

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA
ARTES
Etapas Complementar e Final

SÃO PAULO
2010

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Leny Angela Zolli Juliani (Diretora)

EQUIPE TÉCNICA DE EJA

Gislaine dos Santos Koenig

Leda Maria Silva Nunes

Rosa Maria Laquimia de Souza

EQUIPE DE APOIO

Hebe Moreira de Britto

ASSESSORIA ESPECIALIZADA

Tereza Cristina Betoncini Gonçalves

LEITURA CRÍTICA

Betânia Libanio

Leda Maria Silva Nunes

PROJETO GRÁFICO

Ana Rita da Costa

Joseane A. Ferreira

CAPA

Ana Rita da Costa

Katia Marinho Hembik

EDITORAÇÃO

Katia Marinho Hembik

REVISÃO

Sidoni Chamoun

AGRADECIMENTO

Aos professores que participaram dos “Encontros de Reflexão e Aprofundamento das Orientações Curriculares para a EJA”.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Caderno de orientações didáticas para EJA - Artes: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010.

94p. : il.

Bibliografia

1.Educação de Jovens e Adultos 2.Artes

CDD 374

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.017/10

Caro Professor

Apresentamos a você o ***Caderno de Orientações Didáticas para a Educação de Jovens e Adultos***, que é parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

Trata-se de mais um recurso didático que tem o objetivo de subsidiar o seu trabalho docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

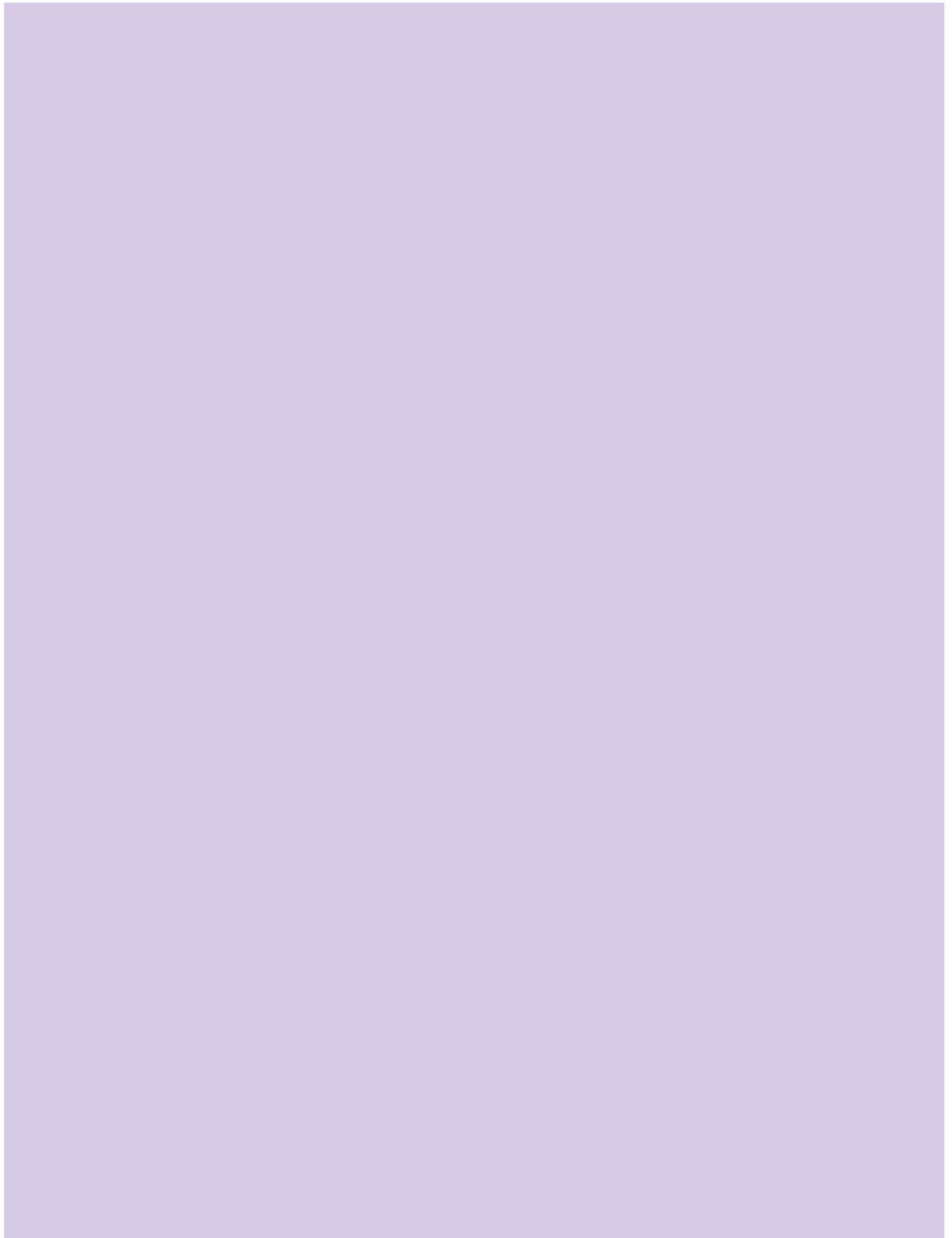
Considerando esse princípio, as expectativas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares foram analisadas, revisadas e ajustadas para oferecer a você um conjunto de indicações para o aprimoramento da prática docente.

Elaborado por Professor especialista e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, o presente documento é também fruto de trabalho realizado com um grupo de professores da EJA que, ao longo do processo, participaram de encontros na Secretaria Municipal de Educação, onde puderam discutir, comentar e sugerir formas de apresentação dos tópicos abordados que pudessem contemplar seus anseios.

O resultado deste trabalho chega agora às mãos de todos os professores da EJA, com a finalidade de fortalecer nosso compromisso de oferecer formação de qualidade para os jovens e os adultos da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação



SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. EJA – Modalidade específica da educação escolar	14
2.1 As funções da EJA	17
2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar	20
2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA	21
3. Fundamentos da área de artes para o ensino de jovens e adultos – EJA ...	26
3.1 O que é arte?	27
3.2 A compreensão do produto artístico	28
3.3 O “belo” na arte – beleza e verdade	29
3.4 Arte e sociedade	31
3.5 Arte contemporânea – um olhar sobre o hoje	34
3.6 Arte e formação	35
3.7 O ensino da arte na educação escolar	35
3.8 Breve enfoque sobre o ensino da arte no Brasil	37
3.9 Desenvolvimento do senso de apreciação estética	39
3.10 Aquisição de repertório e desenvolvimento criativo	40
3.11 O professor, o aluno e a escola	41
3.12 O ensino da arte na EJA	43
4. Expectativas de Aprendizagem de Artes – Etapas Complementar e Final ...	48
5. Eixos articuladores no ensino da arte	52
5.1 Eixo 1: Arte e representação	52
5.1.1 Arte e identidade cultural – pintura e representação	54
5.2 Eixo 2: Arte e sociedade	59
5.3 Eixo 3: Arte e vida	66
6. Fundamentos e princípios da avaliação na EJA	72

6.1 Definição e limites da avaliação	73
6.2 Finalidades e objetivos da avaliação	74
6.3 Critérios de avaliação	74
6.4 Fundamentos do processo avaliativo	77
6.5 Imparcialidade e independência	78
6.6 A especificidade da avaliação no ensino de artes	79
7. Referências para trabalho didático e formação	82
7.1 Bibliografia	82
7.2 Revistas	85
7.3 Sites e blogs	86
7.4 Outros museus e sites de arte e educação	87
7.5 Museus, revistas, notícias, TVs	87
7.6 Cinema	91
7.6.1 Ficcionalis	92
7.6.2 Documentários	92
7.6.3 Vídeos e documentários produzidos pelo CEDAC	93

1401 - 1500



«NAVEGAR É PRECISO, VER NÃO É PRECISO!»
VERSO DE VIRGÍLIO.
LEMA DA ESCOLA DE SAGRES
(FUNDAÇÃO 1400).
D. HENRIQUE.
PORTUGAL.



«DOUTORES GATOPRES SURTA A PALHA DE TERMO AGUAS ATRÁS»
A BÍBLIA (1454).
A REVOLUÇÃO DO LOMO
REVOLUCIONA A DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO.
ALEMANHA.



AS GRANDES NAVEGAÇÕES A CARAVELA



CIEIRO 4º J

CONQUISTA DE CEUTA
(MORTE DA AFRICA)
EX. PAU CRO MARTEMIA
PORTUGUESA

PRÉ-RENAISSANCE
ITALIA

NASCE LEONARDO DA VINCI

INÍCIO DA IDADE MODERNA

TOMADA DE CONSTANTINOPOLA,
PELO IMPÉRIO TURCO OTOMANO
MARCA O FIM DA IDADE MEDIEVAL

FIM DA GUERRA DOS CEM ANOS,
MAIS LONGA DA HISTÓRIA ENTRE
FRANÇA E INGLATERRA

CRISTÓVÃO COLOMBO
DESCOBRE A AMÉRICA

DESCOBRIMENTO DO BRASIL
COM O COMANDO DE PEDRO ALVARES CABRAL EM 22 de Abril de 1500

15

1450

1452

1453

1453

1492

1500



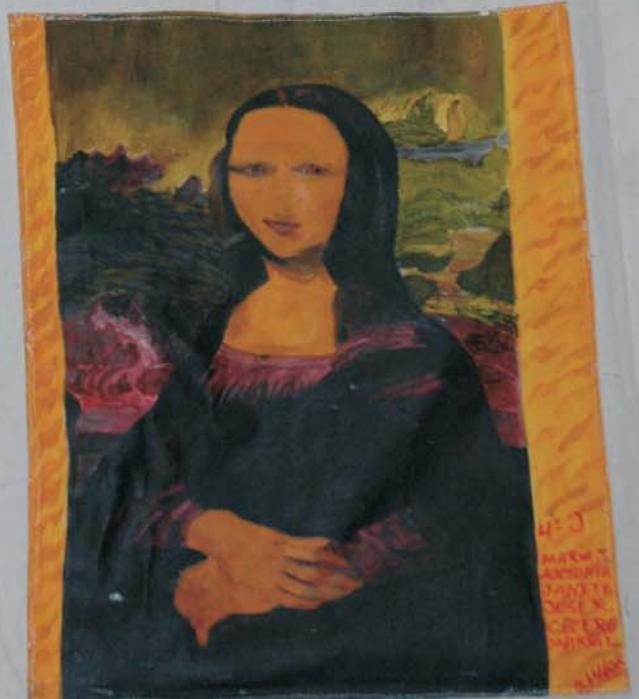
RAFAEL AFRESCO DA CAPELA SISTINA.



CIEJA Freguesia/Brasília
Foto Neila Gomes

Leonardo da Vinci

LEONARDO DA VINCI (1452 a 1519), FLORENTINO. PINTOR, ESCULTOR, ENGENHEIRO, MÚSICO, FILÓSOFO, POETA E ESCRITOR.



MONA LISA, ou GIOCONDA, O MAIS FAMOSO QUADRO DE LEONARDO DA VINCI E OBRA PRIMA DA PINTURA UNIVERSAL.

ALUNOS 4L 4J
PROF. SILVIO

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Celi Espasandin Lopes

A resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Salienta que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira, que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com essas diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade, própria e inseparável, dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Considerando essas proposições, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos (SME/DOT/EJA), está implementando os *Cadernos de Orientações Didáticas*.

O objetivo é que subsidiem o processo de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica na EJA, considerando o que os estudantes têm o direito de aprender em cada área do conhecimento e orientando sobre quais práticas docentes podem efetivar

essa aprendizagem. Almeja-se construir coletivamente uma proposta curricular que atenda às finalidades e às necessidades da EJA.

A finalidade deste documento é orientar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, tendo como ponto de partida as Expectativas de Aprendizagem, as quais vêm sendo discutidas com os educadores.

Desses debates, emerge a necessidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos da EJA, considerando as particularidades e as contribuições de cada área do conhecimento para a formação dos estudantes e para o atendimento às potencialidades e dificuldades destes no processo de ensino e aprendizagem.

Busca-se oferecer aos educadores da Educação de Jovens e Adultos subsídios teóricos e metodológicos que os auxiliem nos desafios de seu cotidiano, considerando que essa modalidade de ensino visa superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes de um processo educacional.

Na elaboração desta proposta, optou-se por manter um olhar que segue a lógica disciplinar de organização da educação escolar de Ensino Fundamental, assumindo que, não obstante suas limitações conhecidas, é a forma como os professores e os alunos percebem a organização do conhecimento e a aprendizagem. Contudo, é sempre recomendável que a prática pedagógica avance em direção à proposta de trabalho e que busque incorporar conteúdos que estão além de cada disciplina e são importantes à vida do jovem e do adulto, como as questões de identidade e expressão cultural; sociedade, ambiente e desenvolvimento; participação e política; sexualidade, etc.

Ademais, há que considerar, na implantação da proposta e no desenvolvimento dos conteúdos, os saberes, os valores e a forma de relacionar-se com o conhecimento e com a cultura de cada estudante e do grupo como um todo. Toda aprendizagem se faz necessariamente em função da leitura de mundo (isto é, da forma como se experimenta e se pensa a vida objetiva). A desconsideração disso, algo que infelizmente é frequente, é um fator essencial de insucesso.

Assim, estes cadernos marcam o início de uma transformação no processo educacional da EJA na cidade de São Paulo, o que requer o comprometimento dos educadores para que se efetive. Espera-se que este documento seja uma contribuição para o desenvolvimento de uma educação envolvida com os alunos e sua comunidade.



