



## A FORMAÇÃO EM ARTES: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de Mattos. Centro Universitário Moura Lacerda/PPGE

**RESUMO:** O artigo apresenta uma reflexão sobre o atual estágio dos professores de Artes frente as necessidades da educação básica, bem como, a formação proporcionada pelas Licenciaturas em Artes Visuais no interior do estado de São Paulo, e a manutenção dos cursos como necessidade social. O lugar da arte na escola e a importância do papel docente, na constituição do sujeito no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes, Formação do Professor, Ensino Superior.

**ABSTRACT:** *The paper presents a reflection on the current stage of Arts teachers face the needs of basic education, as well as the training provided by the Undergraduate Visual Arts in the state of São Paulo, and maintenance of courses such as social need. The place of art in school and the importance of the teaching role in the constitution of the subject in the school context.*

**Keywords:** *Arts Education, Teacher Training, Higher Education.*

A formação do professor de Artes ainda hoje, é bastante discutida. Digo ainda hoje, uma vez que a partir dos meados da década de 1990, pudemos perceber várias ações, no sentido de promover ajustes entre as políticas educacionais e o processo de reforma do Estado brasileiro, frente à reestruturação global da economia e as exigências por ela solicitadas.

Ainda assim, presenciamos um questionamento sobre a formação desse professor mediante as licenciaturas oferecidas pelo sistema do Ensino Superior. Apesar das suas diversas nomenclaturas, Arte, Artes Visuais, Educação Artística (ainda!), Artes Plásticas, e mesmo considerando a obrigatoriedade de seguir os propósitos traçados pela Diretriz Curricular Nacional para os cursos de Artes Visuais, muitos são os profissionais egressos que não se adequam a realidade da sala de aula, no contexto escolar formal.

Dessa forma, encontramos currículos com matrizes bastante diferentes, com ênfases na linguagem ou nas técnicas, muitas vezes formando o aluno com aptidões

que seriam de um bacharel, mesmo considerando que a formação do professor necessita de algumas competências e habilidades diferentes para que o mesmo saia, portanto, Licenciado.

Em alguns casos, o assunto nos remete aos primórdios da nossa formação, lembrando, por meio de um passeio rápido pela memória, as transformações ocorridas no ensino de **Arte** no século XX, aquelas enfatizadas como tal, no caso do Desenho: o desenho decorativo (faixa, letras e ornatos), o desenho geométrico (estudo das construções geométricas), o desenho natural (observação, representação e cópia), e os esquemas de construção do desenho usado nas escolas normais para ilustrar as aulas, conhecido como desenho pedagógico (Lavelberg, 1993, p.11).

O caso dos Trabalhos Manuais, principalmente, quando aplicados na Escola Normal, ou Ginásio nas escolas confessionais, como parte da educação feminina; a Música, no exemplo do Canto Orfeônico, um projeto de Villa Lobos na década de 1930 como ensino de canto e coral, fundamentado pela teoria musical (Dec. 18.890 de 18/4/32, de Getúlio Vargas, torna obrigatório o canto orfeônico nas escolas públicas do Rio de Janeiro).

Na década de 1960 a música foi praticamente extinta no ensino médio, pois, a LDB promovendo uma nova orientação curricular permitiu a sua flexibilização, na composição do currículo. No entanto, a mesma LDB de 1961 instituiu a Educação Musical, formalmente regulamentada pelo Parecer n° 383 e mais tarde, pelo decreto 61.400/67, baseados nos pressupostos escolanovistas, “calcados na ideia do desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade, buscando substituir os fundamentos do Canto Orfeônico e da teoria musical, pelas práticas rítmico-sonoras” (SUBTIL, 2011, p 246), utilizadas mais propriamente nas escolas particulares de orientação montessoriana.

A educação nacional também sofreu influência das pesquisas e de educadores norte americanos, que sugeriam a mudança do foco da transmissão do saber para o interesse dos sujeitos em aprender marcando a educação em geral, o que refletiu no ensino da arte (SUBTIL, 2011). A partir dessas concepções, oriundas da renovação pedagógica no ensino de **arte**, substituía-se a cópia pela livre

expressão e, a reprodução das obras foi substituída pela criação e experimentação, tendo aqui um papel primordial a obra de John Dewey, *Arte e Experiência*, adotada pelos educadores da *Escola Nova*.

