve professores e alunos de um curso de mestrado, dois cursos de graduação, três cursos de licenciatura e professores de duas escolas da rede municipal de ensino que oferecem o ensino fundamental completo, sendo elas a Escola Municipal Santa Maria e a Escola Municipal Urbana Frei Eugênio. Além dessas instituições,

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

abrange o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro-IFTM. Esse Observatório procura estimular a produção acadêmica e a formação de discentes e, também, proporcionar a ligação entre a pós-graduação, as licenciaturas e escolas de educação básica.

Neste texto, o objetivo é analisar um recorte das menções à arte e à interdisciplinaridade nos PCN-Arte, à luz de referenciais teóricos fundamentados, sobretudo, em obras de Ivani Fazenda e Ana Mae Barbosa. Para maior compreensão do objeto em análise, realiza-se, também, um breve histórico sobre o ensino da arte até chegar nos PCN-Arte e um recorte do conceito de interdisciplinaridade. Para alcançar esses propósitos, foram realizados estudos bibliográficos e análises documentais.

Um breve histórico sobre o ensino da arte no Brasil

Segundo Barbosa (2012), antes da década de 1970, no Brasil, a arte era tratada como atividade de recreação. Para entender como a arte se disciplinarizou na escola, parte-se do princípio de que as práticas de ensino atuais derivam não apenas de ideários pedagógicos, como também de encaminhamentos legais.

Em relação à legislação, observa-se que a lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A promulgação dessa lei, que ocorreu no contexto autoritário do golpe militar no Brasil, propôs a obrigatoriedade da educação artística no ensino de 1º e 2º graus, por meio do artigo 7º. Pode-se indagar como e porque, em um regime que suprimia a reflexão filosófica e política, que bloqueava a manifestação e expressão livres, que extraditava seus artistas, igualmente fazia obrigatória a “educação artística” nas instituições escolares dos níveis iniciais? Segundo Subtil (2012, p. 127-128), uma das hipóteses para essa aparente contradição

seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

dos educandos, embasada num caráter técnico científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.

Inicialmente, a obrigatoriedade da educação artística foi exaltada no meio escolar. Professores entendiam que essa determinação significava a valorização do ensino artístico e possibilitaria ampliar a discussão teórica sobre a educação da sensibilidade, a criatividade e a liberdade artística. Porém, em oposição ao entusiasmo docente, constatou-se que essa educação proposta não atendia os anseios dos artistas e dos movimentos que abarcavam uma arte mais engajada. Assim, não eram bem-vindas na escola obras de artistas como Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, Nara Leão, Gilberto Gil, Glauber Rocha, entre outros.

Barbosa (2003) comenta que o proposto nessa lei era a prática da polivalência como conceito de ensino de arte. O ensino nas séries do 1º grau, abrangendo artes plásticas, música e artes cênicas seriam ministrados pelo mesmo professor. Apesar dessa educação artística ter sido um avanço, muitos professores não tinham formação para ministra-la e, com isso, diversos docentes passaram a ensinar arte independente da sua formação original. Em 1973 foram, então, criados os cursos de licenciatura curta para atender a essa demanda. Após sua conclusão, era possível continuar a formação em licenciaturas plenas e com habilitação em desenho, artes plásticas, música ou artes cênicas.

Foi na década de 1980 que professores de arte iniciaram um movimento denominado arte-educação. Criticavam, entre outros aspectos, a criação, em 1973, os cursos instituídos para formar professores polivalentes. A representante mais eminente desse movimento de arte-educadores foi Ana Mae Barbosa, à época, professora titular de Artes Plásticas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e Livre Docente em Arte e Educação, expressa os princípios que nortearam esse movimento: “uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto expressão” (BARBOSA, 1989, p. 182). O objetivo do grupo era que a arte fosse reconhecida como campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos e metodologia peculiares, e não apenas como atividade, até então entendida pelas leis vigentes.