EMEF Vicentina Ribeiro da Luz
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 2

2. EJA – MODALIDADE ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luiz Percival Leme Britto

A educação de adultos vem se realizando no Brasil há pelo menos um século, com ênfase na alfabetização. Nos anos 90 do século passado, introduziu-se o conceito de educação de jovens e adultos, incorporando a reflexão que vinha se fazendo no âmbito da educação popular.

No mais das vezes, contudo, o debate sobre a EJA (principalmente quando se considera a questão da alfabetização) não se prende à educação escolar propriamente dita. Ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita se faça principalmente por meio da escola, a alfabetização de adultos guarda uma relação relativamente vaga com os procedimentos escolares e se fez e se faz, mais frequentemente, independentemente, por meio de campanhas públicas de iniciativa estatal ou de ações educativas de organizações sociais.

Conforme indicam diversos autores, o núcleo intelectual e político da Educação de Adultos sustentou-se à revelia da escola “regular”, quando muito constituindo programas paralelos, os quais deviam alcançar o estatuto de correspondência aos níveis escolares formalmente estabelecidos.

Do ponto de vista do conteúdo e da metodologia de ensino, em função da crítica aos valores hegemônicos que se afirmavam pela educação escolar, firmou-se a noção de que os conhecimentos adquiridos na vida prática independentemente, portanto, da eventual experiência escolar, deviam ser considerados e avaliados como tão importantes quanto o saber transmitido pela escola.

Estabeleceu-se, ademais, um consenso (se não na prática, certamente no núcleo teórico da EJA), de que os tempos e ritmos de aprendizagem do adulto são distintos daqueles que se propõem para crianças e púberes e que, portanto, tanto os conteúdos a serem trabalhados, como os tempos e métodos de ensino deveriam ter perfis próprios.

A educação escolar de jovens e adultos propriamente (EJA) só viria a se consolidar recentemente, inicialmente nos anos de 1960 com os exames de madureza, depois com os supletivos e, finalmente, já nos anos de 1990, em função da Nova LDB, com a institucionalização da EJA no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, com a oferta regular desta modalidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, surgiram várias iniciativas de grupos que tradicionalmente atuavam com a EJA de realizar programas especiais que respondessem às demandas e necessidades específicas da população adulta e jovem de pouca escolaridade.

A realidade de uma EJA especificamente escolar fez com que o Conselho Nacional de Educação, considerando as determinações legais, se visse na obrigação de estabelecer um referencial mais preciso sobre as possibilidades de oferta.

Contudo, apesar de muitos avanços políticos e pedagógicos na forma de compreender e oferecer educação escolar de adultos, verifica-se ainda a forte tendência de reproduzir no âmbito da EJA os modelos de educação característicos da escola de crianças e púberes, ignorando as especificidades do alunado da EJA e as instruções normativas de organização dessa modalidade.

A expansão e o sucesso da EJA como modalidade escolar, no entanto, impõe que, seguindo o que orienta o Conselho Nacional de Educação através do parecer 11/ 2000, de autoria do Conselheiro Jamil Cury, considere-se a EJA não como a simples reprodução resumida ou aligeirada, mas como modalidade específica da educação escolar.

Tal decisão não faz mais que seguir as instruções maiores. Determina o CEB/ CNE, pelo parecer nº: 11/2000, que a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma **modalidade da educação básica** nas etapas do **ensino fundamental e médio**, usufrui de **especificidade própria** que, como tal deveria receber um **tratamento consequente**. (grifos acrescentados)

Isto implica estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade.

Não se trata de negar a referência fundamental da educação escolar. O parecer

desde logo adverte que, “sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que **deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB.**” Ademais disso, “no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as **diretrizes curriculares nacionais** destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE.” (grifos acrescentados)

O que se deve é reconhecer que o “caráter lógico **não significa uma igualdade direta** quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida” e que “a **faixa etária**, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma **mediação significativa para a ressignificação** das diretrizes comuns assinaladas.”(grifos acrescentados)

Há que destacar que os fundamentos acima assinalados recorrem evidentemente do reconhecimento de que, independentemente de haver diversas formas de aprender e de ascender ao conhecimento na sociedade moderna, caracterizada pela multiplicidade de instâncias formativas e informativas, a educação escolar é a forma de educação mais organizada e elevada de acesso ao conhecimento e à cultura, sendo sua função precípua a formação geral do cidadão, com ênfase, por um lado, nas letras, na matemática, nas ciências e nas artes e, por outro, na formação política e profissional.

De fato, a educação escolar representa, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida e mais avançada de educação, de maneira que, reconhecendo que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, deve-se assumir que é pela escola e por aquilo que nela se pode aprender que se compreende a educação em geral.

Por isso, há que reafirmar que a aprendizagem, no âmbito da Educação Escolar, implica explicitações do estágio atual de conhecimento e o esforço sistemático de sua superação, pelo reconhecimento de valores, dos modos de ser e das visões de mundo predominantes e que o que se vive e se aprende na escola não pode ser a simples reprodução do que se vive e se aprende fora dela.

Nessa perspectiva, a finalidade fundante da Educação Escolar é oferecer condições de a pessoa dar conta da complexidade do mundo e de nele intervir, por um lado conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (*saber teórico*) e, por outro, relacionando-se com propriedade com as

formas de ser contemporâneas (*saber pragmático*).

Enfim, como determina o parecer, a EJA deve ser considerada “um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo.”

2.1 As funções da EJA

O parecer CEB/CNE nº 11/2000 não se limita a reconhecer a especificidade da EJA como modalidade de educação escolar de nível fundamental e médio. O Conselho também, reconhecendo que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”, indica suas funções, a saber: reparadora, equalizadora, qualificadora.

A *função reparadora* parte do reconhecimento não “só o direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” Nesse sentido, a educação escolar devidamente estruturada é a oportunidade objetiva de os jovens e adultos participarem da escola desde uma “alternativa viável em função das especificidades sócio culturais destes segmentos para os quais se espera efetiva atuação das políticas sociais.”

Por isso, para que a função reparadora se efetive, o parecer considera que “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer** necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.” (grifo no original)

A *função equalizadora* considera que “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.”

Assumindo a possibilidade de um padrão social em que todos disponham das

mesmas condições de acesso ao conhecimento, a EJA manifesta-se como “uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”, de modo que “adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizem conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.”

A *função qualificadora* é considerada pelo parecer como o “próprio **sentido da EJA**”. (grifo no original). Seu fundamento está na assunção definitiva do “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.”

Nessa perspectiva, a EJA assume, como postulam as reflexões mais atuais sobre ela realizadas em nível mundial, um caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. Daí o imperativo de reconhecer que “os termos *jovens* e *adultos* indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.”

Ademais, o parecer observa que esta função deve ser percebida como “um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação.”

Não há dúvida de que, em certa medida, as funções identificadas para a EJA também se aplicam à educação escolar de crianças e púberes, principalmente as duas últimas.

Afinal, “caráter incompleto do ser humano” e a decorrente necessidade de ampliar as potências individuais e sociais é fundamento essencial da escola e coincide com a assunção feita acima de que cabe a esta instituição a formação geral do cidadão, desde a mais tenra idade e que a educação para a vida inteira inicia na infância. Isso apenas vem reforçar a forte aliança entre as diferentes modalidades de ensino.

No entanto, as formas como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como se define a relação que se estabelece entre sujeito e escola são completamente

distintas. Se a criança “cresce” com e na escola, encontrando nela um lugar fundamental de identidade, manifestando-se uma relação direta entre idade e série escolar.

Já para o jovem e adulto, não há tal progressão, de modo que o aluno entra em qualquer tempo e no nível que lhe for mais apropriado (o que tem importantes implicações para os programas, metodologias e avaliações). Tampouco há a obrigatoriedade legal de o aluno frequentar a escola, resultando sua adesão do entendimento da importância da escola. Ademais, tanto os conhecimentos de quem dispõe como os que lhe são pertinentes são distintos dos das crianças e púberes.

Vejam-se dois exemplos bastante esclarecedores.

A percepção do lugar e de sua presença nele é completamente distinta para uma criança e para um adulto, mesmo que este não tenha escolaridade nenhuma. As perguntas onde estou? Que lugar é esse? Como ele se articula com outros lugares? São percebidas e respondidas diferentemente por uma pessoa que está a descobrir-se no mundo e na sociedade e por outra que viveu a experiência de localizar-se. Assim, apresentar a uma criança as dimensões da espacialidade e do território no mundo e na história pressupõe um movimento de descoberta de si e da vida e, de alguma forma, já foi realizado pelo adulto. Daí porque os conteúdos e o tratamento dados a ele no que concerne a este objeto devem necessariamente ser distintos.

A mesma e radical diferença se percebe com se consideram conhecimentos do corpo e da saúde. O adulto e o jovem adulto vivem sua corporeidade, sua saúde e sua sexualidade de forma completamente distinta da criança e tem valores e saberes igualmente diferenciados. Mesmo que muitas vezes recortados por percepções equivocadas ou parciais da saúde e da sexualidade, o fato é que os adultos dispõem de um conhecimento objetivo, de uma experiência e de uma percepção sobre isso e qualquer programa educativo deve partir dessa realidade. Aliás, a intensidade mesma com que se trata do tema deve ser distinta. O adulto deve saber inclusive da saúde da criança para poder cuidar dela.

Enfim, os alunos de EJA, dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Além disso, têm compromissos e responsabilidades definidos que os ocupam e os movem, bem como modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente

constituídos, de forma que novas incorporações devem promover compreensões mais amplas.

2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar

Do que se apresentou até aqui, pode-se assumir com segurança que, “mesmo considerando-a como parte do sistema, deve ter conteúdos e metodologias próprias.” (Parecer CEB n. 11/2000)

Nesse sentido, a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar as condições de superação do lugar em que se encontram, contribuir para que os estudantes da EJA, na problematização da vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isso implica:

- Considerar as diretrizes nacionais, inclusive no que concerne aos componentes curriculares e seus conteúdos;
- Organizar-se segundo suas características e necessidades;
- Buscar as mediações apropriadas, de forma;
- Considerar o conhecimento prévio e a experiência adquiridos dos alunos.

Contudo, mesmo reconhecendo que a educação não ocorre no abstrato, independentemente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva, há que cuidar, contudo, para não banalizar o processo educativo, limitando-o a um pragmatismo que submeteria a EJA apenas às demandas de conhecimento imediato em função das necessidades da vida cotidiana.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

Paulo Freire explicitava, sempre, que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, se ampliam à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores em função de sua interação com novos conhecimentos.

A incorporação desta perspectiva de educação contribuiu para a redefinição da atribuição de responsabilidades e significou importantes rearranjos nas propostas pedagógicas, em função da compreensão dos valores, objetivos e conteúdos constitutivos da educação escolar.

Contudo, a interpretação ingênua da lição de Freire tem contribuído para a supervalorização de saberes e valores característicos do senso comum (entendido como aquilo que é próprio dos indivíduos e de suas experiências, fruto da experiência imediata com o mundo material), implicando a desvalorização – em alguns casos, a negação – do conhecimento formal como elemento essencial de compreensão da realidade.

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente, de modo que o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa, em absoluto, que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA

É já sobejamente reconhecido que os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Ademais, têm compromissos e responsabilidades bem definidos que os ocupam e os movem.

Tal assunção, extremamente necessária na concepção e realização da EJA,

não permite supor que a pessoa jovem ou adulta aprenda mais rapidamente que as crianças; aprende, sim, diferentemente, em função de seu quadro de referências e formas de se pôr e perceber o mundo.

É absolutamente fundamental o reconhecimento de que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e púberes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social.

Isto significa reconhecer que os adultos, em função do já-vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de se realizarem.

Disso decorre que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram.

Mais ainda, advirta-se que, assumir as limitações e equívocos da educação convencional e dos processos de ensinar e aprender deste modelo não implica postular que a solução esteja em algum modelo que, negando o conhecimento, valorize os processos de simples ajustamento ao sistema produtivo.

Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediatez, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem.

O desafio que se põe é o de reconhecendo os sujeitos que dela participam, bem como a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação do lugar em que se encontram.

Trata-se de, pela ação educativa, contribuir para que estes alunos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isto se faz pelo deslocamento do lugar em que se costuma estar, para, tomando como estranho o que é familiar e, ressignificar o real,

entendido não como o absoluto em si, mas sim como o resultado da produção histórica do conhecimento.

Nessa direção, a educação de adultos não pode ser pensada como recuperação de algo não aprendido no momento adequado e, tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (Parecer CNE 11/2000)



CIEJA Freguesia/Brasília
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 3

3. FUNDAMENTOS DA ÁREA DE ARTES PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Origem significa aqui aquilo a partir do qual e através do qual uma coisa é o que é, e como é. Ao que uma coisa é como é, chamamos a sua essência. A origem de algo é a proveniência da sua essência. A pergunta pela origem da obra de arte indaga a sua proveniência essencial. Segundo a compreensão normal, a obra surge a partir da atividade do artista. Mas por meio e a partir de quê que o artista é o que é? Através da obra; pois é pela obra que se conhece o artista como um mestre da arte. O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro.

Martim Heidegger

**O indizível – é aí que começa a arte
Jean-Louis Ferrier**

Vivemos um mundo complexo em que as diversas atividades humanas, mescladas de múltiplas maneiras, dificultam a compreensão de seus sentidos e significados.

A reflexão sobre os fazeres, conceitos e valores de uma sociedade é uma constante em todas as áreas do conhecimento e da cultura. O que é válido para um povo ou época não é, necessariamente, válido para outro povo em outra época.

Lançar um olhar para o que já foi feito e pensado é tentar entender as ações do presente.

A arte, como parte da atividade social, sofre as mesmas mutações e interações que perpassam a sociedade. As reflexões sobre a presença da arte no mundo, sobre o papel do artista, o produto artístico e a função social da arte, não refletem apenas o pensamento da parcela da sociedade estritamente ligada a esse assunto, mas se estende a toda ela.