Foram mudanças fundamentais para o desenvolvimento de uma reflexão centrada sobre a colaboração efetiva que esse tipo de conhecimento possuía e poderia agregar na formação da criança, se como atividade livre ou orientada pelo professor. Foram muitas questões motivadoras trazidas à luz, que ao mesmo tempo convivendo com o espírito do pensamento dos anos 60 e os movimentos dos anos 70, fizeram com que as escolas vivenciassem várias experiências diferentes, também ligadas a uma outra visão e consciência, tanto psicológica quanto, pedagógica.

No ano de 1971, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, instituiu em seu artigo 7º a inclusão do ensino de Educação Artística, juntamente com Educação Física, Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica, considerada, contudo, como atividade e não, como disciplina, “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI, 1992, p.38).

Sem professores formados na área, surge a necessidade de se criarem cursos em nível superior que formassem esses novos professores, nascendo assim, a Licenciatura em Educação Artística. O curso tinha o intuito de preparar professores, por meio das chamadas “licenciatura curta” ou seja, um curso superior com duração de dois anos. Após isso, ele se via automaticamente, direcionado para a complementação da sua formação nos outros saberes que a proposta da área requeria, pois, para trabalhar o conhecimento das quatro linguagens, o professor precisaria sentir-se apto em cada uma delas, Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas. Sendo assim, a complementação específica também conferia a Licenciatura Plena à sua formação.

De certa forma, o entendimento comum, foi a de um professor polivalente em artes, mesmo que o sentido de um “educador artístico” passasse pela completude dessa formação, reforçando o caráter do “faz tudo” na escola, solicitado nas festas e

comemorações cívicas, formaturas, desfiles, etc. descaracterizando a alfabetização e formação dos alunos por meio das arte.

Porém, na prática, mesmo se tratando de um importante passo na área de Artes a maioria dos professores não estava preparada para lidar com essas múltiplas linguagens artísticas, limitando-se apenas na escola a cumprir com uma série de atividades e exercícios para os quais possuíam um pouco de habilidade e destreza, levando o recém formado em Educação Artística, no cotidiano escolar, a traduzir o seu trabalho em técnicas artísticas contextualizadas historicamente, mas, sem nenhuma fundamentação teórica.

A partir de então, surgem vários livros didáticos, manuais práticos, treinamentos nas unidades regionais de ensino oferecendo exercícios e demais procedimentos pedagógicos, materiais e ferramentas que pudessem ser um facilitador dessa missão, pois, em um mundo onde a educação caminhava a passos largos para a definição do tecnicismo como caminho, a atividade artística deveria ser recreativa, lúdica, ou então, suporte para os outros conteúdos curriculares, ditos importantes na formação do sujeito, contudo sem autonomia.

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade e heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza (ou) o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2002, p.15)

Foi a partir dos anos 80, através da organização de um grupo de professores de Artes que mobilizou grande parte dos profissionais ligados ao ensino formal e não formal, que se ampliaram as discussões por meio da participação em congressos, simpósios, palestras e encontros na área de Artes que, formando associações, começando a desenhar um novo perfil na educação. O movimento Arte-Educação foi um marco importante na concepção e fortalecimento da necessidade do ensino de Arte como componente curricular não mais, relegado às atividades festivas ou lúdicas do currículo, tendo os movimentos de tentativa de mudança dos rumos da arte na escola, o respaldo das Associações dos Arte-Educadores.

A ênfase dos estudos e propostas sobre ensino de Artes na educação brasileira veio a se concretizar com a promulgação da nova LDB em 1996. A Lei nº

9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elevou essa “atividade” à consideração de “componente curricular obrigatório” conforme estabelece o §2º, do art. 26 : “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A mudança de tratamento dada a área foi fundamental, passando a entender o ensino de arte como objeto de conhecimento e não mais como atividade recreativa ou de lazer, alterando também a denominação de Educação Artística para “Ensino da Arte”, identificando assim, nesse componente curricular a conquista de um espaço até então reivindicado por tantos, durante tanto tempo.