A origem mais remota desse movimento refere-se à influência, entre outros, da teoria



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

sobre a arte como expressão de uma experiência, do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952); da Semana de Arte Moderna, em 1922, na qual se procurou substituir valores estéticos do século XIX, mas ainda muito admirados em nosso país, pelas tendências artísticas já vigentes na Europa. “Os princípios de Franz Cizek, [criador da Escola de Arte Infantil ou Escola de Arte e Ofícios, em Viena, 1987] também contribuíram para a formação do movimento por meio de Anita Mafalti, que apoiada nas ideias de livre expressão do professor tcheco, passou a orientar classes de arte em São Paulo” (BACARIN; NOMA, 2005, p. 1).

Segundo essas autoras (2005, p. 2), Ana Mae Barbosa adaptou o Projeto *Discipline Based Art Education* para o que denominou Metodologia Triangular. Essa proposta abrangia três dimensões: “o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica da arte”, a qual, mais tarde viria a constituir fundamento para os PCN-Arte (1998).

Alguns apontamentos sobre a interdisciplinaridade

O artista realiza distintas leituras do mundo. Por isso, comenta Cristiano (2010), é possível dizer que a arte auxilia na integração do homem com o seu universo. Analisando essa inter-relação arte e interdisciplinaridade no contexto escolar, é possível perceber que a disciplina Arte é muito significativa nesse processo de mostrar as fronteiras entre as áreas do conhecimento. Segundo Noemia de Araujo Varela (1986, p. 19)

[...] o espaço da Arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas pouco significadas. Muito menos está voltada apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel transformador na escola e na sociedade.

A interdisciplinaridade de que fala Varela (1986) foi decisiva para a arte-educação como abordagem pedagógica, pois os currículos e a prática de ensino (da arte) foram construídos por



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

intermédio dela. Seu papel é contribuir na elaboração de um pensamento que busque novas sínteses. Nesse sentido, a integração do conhecimento será sempre entendida como busca contínua, e não como fim de uma etapa. Historicamente, Barbosa (2010, p. 17) assinala como “fundamento da interdisciplinaridade a ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do inter-relacionamento do conhecimento: inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento [...]”.

Segundo Fazenda (2008), as reflexões sobre a interdisciplinaridade surgiram na Europa, sobretudo na França e na Itália, na década de 1960, época em que os movimentos estudantis reivindicavam uma nova concepção e organização de universidade e de escola de um modo geral.

No Brasil, a interdisciplinaridade começa a ser discutida no final dos anos sessenta, mais como um modismo e preocupação com sua explicitação terminológica. A primeira obra significativa é de Hilton Japiassu (1976), acompanhado de Ivani Fazenda, autora de inúmeras produções e pesquisas sobre o tema até os dias de hoje.

A interdisciplinaridade cada vez mais é trabalhada na educação brasileira (em todas as fases: ensino fundamental, médio, superior, pós-graduação), pois ela trás um conhecimento circular que é o determinante comum do conhecimento, trazendo múltiplas maneiras de aprendizagem. Observa-se que, hoje, uma das maneiras mais importantes de se entrar em uma universidade é pelo Exame Nacional do Ensino Médio que traz um grande número de questões interdisciplinares, integrando, muitas vezes, o português com a Matemática, a Biologia com a Geografia, a Física com a História, entre outros. Como todo aluno aspira passar nesse exame, as escolas, desde o ensino fundamental, já trabalham com essa abordagem.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte (1997; 1998)

Antes de discorrer sobre os PCN-Arte (1997; 1998), referentes, respectivamente, às quatro primeiras séries e aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, apresentam-se, aqui, algumas pontuações sobre os PCN como explicitação de uma política pública de educação.

No discurso desses Parâmetros, observa-se que os mesmos expressam o intento de

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

delinear as linhas norteadoras para esse nível de ensino, as quais compõem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação oferece a secretarias de educação municipais e estaduais, escolas de educação básica, instituições de formação de professores e de pesquisa educacional, editoras, enfim, e a todos aqueles que se dedicam ao processo educativo. Têm como função, também, subsidiar os professores e educadores que se encontram mais isolados da atual produção pedagógica. Declaram uma natureza aberta, da qual busca respeitar as diferenças culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas de cada região, pois assim é possível adequar-se as dificuldades regionais e locais, não sendo, portanto, um modelo curricular homogêneo. Diante disso, as propostas apresentadas pelos PCN abrem espaço para discussão e formas de aplicação em projetos educativos em diferentes estados e municípios brasileiros.