A necessidade de compreender por que a arte existe ou como surgiu não se restringe a filósofos e historiadores. A clássica pergunta “isso é arte?” feita pelo espectador menos preparado indica o anseio de compreensão do objeto artístico.

“Por quê?” e “quando?” tal obra foi realizada são os questionamentos subsequentes e complementares dessa pergunta inicial. A reflexão sobre a arte pode ser iniciada a partir daí.

3.1 O que é Arte?

Pensar a arte é também ponderar sobre o produto artístico e seu produtor. Nesse contexto, a arte e o artista funcionam quase como um sinônimo - um não existe sem o outro. A origem de um é a origem do outro.

A razão de a arte existir indica a necessidade que o indivíduo tem de se exprimir e transformar a sua ação em um produto artístico.

No entanto, a vastidão de conceitos, linguagens e ações que permeiam o campo da Arte pode nos levar a algumas definições que não são claras e nem correspondem verdadeiramente ao seu discurso.

Retornar à sua origem é procurar as significações e os gestos que a iniciaram possibilitando que o entendimento das suas ações se torne mais claras.

É comum observar os diversos produtos culturais produzidos pelas diferentes sociedades e entendê-los como pertencentes ao campo da arte.

Afinal, o que distingue a manifestação artística de uma manifestação social? Qual é o cunho de valor dado aos artefatos produzidos pela humanidade para serem considerados obras de arte? Qual o papel da arte na formação do indivíduo?

Tentar compreender a significação da arte na sociedade é penetrar um terreno no qual a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia, participam de forma ativa. Por isso a pergunta clássica – o que é Arte? –, feita já pelos primeiros filósofos, não pode ser respondida com uma única definição.

O que se pode dizer é que a arte é complexa e mutável, ambígua e polissêmica (COLI, 1981).

3.2 A compreensão do produto artístico

A compreensão da obra de arte – a consciência crítica da obra, condizente com o mundo em que se vive – requer que todos os elementos pertencentes àquele momento sejam sopesados. Vale observar que quando falamos “obra de arte” estamos considerando que essa obra é um “objeto cultural”, termo empregado por Fernando Hernandez (HERNANDEZ: 2000) quando fala dos artefatos artísticos produzidos pela sociedade.

Geralmente, quando se pensa em Arte é comum vir à mente as imagens, sons e outras formas da expressão cultural que foram denominados como pertencentes a essa área. A sensação de abismo que o cidadão comum sente em relação ao produto artístico é ampliada quando se defronta com as diversas formas e meios como esse produto é apresentado na sociedade contemporânea e mais intensamente em uma metrópole.

Da janela do transporte urbano, o cidadão vislumbra um *outdoor*, uma obra arquitetônica, um monumento escultórico, uma instituição cultural, o letreiro de uma casa comercial – uma confluência de objetos urbanos e veículos de comunicação de massa que se amalgamam com os produtos artísticos.

Em meio a tanta informação, torna-se difícil saber como identificar uma obra de arte, saber o autor. A linha tênue que diferencia o produto artístico de um não artístico, muitas vezes não percebida de forma clara, gera um incômodo desconpasso.

No entanto, algumas distinções podem ser percebidas.

Os produtos que se relacionam à cultura de massa e ao entretenimento têm uma função social que não corresponde ao papel da arte, embora possa haver apropriação dela por esses campos.

São produtos desenhados com fins determinados que não são os mesmos pensados para a arte. Destituídos da função pragmática e imbuídos de valor e conceito próprios do campo da arte, eles podem assumir o caráter artístico, mas somente se houver legitimação desta ação no campo da arte; caso contrário, os campos continuam separados.

O mesmo pode se dizer sobre o artesanato. O artesão e o artista, muito embora desenvolvam produtos que se relacionem com a arte, têm intenções destoantes. O interesse do artesão está voltado para a produção de artefatos

cujo objetivo principal está ligado à funcionalidade.

Já o artista utiliza os materiais e técnicas como meio, forma e conteúdo de um assunto que tem como propósito a obra de arte. O artista pode se apropriar do objeto artesanal e transformá-lo em objeto artístico, a destituição do caráter funcional em prol de um conceito artístico promove que esse objeto cultural assuma um novo significado que passa a existir no campo da arte.

Quando o artesanato está acoplado à reprodução de uma técnica envolvendo estritamente a condição funcional, não se atribuem valores que pertençam à Arte. No entanto, se reproduz o modo de pensar de um povo, de uma etnia ou de uma região, ele alcança o status de arte popular e se insere no campo da Arte, porque há um valor maior que o da funcionalidade.

Como forma de exemplificação pode-se citar o artesão ou oleiro que usa a argila como matéria-prima de produção de peças cerâmicas. O material é o mesmo que um ceramista, mas os objetivos se diferem, enquanto um se pauta na funcionalidade o outro segue um viés puramente estético.

Outra exemplificação ocorre com a obra decorativa. A visão da arte como “enfeite” minimiza e esvazia o objetivo maior do artista, que é a produção de um objeto estético que concentra, além de outros valores ulteriores, os sentimentos, impressões sensoriais que ele tem do mundo.

É importante que não se faça confusão com outros seguimentos da arte, como as artes gráficas, as artes decorativas, a arquitetura e o *design* que prezam a forma e função como parte do processo criativo e estético.

Nesses casos, a arte está para a originalidade formal sem abandonar a funcionalidade.

3.3 O “belo” na arte – beleza e verdade

Em diversas exposições ou museus, ouvem-se algumas frases do espectador menos preparado como: “isso eu também sei fazer”, “aquilo meu filho também faz”, ou “eu jamais compraria essa obra para *enfeitar* a minha casa” .

Esses comentários correspondem ao pensamento daqueles que não acompanharam as modificações ocorridas no processo criativo da obra de arte.

O conceito de beleza que se pauta na aparência do objeto ou na representação simbólica do mundo pelo viés do deleite, já foi rompido por obras de épocas anteriores e que, nos dias atuais, torna-se mais forte.

É comum que a arte de hoje produza outros significados de “beleza”, que causam sentimentos diversos, que muitas vezes caminham na direção oposta do prazer e da contemplação passiva da obra, como: o estranhamento, a repulsa, e o desconforto do espectador com a obra.

O senso que estabelece que a obra de arte deve promover o prazer e a contemplação se distancia cada vez mais da pretensão do artista.

A obra de arte espelha a realidade da sociedade, os processos artísticos, e a própria busca do artista em tentar entender o mundo por um viés que não seja o da mera representação técnica desse mundo.

A questão da ideia intelectual do *belo*, iniciada na Renascença e expandida no século XVIII, é modificada pelo conceito impresso por Kant na teoria metafísica da beleza, a *intencionalidade sem intuição*.

Esta teoria estende-se até os dias atuais, em que os objetos artísticos não aspiram à beleza — no sentido do prazer, da harmonia, ou da aspiração divina da natureza — e buscam a intencionalidade da criação, mas sem necessariamente servir a propósito algum — como se observa na obra de Marcel Duchamp, de Strawinsky ou de Pirandello.

O conceito de beleza é revisto pelo prisma da verdade, da subjetividade e da busca que o artista tem em transformar a sua percepção em obra de arte. A forma como ela será apresentada reflete a intenção do artista e a sua idéia. A verdade, vista pelo prisma da ética, se pauta no sentimento de genuinidade que ele quer transmitir.

Dizia o poeta John Keats (1795-1821) que a “beleza é a verdade, a verdade a beleza”. Junto com a “verdade” e a “beleza metafísica” soma-se o sublime e a noção máxima de uma outra sensibilidade estética do “belo”.

3.4 Arte e sociedade

Segundo o historiador de arte Arnold Hauser (1984), a presença da arte no mundo é tão antiga quanto a do próprio homem. É uma forma de trabalho, não um trabalho que atua sobre a existência física, mas sim uma atividade que trata da sobrevivência do espírito.

O artista ou o “ser criador” percebe e reflete sobre essa percepção. Ele não reserva só para si essa reflexão, transforma aquilo que pensa em algo concreto – a obra de arte.

É uma consciência que parte do individual para o coletivo.

O artista é, antes de tudo, um observador — absorve tudo, mas não esconde o que absorveu, compartilha.

Durante o processo de criação, apodera-se das experiências alheias como ponto de partida ou complementação para as suas próprias experiências. O que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo que a humanidade, como um todo, é capaz de oferecer.

Diante do que o mundo oferece, a arte é um veículo para a associação e a circulação de idéias e experiências.

Ela é precursora das transformações da sociedade. Não se acomoda nos moldes da sociedade comum. Em muitos momentos, é a mola propulsora de novas modificações sociais e inventivas.

Muitas vezes, questionada ou incompreendida no momento presente da sua apresentação, a arte não se limita a uma área reservada, invade outros territórios e apropria-se de novos conhecimentos.

Compreender o papel da arte na sociedade é observar a evolução do significado da arte. As diferentes épocas e períodos possibilitaram que modelos e formas fossem inventados ou ressignificados. Considerar esse processo criativo é perceber as modulações da própria sociedade e a importância da arte na formação do indivíduo. A arte é uma fonte de conhecimento, não só na medida em que dá continuidade imediata à obra das ciências e complementa as suas descobertas, como nomeadamente as da psicologia, como também

chama a atenção para as fronteiras onde a ciência falha, e entra em cena, quando se considera capaz de adquirir novos conhecimentos, inviáveis fora do campo da arte. (HAUSER, 1984).

A importância dada à Arte está diretamente ligada à formação da sociedade moderna.

Aponta Harold Osborne (1968) que a arte, nas suas especificidades, não recebeu, através do tempo, as mesmas qualificações.

No entanto, a importância dada à Arte (com A maiúsculo) está mais ligada à formação da sociedade moderna.

A arte, nas suas especificidades, não recebeu, através do tempo, as mesmas qualificações. O conceito clássico da arte de acordo com Harold Osborne, quando trata da estética e da teoria na arte, diz que:

A feitura de objetos estéticos tem sido quase universal no decorrer da história humana. Desde o aparecimento do homem moderno, durante o período paleolítico superior e a bela eflorescência da arte nas cavernas nos períodos aurignacianos e magdalenianos, foram relativamente poucos os povos que, em todas as épocas, não produziram artefatos que hoje podemos apreciar esteticamente como coisas de beleza, muito embora não aceitemos os valores que eles promoviam.

Durante toda a história, as obras de arte eram artefatos fabricados para promover algum valor ulterior e não, como agora, feitos precipuamente para serem obras de arte, para serem apreciados esteticamente, como aqueles que sobreviveram do passado e podem ser apreciados depois de retirados do seu contexto e expostos em museus. [...] Mas, a função estética, raro ou nunca, se apresentava só e autônoma. A distinção hoje familiar, entre 'belas-artistas' e as artes úteis ou industriais, só se tornou preeminente no decurso do século XVIII na Europa, e, foi, de certo ponto de vista, um dos primeiros sintomas da expulsão gradativa da 'arte' da estrutura integrada da sociedade. Em épocas passadas não existia o conceito de 'belas-artistas'; todas as artes eram do uso. (OSBORNE, 1968: 29,30)

Não existia na antiguidade a questão da *arte pela arte* — isso em relação a todas as modalidades: música, artes visuais, poesia, teatro e dança. Essa

noção, tão comum na sociedade atual, seria ininteligível na civilização grega. A arte, para ela, tinha função eminentemente social e estava intimamente integrada na vida da antiga cidade soberana.

A elevação da arte a um pedestal cultural enfraqueceu a influência direta que tinha na vida da maioria, o que forçou a ampliação do abismo entre o que pode ser chamado de *gosto inculto* e o *gosto requintado*.

A obra de arte na Grécia antiga, como os demais produtos da indústria humana, era apreciada pelo nível de trabalho que revelava.

É em Platão, mais precisamente na obra *Banquete*, que se delineia com clareza a função de uma teoria geral da produção. Nessa obra, discute a palavra *poiesis*, da qual deriva “poeta” e que significa *construir*. Portanto, todos os artífices e oficiais são *poietai*. Essa classificação continua sendo discutida por Platão nos *Sofistas*, quando diferencia a criação divina e a criação humana, dando a dimensão formal das *belas-artes*, distinguindo, no entanto, as suas expressões como *arte mental* e *arte manufatural*.

A distinção entre *arte mental* e *arte manufatural* perdurou até o início da Idade Moderna, quando Leonardo da Vinci, em *Paragone*, proclama que a pintura também é uma arte mental — mais assunto do intelecto do que dos ofícios manuais. Até então, apenas a poesia e a teoria (não a prática) da música eram incluídas entre as *artes liberais* — atividades reservadas a um homem culto e a um cavalheiro. A pintura e a escultura pertenciam às *artes sórdidas*, realizadas entre os trabalhadores manuais e os artífices.

Após o Renascimento e com as invenções da perspectiva e da tela, o pintor alcança a autonomia criativa, tornando-se verdadeiramente o autor de suas obras. Até o impressionismo, as modificações no campo da pintura e da escultura acontecem no campo formal e temático, obedecendo ao padrão normativo do Renascimento.

Com a invenção da fotografia e posteriormente do cinema, o campo da arte é expandido, abrigando novas considerações, impelindo-a para modificações conceituais e formais, principalmente em relação à pintura.

A introdução da tecnologia promove novas interações e reflexões que desembocam em produtos híbridos de assimilação complexa. As fronteiras entre as diversas linguagens artísticas tornam-se tênues, havendo um deslizamento entre as modalidades. Esse resultado é notório quando o enfoque é a arte contemporânea.

3.5 Arte contemporânea – um olhar sobre o hoje

As modalidades artísticas que durante muito tempo se viram separadas em suas formas expressivas unem-se no momento contemporâneo e trazem à tona a discussão sobre o sentido da Arte.