Para que os professores pudessem trabalhar em consonância com o prescrito pela LDB são implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possibilitando estruturar o ensino, a elaboração dos projetos pedagógicos nas escolas incluindo a “área de Artes”, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, e ressaltando a integração das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e teatro.

A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins. (Parecer CNE/CEB 22//2005 de 04/10/2005)

E completa os PCNs em Arte,

Em síntese, considerando-se a arte como conhecimento, é função da escola introduzir os alunos na compreensão dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística possa se enriquecer (p. 36).

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar [...] produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade (p.19).

O importante é que o aluno possa perceber a diferença em compreender o que ele faz e, o que os outros estão fazendo, e que isso só é possível acontecer porque ele participou de um processo que o levou a transformar o seu olhar.

Devemos ressaltar, a extrema importância da postura contributiva, da Profa. Ana Mae Barbosa, através dos seus estudos e pesquisas, que desenvolveu a Proposta Triangular, inicialmente entendida como metodologia, o que permitiu na redação dos PCNs o entendimento da necessidade de se contemplar a tríade da contextualização, do fruir (apreciar) e do fazer artístico, como prática de ensino do no ensino de arte, e especialmente, como processo de aprendizagem pelo aluno.

Esperava-se que à luz da nova LDB, a tão aguardada reivindicação de identificação da área por Arte e não mais, Educação Artística, fosse refletida como delimitação de um campo de conhecimento semelhante as demais áreas de conhecimento do currículo escolar. Contudo, observamos, que nas escolas públicas no interior do estado de São Paulo, salvo algumas exceções, ainda são muitas as inquietações docentes sobre as questões que permeiam o contexto do ensino da arte no currículo escolar.

Desde questões simples até a seleção do conteúdo, que não é tão simples, questionam-se os docentes. Porém, o Governo do Estado, na tentativa de fazer a sua parte colabora com o professor organizando através de uma equipe pedagógica a confecção do material, da seleção temática ao conteúdo e as práticas de sala de aula, enviando o material aos professores e alunos (os cadernos correspondentes a cada um) para que o processo de ensino e aprendizagem assim se estabeleça.

Mas, na prática cotidiana, observa-se que pouca coisa mudou. Selecionar conteúdos num universo tão amplo e com tantas possibilidades de trabalho, não tem sido tarefa fácil para os professores. Primeiro por que é necessário ser inventivo, criativo, e dar chance ao aluno de se conhecer melhor deixando que ele ofereça, o seu melhor produto, a criação, mesmo que inicial. Por outro lado, talvez pela insegurança em tomar decisões, definir qual critério e quem decide o conteúdo a ser trabalhado? Seguimos os PCNs, a nova proposta educacional para o ensino de ARTE (cadernos oficiais), ou mesclamos os conteúdos e conceitos?

Somam-se a essas dúvidas o grande número de estereótipos que ainda permeiam as ações no contexto escola. Voltados para uma cultura equivocada do professor de Arte, como um professor polivalente, o “festeiro”, o fato é que em muitas escolas, a práxis docente ainda se encontra calcada nos modelos do

passado, valorizando a livre expressão (desenho livre), a confecção de enfeites para festas comemorativas, as técnicas de colorir ou modelar, as cópias, as reproduções (e ainda encontramos os mimeógrafos a álcool !), e mais recentemente, a partir da última década do século XX, o “encantamento” desenfreado pela releitura.

Assim, esclarece Miriam Celeste Martins (1998),

A Lei, determinando que nesta disciplina fossem abordados conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas estas linguagens de forma competente. De fato, uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é muito comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das “aulas sérias” [...]. Memorizam-se algumas musiquinhas para fixar o conteúdo de ciências, faz-se teatrinho para entender os conteúdos de história, e “desenhos” para aprender a contar (1998, p.12).

As concepções ainda recorrentes sobre o lugar da arte na escola, evidenciam que a sala de aula, ainda é vista como “geradora de tumultos, desordem, e barulho”, desmotivando o trabalho sério. Mas, então, onde desenvolver o nosso trabalho como professores, se não há um ambiente específico?