Nos princípios e fundamentos apresentados, lê-se que o processo educacional deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas. Atualmente, a desigualdade social tem sido um problema para grande parte da população brasileira. Essas diferenças têm travado o pleno exercício dos direitos e garantias fundamentais dessa parte menos favorecida. É papel do Estado investir em na escola para que os jovens de hoje sejam preparados para poder exigir e gozar de seus direitos mínimos garantidos constitucionalmente. Deve-se forçar o acesso de todos, sem exceção, não só a escola, mas a uma educação de qualidade e a possibilidade de participação social.

Afirma-se, igualmente, nos PCN que, para todos exercerem completamente a cidadania é necessário o acesso aos recursos culturais e educacionais, como forma de atender as necessidades básicas de interação pessoal, comercial e familiar. Desse modo, todos poderão participar ativamente e criticamente das atividades sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade, atuando com competência, dignidade, responsabilidade e respeito, defendendo seus interesses e os da coletividade.

Diante destas exigências para a realização da cidadania observa-se a importância de alguns princípios, como o da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a proibição de discriminação e a solidariedade, entre outros, que são aparados pela Constituição Federal em seu art. 5º. Cabe à escola, à educação, propiciar as capacidades de vivenciar as diferentes formas de



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

inserção sociopolíticas e culturais, além de ser o lugar no qual se devem ensinar os pressupostos éticos para uma vida justa em sociedade.

Assevera-se, além disso, que a função da escola atual não se restringe apenas ao ensino das disciplinas curriculares obrigatórias. É preciso ter em vista a formação para que os alunos possam desenvolver atividades profissionais e na vida como um todo, preparando-os para lidar constantemente com o novo, capazes de responder a novos ritmos e processos. É o que se cobra cada vez mais da educação básica, visto que todo esse processo se inicia lá.

Para tanto, é preciso que no processo de ensino e aprendizagem sejam exploradas a aprendizagem de metodologias capazes de verificar e comprovar hipóteses na construção do conhecimento; a construção do poder de argumentação; o desenvolvimento do senso crítico visando favorecer a criatividade e a compreensão dos limites das explicações lógicas. Além disso, é de extrema relevância uma dinâmica de ensino que não favoreça apenas o trabalho individual, mas também, o trabalho coletivo.

Para alcançar seus propósitos, os PCN apresentam conteúdos procurando determinar a forma e a intensidade com que serão abordados, visando não desprezar as particularidades de cada Estado, buscando a construção de um saber coerente com os objetivos da educação básica.

Para isso, adotam uma forma individual de estudo de cada componente devido à importância instrumental e às peculiaridades típicas de cada um destes. Partem, assim, do pressuposto de que esses conhecimentos auxiliarão no desenvolvimento do aluno e contribuirão para a sua formação.

Em relação aos PCN-Arte, após a promulgação da LDB, nº 9.394/96, quando o ensino da arte passou a ser componente obrigatório em todos os níveis da educação básica, esses Parâmetros, referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, passaram a entender que: “são características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade (BRASIL,1997, p.25).

Nesse documento está explicitado que, por meio da arte, é possível desenvolver habilidades em outras áreas do conhecimento além de facilitar as relações interpessoais. Ademais,

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

é tão importante como as demais matérias voltadas para o ensino e a aprendizagem, apesar de possuir suas particularidades.

Afirma-se, ainda, que a educação em arte favorece o desenvolvimento intelectual, ajudando assim, a melhor interpretar ou assimilar as outras disciplinas cursadas em toda essa fase do ensino e prepara o aluno para encarar os conflitos sociais aos quais estará exposto. Com os conhecimentos dessa área, o aluno pode desenvolver sua sensibilidade, percepção e até a imaginação, o que facilitará seu convívio e sua interação no meio em que vive e até mesmo em culturas diferentes. Conhecendo a arte de outras culturas,

o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1997, p. 19).