A discussão foi colocada em pauta nos primórdios da arte contemporânea, quando a imagem, o som, o espaço e o corpo passaram a compor a mesma obra. As experimentações com as diversas linguagens foram acrescidas pelo uso da tecnologia e outros veículos da comunicação.

Mas o que é arte contemporânea? Qual a diferença da arte moderna ou da arte de outros períodos? Como comparar uma obra de Richard Serra (contemporânea) com uma obra de Giacomo Balla (moderna) e uma obra de Michelangelo (renascentista)?

Giulio Carlo Argan (1995) argumenta que a arte contemporânea não é apenas “porque é a arte do nosso tempo, mas porque *quer* ser do seu próprio tempo: contemporânea e participante, em sentido positivo e negativo, da situação não só política como cultural.”

A complexidade da arte contemporânea é o termômetro que o espectador tem que ter para ir além da contemplação passiva da obra.

Em muitas obras, o espectador *penetra* no seu contexto, participando ativamente da própria obra, como é caso da instalação. Na instalação o espaço faz parte da obra, diferentemente de uma pintura ou outro trabalho que exige um distanciamento físico entre o espectador e a obra.

Normalmente, a obra de arte contemporânea apresenta uma multiplicidade de aspectos, que criam relações com a história da arte, o mundo cotidiano e diversas situações da vida em sociedade.

A preparação do espectador para essa interlocução é fundamental para que haja a fruição do produto artístico.

3.6 Arte e formação

Criar arte é ver o mundo como que pela primeira vez. É buscar a origem, o gesto que o fundou. É re-aprender cada coisa, cada objeto, é dar novos significados às coisas existentes, é re-inventar, é re-conduzir, é re-construir.

Frederico Morais

A arte, assim como a vida, está presente em todos nós. Cabe-nos desenvolvê-la.

A formação do olhar é feita olhando o invisível, a essência da alma, as particularidades do mundo.

Em educação, mais importante que a formação do artista é a promoção da sensibilidade à arte.

Dessa maneira, percebemos as coisas que nos rodeiam e, conseqüentemente, reconhecemos a importância da nossa presença no mundo.

O ensino de Arte é fundamental para a formação do indivíduo sensível à multiplicidade cultural presente nos diversos espaços sociais.

As transformações ocorridas na sociedade têm promovido que a formação educacional do aluno não fique estagnada, submetida a modelos estanques que não promulgam a conscientização do papel do indivíduo na sociedade.

Alçar o ensino de Arte à mesma categoria das demais áreas do conhecimento não é mais novidade.

Hebert Read (1982), quando assume que “a arte é a representação e a ciência é a explicação de uma mesma realidade”, aborda a importância que o ensino da arte tem no sistema educacional, ocupando o mesmo patamar das demais matérias.

3.7 O ensino da arte na educação escolar

O fazer artístico produzido pelas diversas sociedades e em diferentes épocas constitui o pressuposto da compreensão da significação da arte na sociedade e de como participar desse processo com criatividade e crítica.

O ensino de Arte passou por diversas fases que privilegiaram aspectos que foram coerentes com a época e com a visão que se tinha da sua forma de ensinar. Nesses processos de revisão foram pensadas várias tentativas que acoplavam algumas situações da pedagogia anterior ou que descartavam totalmente as suas idéias, revelando modismos passageiros ou preconizando novos caminhos.

No texto de Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) produzido pelo MEC, há uma observação dizendo que “quando se trata da Área curricular grafa-se Arte; nos demais casos, arte. No caderno “Orientações Curriculares E Proposições De Expectativas De Aprendizagem Para O Ensino Fundamental: CICLO II”, publicado pela Prefeitura de São Paulo - SME/DOT, a recomendação é a mesma, porém a palavra Arte vem acrescida com um “s”.

Como parte do processo histórico, observar as reflexões que levaram às mudanças na forma de ensino e aprendizagem é importante para compreender as indagações e anseios que cercam o atual ensino da arte e do próprio ensino de uma forma geral.

O ensino de Arte hoje, se apoia na ideia de que a arte desenvolvida nas escolas não deve ser dissociada da arte produzida na sociedade.

A expressão criativa do aluno é desenvolvida juntamente com a construção do conhecimento em Arte e a formação do senso apreciativo da obra de arte.

É o que podemos considerar como o *fazer*, o *conhecer* e o *apreciar*, ou seja, a realização pessoal do aluno alicerçada pela formação de uma bagagem cultural e de uma visão crítica dessa obra.

Essas questões estão intimamente entrelaçadas, tanto no sistema educacional como na sociedade.

O que determina a construção de um “olhar” e de um “fazer” cultural é a própria cultura e como nos postamos diante dela, como a arte se constrói e como a sociedade a entende e a avalia.

Essa postura, pautada na Pedagogia Triangular, desenvolvida a partir do final dos anos 70 do século XX, pensa-se no ensino da Arte como uma forma de integração entre o fazer artístico do aluno e o fazer artístico da sociedade.

3.8 Breve enfoque sobre o ensino da arte no Brasil

Através do processo histórico do ensino da arte, é possível observar as modificações ocorridas na forma como ela é ensinada nas escolas brasileiras.

Baseado nos estudos de Maria F. de Resende Fusari e Maria Heloísa Côrrea de Toledo Ferraz (1993), a trajetória das práticas educativas da arte no Brasil aponta os caminhos para a reestruturação deste ensino a partir das reflexões surgidas no final dos anos 70 com o movimento Arte-Educação.

Observar esse percurso é observar as diferenças e semelhanças que perpassam pela reestruturação do ensino de jovens e adultos.

Com as raízes iniciadas no século XIX, a *pedagogia tradicional* calcadas na base enunciada pelo filósofo Johann Friedrich Herbart, têm no seu cerne a concepção que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola. Dessa forma, o ensino da arte estava voltado para as ideias liberais e positivistas que influenciaram as escolas brasileiras, provocando eco nas tendências educacionais que seguiram, como a *pedagogia nova* e a *pedagogia tecnicista*. A tendência tradicionalista estava voltada para a aquisição de um padrão de beleza que tem na estética mimética o ponto básico da sua formação, na qual os alunos seguem modelos que devem ser copiados e reproduzidos.

Introduzida no Brasil com a vinda da Missão Francesa em 1816, o ensino da arte se pautava na estética neoclássica, na qual o desenho, enfatizado pelo estudo da linha, do contorno, do traçado e da configuração, era o tópico principal, revelando uma prática comum entre o ensino da arte e a preparação profissional. Ensinar arte era direcionar a observação e a criação do aluno dentro de moldes que revelassem aspectos técnicos e científicos de conteúdos reprodutivistas.

O percurso do ensino da arte no Brasil sofre pequenas modificações ao longo dos anos seguintes. Neste modelo são introduzidas, a partir dos anos 50, as aulas de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais; já a dança e o teatro são contemplados como coadjuvantes escolares nas festas e apresentações de final de período.

No pólo oposto, surge a *Pedagogia Nova* contrapondo a *Pedagogia Tradicional*, que aporta no Brasil por volta de 1930, cuja base estava centrada nas experiências

cognitivas de John Dewey que resultaram da máxima do “aprender fazendo”.

Segundo Fusari, à ruptura com o modelo tradicional estava arrolada a valorização do estado psicológico das pessoas, trazendo uma estética predominante:

a-Estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva).

b-Expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva apoiada na Psicanálise). Obs.: Esta Teoria de Arte com base na Psicologia e centrada no aluno produtor de trabalhos artísticos, vem sendo desde o início dos anos 90 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em arte.

No período em que Pedagogia Nova foi iniciada no Brasil, a valorização da arte infantil mediada pelo conceito da “livre expressão” levou inúmeros professores a extremos – tudo era permitido. A inclusão de conceitos, temas, técnicas, projetos com características tradicionais, mas tratados, metodologicamente, eram enfocados na expressividade e desejos espontâneos dos alunos. É desse momento que o produto torna-se irrelevante diante do processo criativo do aluno.

Com o surgimento da Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, o ensino da arte surge não como disciplina, mas como “atividade educativa”. A substituição de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas por Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança em uma única disciplina revela falta de preparo dos professores e na criação de cursos superiores que atendam a esta demanda.

É nos Parâmetros que a frase “*não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses*” é destacada do texto presente no Parecer n. 540/77, demonstrando a forma indefinida como o ensino da arte é visto. O professor passa a ser um técnico que aborda superficialmente o conteúdo enfatizando ora um saber “construir” artístico, ora um saber “expressar-se”, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos.

A partir dos anos 80, a necessidade de conscientização destes profissionais gerou o movimento Arte-Educação, cujas ideias e princípios culminaram com a revogação

da lei que retirava a obrigatoriedade da área. A lei 9.394/96 sanciona a obrigatoriedade da Arte em toda a educação básica, que passa a ter esta nomenclatura e está incluída “na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (PCNs).

Ações que envolvem o cotidiano e a educação estética, integrados ao fazer artístico, a apreciação, e a contextualização histórica, possibilitam a compreensão do aluno no sentido de saber o que é arte.

Complementando esse pensamento, Ana Mae Barbosa diz que “não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas”, e que a pretensão da arte na escola é:

formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (MAE, 1998)

O pensamento de Ana Mae condensa o objetivo maior do ensino da arte, que é possibilitar a construção de uma visão cultural da sociedade em que vive, permitindo que haja compreensão consciente desses produtos culturais.

3.9 Desenvolvimento do senso de apreciação estética

A educação em Arte exige preparação e compreensão do que está sendo proposto.

A questão do gosto, um dos pontos centrais na compreensão da arte, é seriamente confundida com conhecimento espontâneo da obra.

Gostar de determinada obra, mesmo que o espectador se acredite “livre” para opinar, implica a bagagem cultural que cada um adquire na vida, e “na reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte.”(COLI, 1981, p.118)

Conhecer a arte implica vivenciar, frequentar, estabelecer contato com os objetos estéticos buscando a fruição da obra de arte.

A fruição da arte não é imediata, espontânea, nem dom ou graça. É necessário esforço diante da cultura.

Para conhecer o jogo é necessário conhecer suas regras. Mas só isso não basta, a “frequentação” é que determina o grau de avaliação e participação.

É fácil apreciar uma obra que já faz parte do conjunto assimilado pela grande massa populacional, mas acompanhar as inovações artísticas requer o acompanhamento das modificações culturais ocorridas na sociedade.

Diz Coli que “os objetos artísticos estão intimamente ligados aos complexos culturais, eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela” (COLI, 1981, p.118).

3.10 Aquisição de repertório e desenvolvimento criativo

Nos estudos desenvolvidos em arte-educação, podemos buscar o apoio para experiências para a formulação de uma linha de trabalho condizente com o momento atual.

O aluno pode utilizar a produção do artista como fonte de referência e aquisição de repertório cultural, ampliando a forma de se expressar – ligada ao seu próprio desenvolvimento pessoal. Reconhecer as manifestações artísticas através de formas, objetos e produtos culturais à sua volta no cotidiano é uma forma de dilatar este repertório promovendo o (re)conhecimento da sua própria cultura.

Isto não significa repetir o gesto ou refazê-lo.

Mesmo que o produto realizado pelo aluno não tenha a intenção do produto realizado pelo artista, o processo criativo sofre interferências. A experiência vivida pelo artista faz parte na formação de repertório do aluno. A arte dentro da escola une o processo de desenvolvimento do próprio indivíduo ao conhecimento do mundo, fornece subsídios para que o aluno adquira melhor

compreensão da sua arte e da arte do artista.

A arte, como forma de expressão, inicia-se na infância. Está presente desde os primeiros traçados e sons produzidos pela criança, evoluindo até a fase adulta, desde que não ocorra bloqueio. A escola participa desse processo de evolução, tendo parcela de responsabilidade para que a evolução ocorra satisfatoriamente.

Na fase adulta, a formação artística se volta ao desenvolvimento e restauração da estimulação do processo criativo, equilibrando os conceitos aprendidos com os que serão adquiridos, desfazendo estereótipos e equívocos.

O desenvolvimento perceptivo pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções, assumindo importância nesse período de desenvolvimento do aluno.

3.11 O professor, o aluno e a escola

A proposta de qualquer trabalho parte de um objetivo sólido, com atividades que construam significado e não apenas aquelas que busquem o entretenimento, ou a recreação. Essa é uma forma de diminuir a importância do ensino da arte e de colocá-la à margem na grade curricular.

A experiência de cada aluno, principalmente o aluno adulto, é um importante desencadeador para que o processo criativo ocorra de forma abrangente e significativa. Conhecer o universo de cada um, as suas vivências e experiências possibilita que aja uma interação entre o universo escolar e o universo do aluno.

A forma de trabalhar esse conteúdo é de suma importância para o aluno, sendo a motivação a peça fundamental na construção da proposta, é a partir desta que o horizonte perceptivo do aluno se amplia.

O professor que trabalha apenas o conteúdo, sem se importar com o educando ou com a forma como esse conteúdo será aplicado, não percebe o desenvolvimento perceptivo dos seus alunos.

Um trabalho proposto pelo professor precisa ter em vista que os resultados não

estão dentro do seu padrão estético, mas dentro do que o aluno sabe desenvolver e até onde avançou no seu aprendizado.

Quando falamos de trabalhos desenvolvidos por alunos, leva-se em conta o seguinte: o *produto* e o *processo* fazem parte dos objetivos pensados para o desenvolvimento das propostas de Arte.

Essa afirmativa não significa que um objetivo se sobreponha ao outro. O grau de envolvimento do aluno com a atividade é o termômetro para que se avalie ambos.

Existem situações que requerem trabalho específico por parte do professor, que necessita observar o aluno para saber como intervir e qual o momento certo para fazer essa intervenção.

Nesse sentido a função da arte na escola assume a sua condição natural que é formar o sujeito sensível às manifestações culturais e artísticas da sociedade, sabendo analisar e participar ativamente desse processo.