O esforço para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da função, da expressão artística individual ou coletiva, porém, sempre criadora por parte dos alunos, não encontram suporte nas condições que a realidade escolar oferece. Falta de professores qualificados, atribuição de aulas “a qualquer outro” na falta do habilitado, condições materiais precárias e às vezes até a falta dela, impedem o exercício do ensino de arte como processo, próprio do ambiente educacional.

No entanto, retomando as questões de origem neste artigo, resta-nos ainda uma reflexão. Os cursos de graduação, especificamente, as Licenciaturas preparam os futuros professores para as necessidades da escola nos dias atuais? O predomínio de temas como globalização, sociedade do conhecimento, novas tecnologias, multiculturalidade, inclusão social, foram desencadeando ações e iniciativas nos diferentes setores, que esperavam por mudanças nas políticas educacionais, beneficiando professores e alunos.

Se por um lado, a dificuldade apontada nas avaliações institucionais por várias IES da rede privada, com relação ao despreparo do aluno que tem ingressado

no ensino superior nos últimos cinco anos, por outro lado, as escolas de educação básica das redes pública e municipal não conquistam professores para suprir a área de Artes, dentre outras disciplinas que também não estão sendo preenchidas.

Mesmo considerando que a falta de professores para as disciplinas básicas tenha se agravado nos últimos anos, observamos no interior do estado de São Paulo, a baixa procura pelas Licenciaturas em Arte ou Artes Visuais. Normalmente, a procura ocorre por pessoas que já dominam algum conhecimento ou técnica, como a pintura, o desenho ou até, o artesanato, esperando que o curso superior possa aperfeiçoá-las e/ou profissionalizá-las, ou ainda, ratificar por meio do diploma uma prática corrente. Assim sendo, torna-se enfadonho ou “difícil” (!) para alguns, o cumprimento das disciplinas teóricas necessárias à formação do professor de arte, bem como, as disciplinas pedagógicas, o que reforça a visão do professor como “artista e recreacionista” da escola, porque “ *arte não tem nada que você tenha que estudar ou entender para poder dar aula, basta saber mexer com as cores, com os papeis, com a sucata, cantar, dançar...*” ( resposta do estudante do 3º ano do ensino médio)

O conhecimento raso obtido pelo ensino médio e o despreparo em que os alunos tem chegado ao ensino superior, tem se transformado em um impeditivo para o desenvolvimento de discussões e reflexões no ensino de Artes, de maneira mais adequada, principalmente, no que se refere ao cumprimento as DCNs para os cursos de Artes Visuais:

O curso de graduação em Artes Visuais deve contemplar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:

I - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual;

II - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos;

III - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte. (CNE/CES/2007)

Muitos deles, ao perceberem o comprometimento do curso de graduação com tais questões; o conteúdo dos planos de ensino; o cumprimento das atividades

complementares; a finalidade e o cumprimento do Trabalho de Conclusão de Curso e a montagem de um projeto de curso, declinam da vontade de concluí-lo, evadindo ou procurando outras formas mais facilitadas de conclusão. Isso porque, não podemos prescindir de uma formação teórica, necessária como em qualquer outra área, principalmente, no tocante às teorias da arte, à estética, à história da arte, muito menos, minimizar e flexibilizar esse tipo de conhecimento a ponto de comprometer a formação e a qualidade docente, que não somente o aluno, mas, também a escola espera, como tarefa essencial do ensino superior.

Quanto a Licenciatura em Artes Visuais oferecida no sistema de EAD, ao contrário, observa-se uma crescente procura, no interior do estado de São Paulo. Com atividades presenciais de turno completo, mensais e/ou quinzenais, quando necessário, desenvolve-se nessas oportunidades as práticas referentes as disciplinas que abordam técnicas e orientação presencial. É interessante notar que seu público alvo, possui bastante interesse, é mais dedicado à leitura e a reflexão, e alguns possuem conhecimento anterior de técnicas artísticas por meio do aprendizado informal. O mesmo não se aplica àqueles que sem conhecimento técnico anterior, querem aprender com o curso de graduação.