Pondera-se, ainda, que:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

Assim, o aluno irá entendendo a Arte como conhecimento humano e não apenas como atividade exclusiva dos artistas. A Arte, também, aproxima-se da ciência, pois, segundo os PCN,



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte (BRASIL, 1997, p.27).

Ela está presente em tudo o que nos cerca, inclusive nas profissões, praticamente em todas exige algo relacionado à arte para que se obtenha sucesso. Mesmo que isso não seja de fácil percepção, é fundamental para o crescimento profissional. A partir dessa premissa, surge a necessidade de seu estudo desde a infância.

Nas reflexões sobre a arte e a educação, afirma-se que desde a pré-história a arte está presente em nossas vidas. Das pinturas nas cavernas até as músicas e o teatro de hoje, dentre outros. Entretanto, a arte como disciplina é relativamente recente, tendo surgido junto com as mudanças educacionais que vieram ocorrendo ao longo do século XX em muitos países.

Pesquisas desenvolvidas nesse período reconheciam a arte da criança como espontânea e auto expressiva, o que de certa forma limitava a atuação dos professores, afim de que não gerassem influência. O ideal de todas as escolas era seguir o princípio da livre expressão, que tinha o objetivo de facilitar o desenvolvimento artístico e criador. Foi a partir da década de 70 que estudos mostraram ser o desenvolvimento artístico resultante de formas complexas de aprendizagem. É nesse ponto que se faz necessária a intervenção do professor, instruindo essas crianças pela prática e experiências diárias em meio a sociedade.

Os professores, atualmente, focam em alguns pontos para reflexões, como a função e a contribuição específica da Arte para a sociedade e para a educação do ser humano. É na busca dessas respostas que se pode formar referências conceituais, definindo “a especificidade da área com base nas características inerentes ao fenômeno artístico” (BRASIL, 1997, p. 21).

Outro aspecto discutido nos PCN-Arte é a prática docente e a formação específica para o ensino de arte. Afirma-se que:

a questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção,



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (BRASIL, 1997, p. 25).

Devido à falta de conhecimento por parte de alguns educadores, surge um grande número de ações individuais como folhas para colorir, cantos para momentos do cotidiano escolar, visitas a museus, tudo dependente da criatividade e iniciativa dos professores. Essas experiências individuais têm escassa chance de troca, pois esse intercâmbio realiza-se em eventos científicos, aos quais em sua quase totalidade os educadores não têm acesso.

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (BRASIL, 1997, p. 26).

Sob a ótica de reflexões como essas, os PCN-Arte apresentam uma proposta considerada ousada pelos seus proponentes: dizer como ensinar e como aprender arte. Assim, aprender arte está diretamente ligado às interações que o aluno realiza com outros colegas, professores e/ou com outras fontes de informação. Ao fazer arte, deve-se analisar o trabalho artístico realizado, buscando uma aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção nos meios socioculturais. O ideal, segundo os criadores desses Parâmetros, é ensinar arte em consonância aos modos de aprendizagem do aluno, garantindo sua liberdade de pensar, imaginar e criar integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos característicos da atividade artística. Deve-se estar atento para que os conteúdos da arte sejam ministrados por meio de situações que proponham a participação de todos nas aulas. Cabe ao professor elaborar seus recursos didáticos para transmitir as informações utilizando as formas artísticas, visto que o ensino da arte pela arte é o



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

melhor caminho. Segundo a proposta triangular de Barbosa, assumida nessas diretrizes, o aluno deve realizar a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

Em síntese, é possível afirmar que

entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 32).

Assim, entende-se que o ensino de arte consta de conteúdos específicos, devendo ser incorporado ao currículo escolar de todas as escolas. Para tanto, é mister o investimento na formação de professores na área, para que possam orientar corretamente seus alunos auxiliando-os em sua formação. Tais conteúdos são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1997, p. 42).

Esses conteúdos e atividades são propostos a partir de objetivos assim definidos:

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias (BRASIL, 1997, p. 39).