Cabe ao professor de Artes fornecer os elementos necessários para essa apreensão. Essas são observações que o professor de Artes deve levar em conta durante a realização de seu planejamento. São perguntas que tentam, de certa forma, englobar os objetivos básicos das modalidades artísticas e relacioná-las com o mundo circundante:

- Qual a função da arte na escola? Como é observado o ensino da arte no sistema escolar?
 - I. De que forma se percebe a integração da arte (ou as linguagens artísticas) com o mundo contemporâneo? Como ela se situa no mundo atual?

Essas reflexões são de extrema importância para a criação dos seus objetivos gerais.

Outras questões são apresentadas visando apontar para o papel do educando no ensino da arte.

Desenvolver um trabalho adequado é também considerar todas as situações que se relacionam a ele.

No planejamento pedagógico o professor tem que ponderar sobre as diversas situações que refletirão diretamente na aplicação das propostas

pensadas como: suportes materiais disponíveis da escola; materiais do aluno; o ambiente onde essa aula será dada; a faixa etária dos alunos; o número de alunos em sala de aula; as saídas para estudos do meio.

Nem sempre o professor encontra as condições ideais para que o desenvolvimento do ensino da arte se efetive satisfatoriamente. É necessário que se faça uma adequação entre o ideal e o possível. O que não significa acomodação frente à busca desse ideal.

Essa ação iguala-se à do artista, que além da criação da obra, preocupa-se com o circuito e o mercado da arte.

3.12 O ensino da arte na EJA

A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas.
Ernst Fischer

Fruto da exclusão social e educacional, o aluno da EJA se diferencia pela experiência de vida em contraposição à pouca escolaridade. O fator básico de fornecer acesso à cultura e ao conhecimento artístico não pode ser visto como algo simples nem impositivo.

A intenção da EJA é possibilitar ao educando instrumentos para que esse exerça a cidadania de forma crítica e participativa, desenvolvendo capacidades para sentir, reconhecer e interpretar o mundo à sua volta.

A arte existe naturalmente na sociedade e a sua produção não é privilégio de alguns “escolhidos”. O distanciamento do público com o produto artístico promove a sensação de inacessibilidade da arte, gerando a dificuldade em compreender seus conceitos e intenções.

A aproximação do aluno com o universo da arte é o disparador de um processo que visa ao desenvolvimento do próprio aluno.

Entender a arte é entender o mundo em que vive, e este é um requisito básico para a formação de uma consciência sensível às diversas manifestações artísticas.

Compreender o significado das linguagens artísticas é uma forma de se integrar à sociedade. Há a necessidade de preparar o educando para a compreensão deste significado, desfazendo rótulos, reconstruindo saberes, agregando conhecimento pessoal e vivências.

À medida que o educando toma conhecimento das modificações ocorridas no campo da Arte, ele entende a necessidade e importância desta formação cultural e deixa de vê-la como algo inacessível, sem valor para a sobrevivência física ou supérflua para a vida cotidiana.

O ensino na EJA ocorre dentro de um viés diferente do ensino regular. Enquanto o ensino da Arte para a criança e para o adolescente está ligado à aquisição de uma bagagem cultural e artística que se amplia à medida que cresce, o aluno adulto já formou sua visão de arte, criando noções e modelos que nem sempre correspondem à realidade. As influências geradas pelo meio podem ter dado uma noção distorcida tanto da Arte como da sua forma de aprendizado.

Romper com alguns paradigmas anteriores é o ponto inicial. As manifestações dos educandos são geradoras de situações-problema que demonstram como eles, cada um à sua maneira, instigam as propostas.

O ensino da arte deve fornecer subsídios para que os educandos tornem-se independentes, competentes, críticos e confiantes nos aspectos relacionados a esta área, adquirindo subsídios para compreender a produção artística de diferentes épocas e de diferentes formas de expressão. A aquisição de conceitos, além de ampliar a consciência crítica, permite a ampliação da capacidade de criar, elevando a autoestima.

É finalidade do ensino da arte levar à compreensão dos mecanismos e processos das diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Música e Teatro), aproximando o fazer do aluno do fazer do artista, criando intersecções pertinentes com a formação cultural.

A Literatura faz parte do campo da Arte, mas não será incluída nesse caderno. A Literatura fará parte do caderno de Língua Portuguesa.

Dentro dessa visão, deve-se pensar nas seguintes expectativas gerais:

- 1 - Compreender a arte como fonte de conhecimento estético e perceptivo;
- 2 - Saber observar, analisar e interpretar as diferentes linguagens artísticas como

forma de aprimoramento pessoal perceptivo e conceitual;

- 3 - Desenvolver o senso de apreciação crítica frente à multiplicidade cultural e estética;
- 4 - Reconhecer as significações e funções sociais dadas às artes, e, também aos apreciadores de artes;
- 5 - Desenvolver a sensibilidade à manifestação artística, promovendo outras sensibilidades pessoais nesse processo;
- 6 - Compreender que o fazer artístico independe das tendências “naturais” do indivíduo e nem é resultado das simples interações com os objetos estéticos;
- 7 - Ampliar o repertório cultural e artístico como forma de expansão da sua capacidade de expressão, comunicação e ação;
- 8 - Experimentar o fazer arte, partindo de uma proposta, analisando o processo de criação, intervenções, interferências e sua finalização.



EMEF Vicentina Ribeiro da Luz
Foto: Neila Gomes

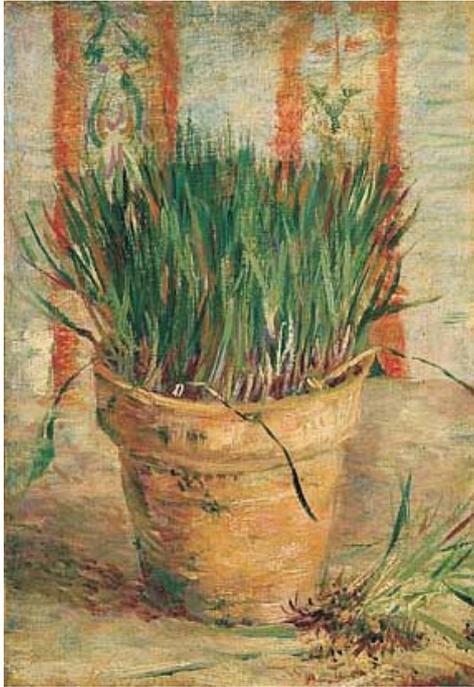
CAPÍTULO 4

4. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE ARTES – ETAPAS COMPLEMENTAR E FINAL

Observando que o ensino na EJA não segue a estrutura crescente do ensino regular, possibilitando que o aluno se inscreva nas etapas que foi necessária, pensamos nas expectativas como um bloco único que atenda às duas etapas finais dessa modalidade de ensino:

- 1 - Compreender as diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro, como parte das manifestações culturais produzidas pelas diferentes sociedades.
- 2 - Compreender a multiplicidade das manifestações artísticas como processos produzidos historicamente impregnados de valores e conceitos éticos e estéticos.
- 3 - Saber discernir as manifestações artísticas das manifestações cotidianas.
- 4 - Estabelecer relações com as demais áreas do conhecimento como História, Geografia, Política, Ciência, etc.
- 5 - Estabelecer relações entre as linguagens artísticas, problematizando os vínculos com a política, a história, a cultura e a ideologia.
- 6 - Identificar, na interação com os objetos de arte, autoria, tema, elementos formais, recursos de linguagem, suportes, materiais e técnicas, relacionando expressividade, linguagem e técnica.
- 7 - Criar e produzir objetos culturais que sejam relacionados à linguagem artística estudada, a partir de estímulos sensoriais e técnicos ou a partir da exposição a objetos culturais apreciados.
- 8 - Compreender e vivenciar a sensibilização estética como processo de autoconhecimento, autoafirmação e identificação com seus parceiros para a intervenção crítica na cultura e na sociedade de um modo geral.
- 9 - Entender os nexos entre as Artes Visuais, a Música e o Teatro com a formação do indivíduo.
- 10 - Identificar os produtores de artes como agentes sociais de diferentes épocas e culturas, inclusive a contemporânea, conhecendo aspectos de suas vidas e alguns de seus produtos artísticos.

11 - Compreender o valor dos aparelhos culturais, tais como museus, bibliotecas, teatros, auditórios etc., na produção e divulgação da arte.



Flowerpot with Chives
Vincent van Gogh

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/go000022.jpg>



Pietà (after Delacroix)
Vincent van Gogh

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/go000037.jpg>

CIEJA Freguesia/Brasília
Foto: Neila Gomes



CAPÍTULO 5

5. EIXOS ARTICULADORES NO ENSINO DA ARTE

Considerando que o ensino da arte não requer um desenvolvimento linear de conteúdos, nem necessita que os assuntos sejam elencados por categorias formalistas ou estéticas que exijam conceitos prévios, três eixos básicos foram formulados.

Chamados como “Eixos Articuladores”, abrangem três grandes áreas que comportam articulações que se complementam entre si. Os assuntos e temas elencados atendem a um panorama de ações que contemplam um conjunto de critérios e concepções que são relevantes para a seleção dos conteúdos e temas que serão desenvolvidos pelos professores.

Pensando na Arte como uma área que perpassa os diversos aspectos da vida em sociedade, esses eixos permitem um diálogo permanente entre o sujeito, o meio em que vive e a própria arte.

Os três eixos foram pensados da seguinte maneira:

- a. Arte e Representação
- b. Arte e Sociedade
- c. Arte e Vida

Estes eixos não são estanques, eles se comunicam. Para fins didáticos, cada eixo será explorado separadamente e será exemplificado com uma situação didática.

5.1 Eixo 1: Arte e representação

A arte como parte da expressividade humana, se concretiza através de produtos culturais, que são representados por meios das linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música e o Teatro.

Os momentos históricos e sociais propiciaram que essas linguagens fossem reveladas através de formas e estilos, tendo como base a experiência estética. A

contextualização dos movimentos artísticos e suas modulações estilísticas estão acopladas ao enfoque dos elementos compositivos da obra.

As linguagens artísticas são formadas por signos que estruturam os objetos culturais, que se manifestam por meio da percepção e expressão.

As diferentes linguagens que compõem o campo da Arte têm origem na forma como o ser humano consegue se expressar. Através do som (incluindo a fala), da imagem e do gesto, a expressão artística é revelada como a materialização de impulsos, ideias e sentimentos.

É a realidade pessoal do artista, suas experiências, sensações e manifestações que são concretizadas através de símbolos, mitos e fantasia. É o que pode ser denominado como *elemento conceitual*.

Observar os meios técnicos apropriados e o domínio dessa execução, faz parte do *elemento operacional*, ou como o artista criou a sua obra.

A terceira etapa da análise é chamada como *elemento síntese* e mostra a dinâmica da linguagem artística utilizada para melhor realizar a ideia através dos materiais. É onde entra o processo criativo do aluno.

Quando estudamos uma linguagem artística esses três elementos aparecem relacionados, permitindo que se faça uma análise da obra para que o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha consistência.

No mundo contemporâneo as linguagens artísticas não estão fixadas em um único território, as fronteiras são mais fluidas permitindo que elas se amalgamem produzindo um produto híbrido.

Isso, no entanto, não significa que não se possa fazer uma análise mais aprofundada de uma das linguagens.

Tomando como exemplo a linguagem visual, percebemos que ela concentra diversas modalidades. Dentre elas podemos citar o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, as artes gráficas, a ilustração, o grafite, a arquitetura, o artesanato, a fotografia, o cinema, o vídeo, a televisão e a imagem digital.

Para ilustrarmos melhor o eixo “Arte e Representação” vamos eleger a pintura

como parte de um estudo mais abrangente sobre uma das modalidades.

O papel da pintura na história da arte é de extrema relevância.

Durante muito tempo a palavra *arte* esteve associada à pintura, muito mais fortemente que à escultura ou a qualquer outra modalidade artística.

A pintura, assim como o desenho, está presente como forma da expressão humana desde a pré-história.

Através dos tempos, a pintura passou por diversas transformações formais e técnicas, mas foi na contemporaneidade que essa transformação se tornou mais acentuada.

Com a invenção da fotografia, as mudanças no campo pictórico foram aceleradas a ponto de a fotografia quase assumir o papel da pintura na criação de imagens bidimensionais.

A relação entre a pintura e a fotografia na arte atual pode ser desenvolvida através do tema abaixo.