Mas então o que respalda o desestímulo à docência na área? Os professores costumam apontar a falta de políticas públicas na área. Com relação à formação, as professoras mais antigas que ainda exercem a profissão, dizem “*que no meu tempo não havia esse excesso de preocupação com a inclusão social, o respeito às diferenças...a gente não foi preparada para certas coisas [...] eu tenho 40 alunos na classe para dar conta, não posso parar porque um não ouve direito ou outro é autista*”. ( relato da professora polivalente da escola pública, do 5º ano do ensino fundamental)

Conforme Subtil et al. (2005), “ continua neste terceiro milênio a indefinição do que é, e para que serve além de, como o conhecimento artístico pode ser praticado nas escolas. A constatação é a de que a área constitui-se em “ terra de todos e de ninguém”, continua a autora, mas, se todas as disciplinas podem trabalhar com arte, então a compreensão superior de quem atribui aulas, é no mínimo equivocada, ou realmente, desconhece o que é arte.

Para situarmos a problemática do artigo, utilizo como exemplo um curso de Licenciatura em Artes, no interior do estado de São Paulo, na cidade de Ribeirão Preto, que apostando na qualidade e nos diversos contextos de atuação desse profissional, um educador de artes, elaborou o seu Projeto Pedagógico e com ele a matiz curricular do curso, tendo como eixo epistemológico a cultura e as várias formas de ler e entender a imagem.

Para que a eficácia dessa proposta pudesse ser verificada, foi reunido um grupo de docentes, alguns com renomada experiência, mas como requisito, com qualidades do *ser professor* – comprometimento com a formação docente, cultura geral, sólida formação em artes –, que aos olhos desse projeto pedagógico consistia na mágica dessa aposta.

Disciplinas como História em Quadrinhos, Arte e Novas Mídias, Fotografia Artística e Digital, Arte Contemporânea (na educação básica), Texto e Imagem, tornaram-se possibilidades de encontro de um novo perfil de curso e, futuramente, de egressos no mercado, renovando o modelo de licenciatura na região, a concepção de um curso de artes, bem como, o discurso docente e discente na prática pedagógica. As demais IES locais e regionais, ainda mantiveram à época, a licenciatura em Educação Artística ou em Artes Plásticas, de maneira presencial, e somente uma em EAD.

O resultado positivo logo na primeira turma com 21 alunos/concluintes, aprovados em concurso público estadual (2 deles) e municipal (4 deles), entusiasmou estatisticamente o grupo de trabalho docente. As duas próximas turmas alcançaram o mesmo resultado positivo. Como haviam dois artistas plásticos nas duas turmas, a repercussão do fato teve um largo alcance na cidade, conferindo credibilidade e sustentação ao trabalho.

É importante notar que foram grupos de alunos mais maduros, egressos do ensino médio já há algum tempo e outros, já professores na educação básica, ávidos por novos conhecimentos e receptivos à discussão e reflexão de bases teóricas no estudo da arte. É notável e facilmente perceptível o interesse dessa faixa etária nos cursos de licenciatura, nas várias áreas, principalmente porque são cursos noturnos, que demandam mais esforço e muita vontade.

A próxima turma, já foi predominantemente jovem, e com alguns já atuando como professores em escolinhas de bairro ou em cursos livres nas suas cidades de origem. A relação desse trabalho, calcado em fundamentação do conhecimento teórico, discussão e reflexão já não obteve o mesmo resultado. Conforme citado anteriormente, os vícios do ensino médio, a falta de leitura, o descaso com o estudo (porque a aprovação tem sido uma consequência ao final do ano até então), a falta de empatia com o novo olhar do docente sobre a didática em sala de aula, a importância do conhecimento, as práticas pedagógicas, levam o aluno ao descaso, a evasão escolar.

O referido impeditivo nesse sistema tem se colocado com um embate diário travado pela mídia que alardeia a falta de docentes no ensino básico estadual e municipal, e a IES que ao oferecer novas turmas no vestibular se vê impedida de concretizá-la porque a procura não corresponde a matrícula, não havendo número suficiente de alunos para a formação de sala. A insistência desse oferecimento de curso, hoje denominado, Artes Visuais, é necessário, mas, com tristeza e intriga observamos, que o modelo de curso procurado pelo candidato corresponde a representação da imagem do professor de artes que sempre se teve, algo ligado ao prazer, ao lazer mental, ao descompromisso com as disciplinas (ou forma de conhecimento) do curso, enquanto que, para muitos, o despertar da criatividade reside ali, na mão firme e condutora do professor, o fio de conduta que poderia reger uma nova vida.