Esses objetivos permitem, segundo os PCN, o desenvolvimento de competências estéticas e artísticas nas diferentes linguagens da arte.

A interdisciplinaridade no PCN-Arte

Em algumas páginas dos PCN há menções à interdisciplinaridade. São poucas, um total de quatro referências nos dois documentos. Assim, observam-se nos PCN: arte para as quatro primeiras séries, no item sobre “A organização do espaço e do tempo de trabalho”:

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1997, p. 71).

Mais adiante, afirma-se que “uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar” [...] (BRASIL, 1997, p. 76). Observa-se que o foco é o conteúdo, nada dizendo da atitude interdisciplinar, tão comentada por Fazenda (2008).

Nos Parâmetros relativos à 5ª a 8ª séries, lê-se no item “Trabalhos por projetos” que:

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, ideias e pesquisas que os alunos tenham interesse. (BRASIL, 1998, p. 101-102)

Embora ainda se focalize o conteúdo, saliente-se a observação referente às questões emergentes e ao interesse dos estudantes. Fazenda (2008) acrescenta que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

A interdisciplinaridade é tratada mais como um método, que irá relacionar a arte com as outras disciplinas. Afirma-se que o aluno que conhece a arte e que exercita sua imaginação está



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

mais habilitado para construir um texto, desenvolver estratégias, solucionar problemas matemáticos.

Nos PCN-Arte afirma-se ainda, que ao aprender arte, o aluno não desenvolverá habilidades somente nessa área, pois ele irá utilizar seus conhecimentos em outras matérias. Porém, adverte Fazenda (2008, p. 20) cada disciplina

precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado.

Reflete-se “que é necessário educar nosso olhar para a percepção de um horizonte aberto, no qual cada área de conhecimento seja vista como um universo cujo centro pode deslocar-se segundo a indagação de quem o focaliza” (ABREU-BERNARDES, 2012, p. 266). Desse modo, o que deve ser buscado não é a abrangência de um olhar, mas é a convergência de “vários territórios do saber que se revelam aptos às interações possíveis. Nessa perspectiva, encontramos, ainda, menções a

Reflexões críticas

Sem desmerecer os resultados pedagógicos que os PCN: arte trouxeram para a educação da sensibilidade e o entendimento da arte como conhecimento, deseja-se pontuar algumas sombras que permanecem em relação ao que os documentos propõem e suas possíveis repercussões na educação escolar. Reflete-se que Parâmetros, diretrizes e documentos legais de qualquer natureza no campo educacional não são suficientes para construir o professor na expectativa que os PCN apresentam. Se o docente não se reconhecer como sujeito da educação no discurso ele não entenderá “a sua própria ação docente como transformadora do contexto social e político”, conforme Pereira e Sommer (2009, p. 4). Esses mesmos autores (2009, p. 9) ponderam que nos PCN-Arte há uma simetria discursiva “que se manifesta pela ênfase na ideia



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

de defasagem. A superação do passado é tomada como mote para a construção dessa nova realidade; a ideia é mostrar que, no futuro, se nos engajarmos neste projeto, tudo será melhor”. Desse modo, “O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, se os educadores estiverem abertos para as relações que eles fazem por si” (BRASIL, 1998, p. 103). Ou seja, se não houver êxito, é apenas porque o professor não teve a abertura requerida.

Outro aspecto a considerar é que os PCN-Arte se posicionam pela premência de reestruturação da formação do professor e do aluno. Lê-se no texto em análise que “ao estruturar-se o documento, procurou-se fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana” (BRASIL, 1998, p. 15). A mensagem explicitada é a de progresso, de inovação, de transformação, de avanço. Subentende-se que seria ultrapassado o que não assimilasse as orientações. Para fundamentar-se, os autores do documento recorrem a teorias filosóficas, antropológicas, psicológicas, psicanalíticas e estéticas, entre outras. Isso pode significar uma intervenção que lança mão de um respaldo científico e, ainda, sugere alianças para sua efetivação. Além disso, enxerga-se outra dimensão: o professor de arte estaria assumindo um campo de controle e de intervenção social.