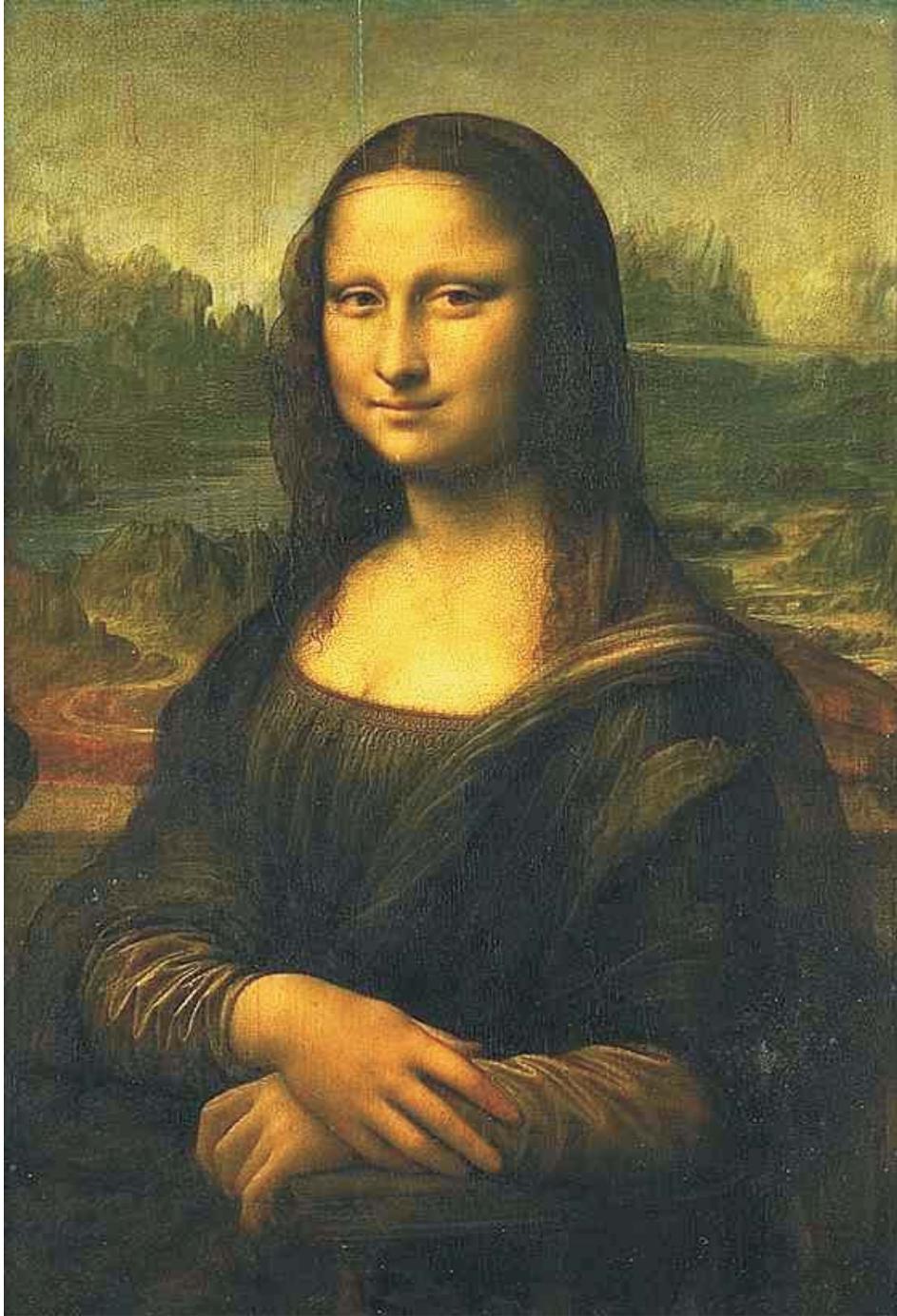
5.1.1 Arte e identidade cultural – pintura e representação

Considerando que a EJA atende um público diversificado, pensar em propostas que auxiliem o desenvolvimento da atividade torna-se essencial.

O ensino da Arte funciona como aglutinador de saberes que pode ser desenvolvido em parceria com as diversas áreas do conhecimento, desde que respeitadas suas especificidades.

O uso de um tema próximo deles promove que a formação de repertório do aluno seja construída mais naturalmente. Vejamos um exemplo, entre muitos possíveis:

A pintura é uma das linguagens mais próximas da sua vivência. São raros os alunos que nunca ouviram falar da “Mona Lisa” ou de seu autor – Leonardo da Vinci. Saber quem foi o artista e o papel que ele representou na cultura ocidental é o primeiro passo para iniciar o contato com a linguagem artística, sua história e formas de representação.



Retrato de Mona Lisa, La Gioconda

Leonardo da Vinci

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagen/lo000001.jpg>

Mona Lisa é uma das obras mais emblemáticas da História da Arte. Segundo Giorgio Vasari, biógrafo de Leonardo da Vinci, a imagem retrata a esposa de Francesco Del Giocondo, um rico comerciante florentino. Ao contrário das imagens sacras e dos retratos da aristocracia e realza produzidos na época, a imagem retratada é de uma pessoa comum, do povo.

O sorriso enigmático da figura principal, a paisagem misteriosa que compõe o fundo, a organização dos elementos compositivos do quadro, o sombreamento e a diluição da cor através da técnica do *sfumato* permitiram que *Mona Lisa* se tornasse a pintura mais célebre da arte ocidental.

O *status* alcançado por essa pintura ao longo do tempo colocou-a no mesmo patamar de uma imagem sacra, reverenciada e adorada por todos os que a conhecem.

Essa condição fez com que diversos artistas se “apropriassem” dessa imagem e a modificassem com a intenção de desmistificar a aura existente em torno da arte e da própria obra.

A primeira interferência foi realizada pelo artista francês dadaísta Marcel Duchamp, em 1919, acrescentando à pintura “original” bigodes e cavanhaque (www.artjunction.org/levine_resources.php).

Ele renomeou a obra com a sigla *L.H.O.O.Q* e a assinou. Dessa forma, ele mudou não apenas a imagem, mas também a autoria do trabalho.

Esse ato dá origem a uma questão bem presente na arte contemporânea: a possibilidade de o artista se “apropriar” de tudo que se encontra ao seu redor e dar-lhe uma nova significação.

Posteriormente, essa ação promoveu que diversos artistas repetissem a ação de Duchamp e ressignificassem. Artistas como: Salvador Dali, Robert Rauschenberg, Jean-Michel Basquiat, Fernando Botero e Vik Muniz, entre outros, se utilizaram dessa imagem de Da Vinci para a criação de suas obras.

A apropriação dessa imagem não está restrita ao território artístico, a vinculação da imagem à publicidade se tornou uma prática comum do universo das comunicações, promovendo que o campo da arte fosse expandido.

Observar essas relações é estabelecer pontes entre: períodos históricos

(período moderno e contemporâneo); momentos artísticos (Renascimento e Arte Contemporânea); influências culturais (arte erudita e cultura de massa); artistas diversos que revelam um novo olhar e trazem novas posturas – eles re-inventam o inventado.

Esse é o mote principal de uma proposta que pode ser levada para a sala de aula, buscando novas interações entre a arte e o mundo.

O estudo da arte não precisa acontecer de forma linear que obedeça a uma evolução de conteúdos que vão se sobrepondo. Pode acontecer como uma rede em que um assunto se relacione ao outro permitindo que vários enfoques sejam elencados.

Quando se observa uma obra que foi realizada em torno de 1500, o período histórico e o momento artístico também devem ser abordados. Essa é uma maneira de o aluno se situar no tempo e no espaço. Criar relações entre o período em que a *Mona Lisa* foi pintada e a obra de Duchamp foi realizada é também propiciar que o aluno estabeleça relações entre os diversos períodos da história da arte e da sociedade em geral.

Outro fator a ser considerado é que a obra realizada por Marcel Duchamp revela o uso da imagem reproduzida pela máquina. Esse é um indicativo das modificações ocorridas a partir da invenção da fotografia em 1839 e toda a mudança ocorrida na arte moderna, como o movimento impressionista, o futurismo, etc.

Trazer esse olhar para a sala de aula e refletir sobre esses tópicos é aproximá-los da obra original e de toda essa relação com a cultura contemporânea e com a história da arte e também da sociedade em geral. É importante estar atento a tudo o que rodeia, mas não se deve esquecer como essa história foi construída.

A elaboração de uma *Mona Lisa* executada pelos alunos, é a etapa final do trabalho. É o momento unificador em que o conhecimento da arte se une ao *fazer* do aluno. A exploração do tema através do olhar do aluno transforma o estudo em algo prazeroso e sedimenta a formação do conteúdo abordado.

As possibilidades técnicas são diversas, podendo variar desde a utilização da técnica mais tradicional como a pintura, o desenho e a colagem, até o emprego da tecnologia como o uso da fotografia e do computador.

A criação de infogravuras permite que várias técnicas sejam utilizadas e depois finalizadas através da informática.

DETALHAMENTO DA PROPOSTA:

Projeto: *Introdução à arte contemporânea - De Leonardo Da Vinci a Marcel Duchamp*

Disciplinas envolvidas neste projeto: Arte e História

Assuntos:

- Arte e linguagem – meios e técnicas expressivas
- Períodos artísticos
- Momentos históricos

Conteúdo – enfoques principais:

- Comentários sobre a época em que o artista viveu e morreu - fatos relacionados ao período.
- Compreensão do espaço-tempo entre os períodos estudados.
- Análise sobre o momento cultural e as mudanças no cenário artístico e social.
- Conhecer a vida e a obra desses dois artistas e dos demais artistas que foram mencionados.

Objetivos conceituais:

- Compreender a mudança operada no contexto artístico.
- Saber ver, observar e apreciar uma obra de arte - construção do olhar.
- Conhecer e reconhecer alguns estilos artísticos e aprender a relacioná-los.
- Perceber os símbolos e os códigos principais de uma obra de arte.
- Observar os fatos ocorridos no mesmo período e que foram importantes tanto para o desenvolvimento artístico, como para o desenvolvimento da humanidade como um todo.

Objetivos procedimentais:

- Desenvolver a percepção e criatividade através da atividade prática.

- Aprender o processo criativo através do outro - o artista estudado.
- Desenvolver as habilidades através da experimentação técnica.

Em relação a atitudes e valores:

- Saber apreciar as diferenças de uma obra para outra e dessa forma desenvolver o senso de apreciação crítica.
- Saber respeitar as diferenças entre os povos e as culturas.

5.2 Eixo 2: Arte e sociedade

O segundo eixo tem como objetivo abarcar a relação entre a arte e a sociedade.

É um tema amplo que comporta diversas ramificações que envolvem a produção da arte como forma de manifestação da atividade humana.

Dentro desse eixo maior, podemos destacar as seguintes articulações:

- a. Arte e cultura
- b. Arte e história
- c. Arte e cultura de massa
- d. Arte e entretenimento

Partimos do princípio que a arte não acontece por acaso. Existe razão para ela existir.

A arte se desenvolve como parte do processo expressivo do indivíduo e também faz parte dos produtos culturais produzidos pelas diferentes sociedades.

A organização dos produtos culturais em um espaço próprio fomentou a criação de nichos exibidores de cultura, as instituições culturais.

Da mesma maneira que os espaços culturais promovem que o cidadão conheça esse produto, também criam um distanciamento entre a vida cotidiana e a “vida culta”.

Conhecer os espaços institucionais é se integrar à vida social, apreciando e vivenciando as diversas formas artísticas, conhecendo a produção de diversos povos em diversas épocas e períodos.

A formação dos museus e espaços culturais foi iniciada no século XIX, quando os objetos artísticos foram deslocados para os espaços específicos com a idéia de serem socializados pela população.

Morar em uma metrópole como São Paulo é viver no maior centro cultural do país. Explorar os espaços existentes ou conhecê-los mais profundamente é uma das formas de melhor se integrar à sociedade contemporânea.

Um dos marcos da cidade de São Paulo é o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, mais conhecido pelo acrônimo MASP (<http://www.masp.art.br/masp2010/>)

O exemplo desse eixo recai sobre o projeto “MASP – UM SÍMBOLO NA CIDADE DE SÃO PAULO”.

MASP - Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

Segundo o depoimento da artista Renina Katz no documentário “A Aventura do Olhar”, o MASP é considerado “o menor melhor museu do mundo”. O seu acervo, com mais de 8.000 obras, traça um panorama da arte ocidental, desde a Idade Antiga até a Arte Contemporânea.

Criado em 1947 por Pietro Maria Bardi (italiano da Ligúria) e Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Mello (brasileiro da Paraíba), empresário da área de comunicações, político e fazendeiro, o MASP é hoje o mais importante museu de arte da América Latina.

A história do MASP confunde-se com a história da formação cultural de São Paulo e também do Brasil.

Iniciado no pós-guerra, a fundação do museu contempla as relações entre o Brasil e a Europa, marcando mais um período imigratório entre os dois continentes. Esse foi um dos fatores que desencadearam uma série de propostas que foram essenciais para que São Paulo crescesse culturalmente.

A turbulência cultural no final da década de 40 e início da década de 50 promoveu a fundação de centros culturais que foram fundamentais na construção do perfil cultural

da cidade e do país: a fundação da Companhia Cinematográfica Vera Cruz (1949); o Teatro Brasileiro de Comédia - TBC- (1948); o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM (1948); e a Bienal de Arte de São Paulo.

Com esse impulso, São Paulo foi colocada no mesmo patamar cultural das demais cidades do mundo, alçando o Brasil no cenário cultural internacional.

A primeira sede do Museu funcionou na rua Sete de Abril e depois foi transferida para a Avenida Paulista. Contando com a presença da rainha da Inglaterra, Elisabeth II, a sede atual foi inaugurada em 07 de novembro de 1968.

O projeto de Lina Bo Bardi, considerado audacioso para a época, tornou-se um dos símbolos da cidade. As colunas vermelhas que sustentam um “retângulo de vidro” suspenso no ar, criam um vão livre de 70 metros, o maior do mundo com carga fixa. A intenção principal da arquiteta era integrar o parque Trianon à vista que se abre para o vale do Anhangabaú.

O prédio é composto por dois andares acima e três abaixo do térreo. Parte do acervo, aproximadamente 300 obras, estão expostas no 2º andar superior. Os demais espaços estão reservados para as exposições temporárias, administração, biblioteca, reserva técnica, auditório e restaurante.

Este projeto não se restringe ao conhecimento do acervo do museu, ele permite que várias *frentes* sejam contempladas integrando-as com outras áreas do conhecimento. Ampliar o olhar do aluno para essas observações, possibilita a construção de um indivíduo consciente e participante do meio em que vive.