As políticas públicas em educação não valorizam a arte como conhecimento, como parceira importante da alfabetização na educação básica. Vale lembrar que o investimento feito na última década em material didático e treinamentos para os professores nas diretorias regionais de ensino, é invejável. Diria a professora citada anteriormente neste texto *“no nosso tempo não tinha nada disso...”*, mas haviam professores, envolvidos com o preparo de aula, mesmo com a incerteza da continuidade da jornada que ele possuía naquele ano. O prazer estava no ensinar, em ver o brilho nos olhos do aluno quando o trabalho era destacado e, mesmo que não fosse o melhor, mas, era o melhor de si e por isso merecia estar exposto no mural do corredor. A escola não precisava trabalhar por demanda, era possível entender o processo e apreciar a evolução do aluno, principalmente, na rede

particular, pois, o resultado inevitavelmente apareceria na sensibilidade do discurso, no entendimento das disciplinas, na disciplina pessoal.

Hoje os projetos de pesquisa que chegam aos Programas de Mestrado em Educação, buscam entender as distorções do ensino de artes na rede pública, a validade da execução das propostas pedagógicas implantadas, a importância do ensino de artes na educação básica a partir de resultados como professor proponente, etc. o que demonstra ainda, uma luz no fim do túnel. Quantos bons educadores de arte pudemos conhecer dessa forma, apreciar trabalhos escondidos, guardados por falta de uma política de divulgação de boas práticas pedagógicas, de disseminação do conhecimento e da experiência estética, aqui lembrando Dewey, quando diz: a experiência é estética quando é vivida integralmente.

Ao fim e ao cabo, propondo-me a concluir esta reflexão, mais uma vez duvido daquilo que fazemos (e que faço). Podemos sair da zona de conforto, da constante reclamação daquilo que nos falta e pensar que essa inquietação pode ser provocadora, que ela pode nos levar a um mergulho na experiência, nisso que torna vital a arte contemporânea. Ressalto aqui uma questão esboçada pela Prof. Miriam Celeste (2006) “ *Nos meandros da formação de educadores, poderiam os artistas contemporâneos mover o pensamento pedagógico para o arriscar-se, o mover-se, a atravessar-se pelos fluxos da própria experiência como os aprendizes??*”

Quem sabe a experiência por meio da vivência, da autoproposição, o desvelar de novas possibilidades não passe a fazer parte do movimento constante da escola, do planejamento escolar, dos treinamentos oficiais, afinal, é esse movimento o mesmo que gira a roda do saber, e que somente tem sentido quando é movido pela investigação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília/DF: MEC, 1997, v.6.

\_\_\_\_\_**Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª. A 8ª. Séries). Arte. Brasília/DF: MEC, 1998.

FUZARI, M.F.; FERRAZ M.H.R. **Metodologia do Ensino de Artes**. São Paulo: Summus, 1992.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS. M.C. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte/ Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, Maria Terezinha Telles Guerra. São Paulo: FTD, 1998.

\_\_\_\_\_**Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. Educação**, Santa Maria (RS) v.31, n° 02, p.227-240, 2006. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>). Diretrizes Curriculares Nacionais. Artes Visuais. **Parecer CNE/CES nº280/2007** de 06/12-2007. DCN em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura; **Resolução CNE/CES nº1/2009** que aprova as DCN do curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.

SALOMÉ, J.S. **Ensino de Arte e Políticas Públicas**: entre objetivos reais e promulgados. In. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios". Anais, p.2150-2158. 2010

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_**Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35 ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2002.

SUBTIL, M.J.D.;SILVA JU.;ATHAYDE,L.M.R.; FREITAS,F. **Cadê a arte daqui?** Políticas educacionais e práticas artísticas na educação escolar. In: VI Jornada do HISTEDBR. 2005, Anais. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

SUBTIL, M.J.D. reflexões sobre o ensino de Arte: recortes sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, n.41, p.241-254, mar2011.

### **Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de Mattos**

Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); Mestre em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca/UNESP; graduada e especialista em Educação Artística. Docente de História da Arte nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Artes Visuais; e do PPGE- Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto (SP).