Nessa linha crítica de análise, somam-se as ponderações de Fábio do Nascimento Fonsêca no livro “É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (PENNA, 2001). Em seu capítulo, Fonseca cita Miguel Arroyo (1997) quando esse educador afirma sobre a possibilidade dos PCN possibilitarem uma discussão sobre a educação básica, desde que não se restrinja à definição de conteúdos, mas que considere e valorize as diversas experiências inovadoras no campo pedagógico, criadas nos diferentes contextos sociais e culturais.

Para que isso ocorra,

os PCN não podem ser colocados como a diretriz obrigatória e única, devendo constituir-se como uma proposta curricular – entre várias outras alternativas – para se pensar a construção de princípios orientadores para a definição de currículos sintonizados com as tarefas



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

urgentes da escola pública, em face das exigências e dos desafios que hoje se impõem à sociedade brasileira, no esforço para garantir a democracia, o desenvolvimento e a cidadania para todos (FONSÊCA, 2011, p. 30).

Sob essa ótica, é possível afirmar que a discussão dos PCN será incompleta e parcial se não envolver uma análise crítica da problemática em que as escolas de educação básica (tanto a pública como a privada) estão incluídas. O debate precisa, portanto, continuar de modo mais amplo e sempre compartilhado.

Considerações finais

Termina-se este artigo observando-se que os PCN: arte expressam mais que uma política educacional, uma conquista inicial dos arte-educadores. Se uma análise dos significados do discurso apresenta ainda limites, lacunas, equívocos, sobretudo em questões de poder, considera-se que, até mesmo por instigar discussões e críticas, tem a dimensão positiva de poder constituir-se o início de um processo para prosseguir nas reflexões sobre o sentido e o ensino da arte nos ambientes escolares. É pertinente, ainda, propor-se maior discussão sobre a escola de educação básica como um todo e em suas diversidades culturais, realidade em que os PCN-Arte apresentam definições curriculares.

Uma sugestão para estudos posteriores pode ser o aprofundamento na questão da arte como eixo interdisciplinar na educação básica e as reações do meio acadêmico e da comunidade escolar do ensino fundamental e médio em relação ao que está proposto nas políticas sobre o ensino da arte.

Referências

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. Ecos visuais: um olhar fenomenológico sobre criações de Picasso. **Visualidades**, Goiânia v.10, n.1, p. 263-281, jan-jun 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/23095/13640> Acesso em: 14 abr. 2015.

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. História do movimento de arte-educação no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005. **Anais...** Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1367.pdf> Acesso em 6 jun. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art &**, n. 0, p. 1-7, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso em 5 fev. 2015.

_____. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos **Paidéia**. Belo Horizonte, ano 7, n. 9, p. 11-29, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1288> Acesso em 8 jun. 2014.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados** [online], v..3, n.7, p. 170-182, set.-dez., 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttextAcesso em 8 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** [referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental]. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> >Acesso em 7 maio 2015.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (5ª A 8ª SÉRIES)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em 8 abr. 2015.

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

_____. Senado Federal. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 5 maio 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 9 jun. 2014.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOREIRA, Ana Célia Silva; SILVA, José Arlindo Palheta da; SILVA, Margareth de Paula Aguiar da. **Arte-educação nos anos iniciais**: em busca de uma formação integral do sujeito. 36f, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)- Belém, Faculdade Integrada Ipiranga, 2013. Disponível em:

http://www.ipirangaeducacional.com.br/banco_arquivo/TCC%20BIBLIOTECA/ipiranga_educacional20b99889463.pdf Acesso em 7 mar. 2015.

PEREIRA, Fernando Lifczynski; SOMMER, Luís Henrique. **O Discurso dos PCN-Arte**: uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em arte. Disponível em: <

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5596--Int.pdf> > Acesso em: 31 mar 2015.



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, 30, p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/454/342> Acesso em 8 ago. 2014.

VARELA, Noêmia de Araujo. Movimento Escolinhas de arte. **Fazendo Artes**. Rio de Janeiro, n. 13, 1988.

_____. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **História da arte educação: a experiência de Brasília**. São Paulo; Max Limonad, 1986. 134 p.