- História da formação do museu
- Momento social e político – São Paulo e Brasil / São Paulo e mundo.
- Arquitetura – influências e características (Bauhaus/ Le Corbusier)

Relacionar com a fundação de Brasília

- Ver outros arquitetos importantes da década de 50 – MAM, Prédio da Bienal, Marquise do Ibirapuera.
- Analisar a obra de Lina Bo Bardi e Oscar Niemeyer
- Acervo- privilegiar o período que considerar importante e relacionar com as

obras expostas no museu. Exemplos:

- Renascimento: Rafael – conterrâneo de Leonardo da Vinci
- Impressionismo: Claude Monet e Pierre-Auguste Renoir, Manet e outros.
- Pós-impressionismo: Vincent van Gogh/ Paul Gauguin
- Artistas brasileiros: Cândido Portinari – série “Via Sacra”, relacionar com a obra de Picasso, especialmente *Guernica* (abordagem temática, estilo e técnica).
- Exposições temporárias – relacionar com os demais conteúdos desenvolvidos na escola.

Ex. A exposição do artista Vik Muniz, realizada em 2009, permitia que o enfoque sobre a preservação ambiental e a sustentabilidade do planeta fossem contemplados.

Observações:

- 1 - Checar a programação do museu através dos dispositivos de divulgação;
- 2 - O uso de Internet e o material produzido pelo museu são fontes preciosas que auxiliam o desenvolvimento do projeto.

DETALHAMENTO DA PROPOSTA:

MASP – UM SÍMBOLO NA CIDADE DE SÃO PAULO.

Disciplinas envolvidas neste projeto: Arte e História

Assuntos:

- Arte e linguagem – meios e técnicas expressivas
- Períodos artísticos
- Momentos históricos

Conteúdo - enfoques principais:

- Conhecer a história cultural da cidade de São Paulo.
- Conhecer um dos símbolos de São Paulo – sua história e a importância para a arte e a cultura.
- Desenvolver o senso de observação de uma obra original.

- Ter contato com vários momentos artísticos.
- Ampliar seu conhecimento estético e cultural.

Objetivos conceituais:

- Compreender a mudança operada no contexto artístico.
- Saber observar e apreciar uma obra de arte - construção do olhar.
- Conhecer e reconhecer alguns estilos artísticos e aprender a relacioná-los.
- Perceber os símbolos e os códigos principais de uma obra de arte.
- Observar os fatos ocorridos no período e que foram importantes tanto para o desenvolvimento artístico, como para o desenvolvimento da humanidade como um todo.

Objetivos procedimentais:

- Desenvolver a percepção e criatividade através da atividade prática.
- Aprender o processo criativo através do outro – o artista estudado.
- Desenvolver as habilidades através da experimentação técnica.

Em relação a atitudes e valores:

- Saber apreciar as diferenças de uma obra para outra e dessa forma desenvolver o senso de apreciação crítica.
- Saber respeitar as diferenças entre os povos e as culturas.

DESDOBRAMENTOS:

O estudo do MASP abre possibilidades de elencar um tema e explorá-lo. Iniciando com a análise da obra “O Estudante” (Gamin au Képi) de Vincent van Gogh, pode-se começar um novo projeto.



Gamin au Képi
Vincent van Gogh

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/sp000001.jpg>

DETALHAMENTO DA PROPOSTA:

PROJETO: VAN GOGH E A EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS.

Esse projeto também se relaciona com o primeiro Eixo Articulador – *Arte e Representação* - ampliando o campo da linguagem visual, intercalando a pintura com o cinema.

Conteúdo – enfoques principais:

- Conhecer a vida e a obra do artista.

a. Estudo do artista através da biografia e leitura de imagem.

- b. Livros e reproduções das obras.
- Ter contato com vários momentos artísticos.
 - a. O impressionismo e o pós-impressionismo
 - b. O pós-impressionismo e o surgimento do movimento Expressionista ... alemão.
 - c. A influência do expressionismo na arte brasileira e na pintura da artista . Anita Malfatti.
- Ampliação do repertório estético e cultural.
 - a. Observar e comparar a obra de van Gogh com outras produções de outros artistas: a pintura “A estudante” de Anita Malfatti (www.masp.art.br) e o episódio “Corvos” do filme “Sonhos” do diretor Akira Kurosawa.
 - b. Assistir ao filme e observar as relações entre arte e linguagem – imagem pictórica e imagem fílmica.
- Produção individual: “auto-retrato como espelho da alma”.
 - a. Observar, através da obra e da vida de Van Gogh, de Anita Malfatti e de Akira Kurosawa, a expressão do sentimento. Estabelecer relações entre sentimentos e expressividade plástica.
 - b. Observações entre o retrato e o auto-retrato.
 - c. Observações entre a produção realista e a produção subjetiva.

Objetivos conceituais:

- Compreender a mudança operada no contexto artístico.
- Saber observar e apreciar uma obra de arte - construção do olhar.
- Conhecer e reconhecer alguns estilos artísticos e aprender a relacioná-los.
- Perceber os símbolos e os códigos principais de uma obra de arte.
- Observar os fatos ocorridos no mesmo período e que foram importantes tanto para o desenvolvimento artístico, como para o desenvolvimento da humanidade como um todo.

Objetivos procedimentais:

- Desenvolver a percepção e criatividade através da atividade prática.
- Aprender o processo criativo através do outro - o artista estudado.
- Desenvolver as habilidades através da experimentação técnica.

Em relação a atitudes e valores:

- Saber apreciar as diferenças de uma obra para outra e dessa forma desenvolver o senso de apreciação crítica.
- Saber respeitar as diferenças entre os povos e as culturas.
- Saber respeitar a produção do colega como uma obra diferente da sua.
- Desenvolver a autoestima através da produção pessoal.
- Conseguir expressar seus sentimentos e emoções através da arte.

Possibilidades de exploração:

Relação entre as linguagens – artes visuais e cinema

Construção fílmica e roteiro:

- Referências pessoais entre os artistas
- Referências históricas
- Referências culturais

Linguagem cinematográfica:

- Metáforas - montagem paralela
- Exploração de recursos visuais

Combinação rítmica – som e imagem

5.3 Eixo 3: Arte e vida

O terceiro eixo trata da relação mais próxima entre o artista e a vida. Seja ela a vida do próprio ser humano ou a vida do planeta e suas implicações. Nesse campo abre espaço para as poéticas subjetivas que envolvem o cotidiano, a memória e o gesto que o artista usa para dizer a sua forma de

pensar sobre a presença da arte no mundo.

Através das poéticas subjetivas, a arte invade a vida:

- Arte e memória – uso das subjetividades individuais e coletivas formado pelos resíduos afetivos e a memória afetiva.
- Arte e cotidiano – aproximações da arte com a vida comum, dos objetos do cotidiano e do meio em que vive para a formulação de novos conceitos, ressignificando-os.
- Arte e identidade – auto-imagem e significações pessoais.
- O gesto como obra de arte – é a atitude do artista que faz do gesto uma forma de criação de uma obra.

Todos os eixos se comunicam e permitem que as análises e interpretações sejam formuladas como se fosse uma grande teia formada pelas percepções e contextualizações que temos com a arte.

A exemplificação desse eixo recai sobre a obra e a vida do artista Frans Krajcberg (<http://www.itaucultural.org.br>) através do projeto: *Arte é Vida*.

PROJETO: ARTE É VIDA

O tema proposto caminha em direção da preservação do meio ambiente e da consciência que devemos ter em relação ao universo micro e macro que se vive. O nosso microcosmo está diretamente relacionado com o macrocosmo e vice-versa.

A arte tem essa possibilidade, a de assumir um discurso pelo caminho da subjetividade e da poesia, podendo incluir as questões coletivas de forma individualizada.

Enfocar a obra de Franz Krajcberg é explorar esse território de forma consistente sem cair no discurso panfletário.

DETALHAMENTO DA PROPOSTA:

PROJETO: ARTE DO PAPEL E O PAPEL DA ARTE - Apropriação e ressignificação do descartável.

Disciplinas envolvidas neste projeto: Arte, História e Ciência

Assuntos:

- Arte e linguagem – meios e técnicas expressivas
- Períodos artísticos – arte contemporânea
- Momentos históricos – sociedade atual

Conteúdo - enfoques principais:

- Comentários sobre a vida e a obra do artista.
- Análise sobre o momento cultural e as mudanças no cenário artístico, social e ambiental
- Observar a vida e obra do artista Frans Krajcberg, grande escultor do nosso tempo que defende o meio ambiente com a sua obra, propondo mudanças na consciência e na ação humana, nas atitudes e nos valores individuais e coletivos.

Objetivos conceituais:

- Compreender a mudança operada no contexto artístico e a influência das questões sociais e ambientais no discurso artístico.
- Saber ver, observar e apreciar uma obra de arte - construção do olhar.
- Conhecer e reconhecer signos e formas da obra e aprender a relacioná-las com o mundo em que vive.
- Observar os fatos ocorridos no mesmo período e que foram importantes tanto para o desenvolvimento artístico, como para o desenvolvimento da humanidade como um todo.

Objetivos procedimentais:

- Trabalhar com a questão do material descartável e a importância que isso tem para o meio ambiente.
- Considerar a queimada das florestas com a produção de um suporte básico de Artes: o papel.
- Conhecer a história do papel.
- Reutilizar os papéis que foram descartados na sala de artes. Papéis

riscados, rasgados, recortados, amassados, brancos e coloridos, analisando as formas, as cores, as texturas, incorporando-os ao propósito criativo de cada um. Os alunos podem se apropriar deste material dando um novo significado ao descartável.

- Desenvolver obras bidimensionais ou tridimensionais que utilizem o papel.

Em relação a atitudes e valores:

- Saber apreciar as diferenças de uma obra para outra e dessa forma desenvolver o senso de apreciação crítica.
- Saber respeitar as diferenças entre os povos e as culturas.
- Consciente da necessidade de preservar o meio ambiente, pode-se evitar que uma maior quantidade de papel se transforme em lixo.
- Desenvolver a consciência ecológica, adotando medidas de economia e preservação ambiental.

EMEF Cacilda Becker
Fotos Lillian Borges



CAPÍTULO 6

6. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NA EJA

Celi Espasandin Lopes
Luiz Percival Leme Britto

Para alcançar os objetivos educacionais, é fundamental que se disponha, além de recursos e metodologias apropriadas, de um referencial de avaliação adequado.

A avaliação é instrumento fundamental na organização dos processos educacionais, no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. Bem realizada, contribui para a visualização crítica dos resultados sobre as atividades vivenciadas e para a transparência aos envolvidos no processo.

Ela contribui, tanto para identificação dos conhecimentos e aprendizagens dos estudantes, individualmente e em grupo, e para reajustes nas ações pedagógicas, como para mudanças nos currículos, nos conceitos e práticas formativos, nas formas de gestão e até nas configurações do sistema educativo.

O que se pode aprender pelas experiências permite acréscimos de eficácia e de eficiência a qualquer processo. Neste sentido, a avaliação tem a ver com as transformações não somente da Educação, mas também da sociedade do presente e do futuro. Ela orienta as escolas na percepção das necessidades técnico-pedagógicas específicas, informando os agentes educativos sobre os níveis de consecução dos objetivos escolares nas escolas, para que atuem a favor da melhoria do ensino.

Conforme Dias Sobrinho (2009),

a avaliação e as transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos. [Além disso], todas as transformações que ocorrem na educação e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento.

Tais contribuições são essenciais, permitindo ampla visão do sucesso das intervenções ou a reflexão sobre as práticas. Auxiliam também para que as lições aprendidas sejam incorporadas às atividades de acompanhamento e na formulação e execução de novas intervenções.

As constatações, recomendações e lições aprendidas devem ser integradas no processo de tomada de decisões nos seus diversos níveis desde o político até o operacional.

6.1 Definição e limites da avaliação

Avaliação pode ser considerada, de forma genérica, como toda prática que, considerando um processo pedagógico, promova questionamentos sobre ele e sirva de base para a reflexão sobre o que se faz. Pode também apresentar um significado mais específico, que indique a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade de um projeto pedagógico, caracterizando-se como a procura sistemática de resposta sobre as intervenções de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a avaliação é um processo tão sistemático e objetivo quanto possível, consistindo em apreciar um projeto, em desenvolvimento ou concluído, sua concepção, execução e resultados. Destina-se a determinar a relevância e o nível em que os objetivos foram alcançados, bem como a eficiência, a eficácia, o impacto e a sustentabilidade em termos de desenvolvimento.

Embora sejam tarefas distintas, a ligação entre avaliação e acompanhamento é estreita e complementar. O acompanhamento é uma tarefa importante no ciclo do projeto e fonte de informação para a avaliação. Cabe salientar que as duas funções preenchem objetivos diferentes e não podem ser tratadas como se fossem uma única e mesma coisa.

O acompanhamento significa observar e descrever o que existe, captando o que realmente acontece. É fundamentalmente um processo interno, realizado pelos responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem.

Deve ser um processo contínuo de coleta e análise de informação para responder à gestão imediata das atividades que estão sendo realizadas.

Os indicadores e os métodos para verificar o progresso são normalmente incluídos na fase de concepção, mas, para serem efetivos, devem ser apropriados ao projeto educacional e compreendidos pelos participantes, de forma que haja dimensionamento apropriado da intervenção.

A avaliação pressupõe a identificação dos efeitos do que foi feito, seguida necessariamente da apreciação do seu valor. Preocupa-se com a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade do que foi feito. Mais esporádica que o acompanhamento, é facilitada pelas informações e análises do acompanhamento, mas utiliza fontes de informação suplementares.

Finalmente, ressalte-se que a avaliação deve promover a clarificação sobre os objetivos, melhorando a comunicação, aumentando o conhecimento e lançando as bases para as atividades de acompanhamento.

6.2 Finalidades e objetivos da avaliação

A avaliação tem os seguintes objetivos centrais:

- Compreender porque determinadas atividades foram mais ou menos bem sucedidas, de forma a melhorar seu desempenho no futuro.
- Fornecer base objetiva para a prestação de contas aos principais detentores de interesse, ou seja, as pessoas afetadas pelas intervenções.
- Oferecer resultados que contribuam para a determinação dos recursos.
- Contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento de cada pessoa, aumentando o conhecimento sobre suas possibilidades e limitações.
- Estabelecer condições propícias para a atividade pedagógica, indicando possibilidades e necessidades.
- Ajustar e redefinir objetivos, metas, conteúdos e estratégias.
- Permitir o autoconhecimento e contribuir para que os envolvidos possam tomar decisões sobre sua aprendizagem.
- Alimentar a crítica e autocrítica, de forma a permitir que os participantes possam interferir na dinâmica dos acontecimentos.

Essa visão mais ampla sobre os objetivos centrais de avaliação auxilia a pensar os objetivos específicos neste projeto de avaliação da EJA.

6.3 Critérios de avaliação

Os critérios básicos de qualquer avaliação são: relevância, eficácia, eficiência, impacto, comensurabilidade e sustentabilidade.

A **relevância** é a medida segundo a qual os objetivos de uma intervenção durante o desenvolvimento do projeto indicam as expectativas dos envolvidos, as necessidades sociais e políticas.

A **eficácia** fornece os objetivos da intervenção durante o desenvolvimento, ou que se espera que sejam alcançados.

A **eficiência** sinaliza sobre como os recursos, ao serem convertidos em resultados, viabilizam maior economia, seja de recursos materiais ou de tempo.

O **impacto** refere-se aos efeitos de longo prazo, positivos e negativos, gerados pela intervenção de desenvolvimento.

A **comensurabilidade** implica a possibilidade de estabelecer comparações de diferentes resultados e de constituir uma série histórica.

A **sustentabilidade** permite a continuação dos benefícios resultantes do processo de intervenção durante o desenvolvimento e após a sua conclusão.

Ao pensar na dimensão educacional da EJA, há que considerar que, nas últimas décadas, a avaliação tem assumido importância crescente. De fato, tem sido apontada por alguns setores da sociedade e por responsáveis pelas políticas públicas, como a resposta a problemas das mais diversas ordens.

Contudo, compreendida como panaceia, a avaliação tende a trazer mais problemas que soluções. De fato, ela serve para identificar a origem dos problemas, mas não é sinônimo de resolução dos mesmos. Avaliar é importante, mas como meio privilegiado para melhor compreender a situação e poder intervir de forma fundamentada.

A avaliação não se restringe à coleta de informação. Incluindo-a, pressupõe a interpretação desses dados, a ação orientada por essa interpretação e uma produção de valores. Enquanto atividade com múltiplas fases, que se inter-relacionam, apresenta um elevado nível de complexidade.

Desenvolver a avaliação a serviço da melhoria daquilo que se busca avaliar é o grande desafio que se coloca, em particular, aos professores. Contudo, a avaliação sempre foi e continua a ser problemática. E isso diz respeito tanto aos jovens professores como àqueles de ampla experiência profissional.

Razões de ordem diversa podem ser apontadas para justificar tal afirmação, nomeadamente razões decorrentes:

- (I) Do âmbito social;
- (II) Do âmbito profissional;
- (III) Do seu significado; e
- (IV) Da sua natureza.

A estas razões, que permanecem ao longo do tempo, pode-se acrescentar outra, de caráter contextual, referente ao período de mudança curricular que atualmente se vive.

A grande visibilidade social que a avaliação tem no campo da educação é um dos aspectos

que contribui para a complexidade das práticas avaliativas. Em geral, os estudantes questionam seus resultados escolares, seja por discordarem das notas atribuídas, seja por estranharem os procedimentos avaliativos. No entanto, raramente questionam sobre as metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

As consequências de ordem social criam nos professores angústias e indecisões. Os resultados escolares dos alunos podem influenciar de forma determinante seu futuro, quer no prosseguimento de estudos, quer na sua vida cotidiana ou profissional.

Tendo plena consciência que a avaliação é uma prática humana cujos resultados não são independentes de um conjunto de variáveis, no qual se inclui necessariamente o grupo ao qual pertence o aluno, decidir com segurança entre uma nota ou outra, é certamente muito angustiante para o professor. A ausência de sentido da quantificação das aprendizagens, atribuindo certo valor em uma dada escala, associada à importância que tal decisão pode acarretar na vida do aluno é, sem sombra de dúvida, tarefa ingrata para o professor.

Considerando o papel social que a EJA tem tido nos últimos anos, destacando-se como a área do saber primordialmente usada como elemento de seleção, o que se expôs toma maior importância e significado.

O entendimento e significado da avaliação constituem um campo gerador de dificuldades. Tradicionalmente, no passado, o indivíduo e o contexto eram vistos como entidades separadas. Acreditava-se, seguindo o paradigma positivista, ser possível criar procedimentos tecnicamente rigorosos que dariam origem a juízos objetivos. Atualmente, a avaliação é vista como processo de comunicação social, por meio do qual se atendem as diversas inter-relações presentes em cada ato avaliador.

O insucesso em uma tarefa não significa necessariamente falta de conhecimentos, mas, algumas vezes, dificuldades na comunicação. Quando o professor propõe uma tarefa ao aluno, este tem de ser capaz de interpretar o que o professor pretende e como quer vê-la respondida. O professor não é neutro, é um mediador entre a tarefa e o aluno. A tarefa é assim a expressão de uma perspectiva. Para ir ao encontro do pedido, o aluno tem de ser capaz de descobrir o significado e propósito da tarefa.

Perante este quadro de referência, cabe ao professor interpretar o significado da resposta do aluno. Caso esta não seja satisfatória, caberia indagar por que não (Por ausência de conhecimentos? De habilidades? Por uma interpretação desviada do significado proposto pelo professor?)

É necessário reforçar a importância do componente formativo da avaliação, preconizando o recurso a instrumentos alternativos de coleta de informação, propondo-se objetivos de aprendizagem de diversas áreas. Isso requer não apenas novas práticas avaliativas, mas,

acima de tudo, o desenvolvimento de outro conceito de avaliação. Em outras palavras, requer uma nova cultura de avaliação.

Ressalte-se que, não obstante a avaliação tenha nos últimos tempos vindo a ganhar visibilidade, traduzindo o reconhecimento da importância desta área no processo de ensino e aprendizagem, ela segue sendo complexa e gerando muitos problemas aos professores e estudantes.

As mudanças não se fazem de uma só vez, mas por avanços e recuos. Todos os que passaram pela escola viveram a experiência de ser avaliados em contexto escolar, mesmo que em um passado longínquo, onde a realidade nada é comparável com o presente, dadas suas diferenças marcantes.

6.4 Fundamentos do processo avaliativo

As avaliações devem ser úteis e reunir a informação necessária para todos os envolvidos no processo. Por isso, devem ser precisas e rigorosas:

- Identificando e transmitindo informações válidas sobre o essencial do objeto que está a ser avaliado;
- Refletindo os diferentes interesses e necessidades das partes envolvidas;
- Apresentando, de forma clara e concisa, resultados relevantes e úteis para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem;
- Formulando recomendações úteis e pragmáticas e apresentando as lições aprendidas decorrentes do processo de avaliação;

Mais que estudos científicos, devem ser estudos orientados para a prática. Neste sentido, as avaliações devem:

- Estar previstas em um cronograma e realizar-se no momento oportuno para o processo de tomada de decisões.
- Identificar e transmitir informação válida e segura sobre os fatos que determinam o valor e o mérito do objeto que está sendo avaliado, fornecendo clareza sobre os objetivos e prioridades de intervenção.
- Ser conduzidas de forma legal, ética e justa, velando pelo bem-estar e pelos direitos de todos os envolvidos no processo, bem como pelos que são afetados pelos seus resultados.

O objeto da avaliação não se limita ao conhecimento adquirido ou demonstrado por um aluno ou um conjunto de alunos. Para poder compreender o quanto e como uma pessoa ou um grupo de pessoas *sabe* determinadas coisas, há que se indagar sobre as condições de possibilidade deste saber, bem como sobre o valor e a importância dos conteúdos sobre as quais se indaga.

Neste sentido, são objetos necessários à avaliação de pessoas ou de sistema: as condições materiais de realização pedagógica; a densidade da formação docente; a dinâmica dos processos de ensino; os recursos didáticos; as formas de organização e administração da escola e dos sistemas escolares. Isto porque o saber demonstrado, se for o alvo imediato de uma avaliação, só se concretiza a partir das possibilidades de aprendizagem e de ensino que se manifestam no ambiente pedagógico, constituído pelos fatores assinalados.

A avaliação no percurso ocorre durante todo o processo pedagógico, mesmo quando elege momentos privilegiados para atividades dirigidas com este fim específico. A avaliação de resultado se faz em momentos determinados, podendo ou não se repetir em intervalos fixos.

O valor da avaliação está relacionado com a qualidade dos seus resultados. A qualidade da avaliação mede-se não apenas pelas suas conclusões, lições aprendidas e recomendações, mas também pela forma como o avaliador chegou a elas. A qualidade depende da produção de resultados confiáveis e comensuráveis, adaptando procedimentos adequados às circunstâncias, aprofundando a análise dos fatos e aplicando métodos e técnicas rigorosas.

A avaliação pode ser uma boa contribuição para a tomada de decisões em relação ao ensino e à aprendizagem, na medida em que detentores de interesse (que não são apenas os que promovem a avaliação, mas também e principalmente os sujeitos afetados pelo processo) se percebem e se reveem nos resultados da avaliação. Se sua participação em todas as fases da avaliação for grande, as recomendações e as lições aprendidas serão frutíferas.

6.5 Imparcialidade e independência

A avaliação deve ser imparcial e independente do processo de tomada de decisões no nível político, de financiamento e da gestão. A imparcialidade e a objetividade contribuem para dar crédito à avaliação e a seus resultados e são conseguidas pelo respeito permanente dos princípios de independência, neutralidade, transparência e justiça durante todo o processo de avaliação.

A independência dá legitimidade à avaliação e reduz o potencial de conflito de interesses que podem surgir, tanto no nível das decisões políticas quanto dos gestores.

A imparcialidade e a independência são conseguidas separando a função da avaliação das atividades de planejamento, o que pode ser conseguido pela criação de um serviço responsável pela avaliação.

A credibilidade da avaliação depende da formação, da experiência e da independência dos avaliadores, bem como do grau de transparência e abrangência do processo de avaliação. A credibilidade requer que a avaliação relate quer os sucessos quer as dificuldades.

A transparência do processo de avaliação é crucial para sua credibilidade e legitimidade. Para assegurar a transparência, o processo de avaliação deve ser o mais aberto possível, com ampla difusão dos resultados.

6.6 A especificidade da avaliação no ensino de artes

A avaliação em Arte não acontece da mesma forma que nas demais áreas. É um procedimento complexo que requer cuidados por parte do professor. Além das questões objetivas como a compreensão das propostas e aplicação das técnicas ensinadas, há análise da produção do grupo e do processo individual de cada aluno, considerando aspectos cognitivos e afetivos de cada um.

Observar as diferenças e respeitar as características individuais dos alunos pressupõe analisar o conjunto de saberes que cada aluno traz consigo e que influi na sua aprendizagem e, conseqüentemente, na sua avaliação.

Registrar o desenvolvimento do aluno durante as etapas de aprendizagem é uma forma de o professor acompanhar o processo de assimilação e conscientização do aluno frente ao conteúdo trabalhado.

Em Arte, os instrumentos avaliativos devem contemplar as ações que refletem o aprendizado do aluno: a apreensão do conteúdo trabalhado; a realização das propostas e o desenvolvimento do senso de apreciação.



EMEF Cacilda Becker
Fotos Lillian Borges

CAPÍTULO 7

7. REFERÊNCIAS PARA TRABALHO DIDÁTICO E FORMAÇÃO

Os livros apontados e comentados fazem parte de uma sugestão básica para o professor de Arte, que pode ser enriquecida através de novas pesquisas levantadas pelo próprio professor.

Além dos livros, toda publicação voltada ao campo cultural são instrumentos que atualizam e ampliam a pesquisa em Arte, como: os cadernos especializados dos jornais, as revistas específicas, os filmes, os vídeos de artistas, os sítios eletrônicos de museus e afins.

A bibliografia não é exaustiva, apresentando obras que podem auxiliar o professor no aprofundamento dos temas. Além da bibliografia, selecionamos alguns *sites* relacionados com a área de Arte. Finalizamos com algumas indicações de filmes que contribuem com o aprofundamento de algumas questões pertinentes ao ensino da Arte.

7.1 BIBLIOGRAFIA

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Editorial Estampa., 1995.

O autor faz uma análise sobre a cultura estruturalmente historicista que pode ser renovada reformulando as suas metodologias e tecnologias. Relaciona a arte do século XX com uma série de domínios, tais como as ideologias políticas, a ciência, a literatura, o teatro, o cinema e a história.

ARGAN ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1992.

Este clássico da história da arte, escrito por Argan, traça um panorama não linear da arte moderna a partir do Iluminismo.

ARNHEIM, Rudolf - *Arte e Percepção Visual - uma psicologia da visão criadora*. Nova versão. São Paulo: Pioneira - EDUSP. 11ª edição. 1997.

Consagrada como um “clássico” desde a sua primeira edição nos Estados Unidos, essa obra continua a fazer parte da bibliografia de Arte. Arnheim explica os princípios e

as novas interpretações da Psicologia ao estudo da Arte.

BARBOSA, Ana Mae Tavares B.- *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

Analisa a situação política e conceitual do ensino da arte no Brasil na década de oitenta, estabelecendo relações comparativas com as mudanças metodológicas ocorridas nesse campo nos Estados Unidos, no mesmo período.

BARBOSA, Ana Mae Tavares B; COUTINHO, Rejane Gauvão, SALES, Heloísa Margarido - *Artes Visuais – da exposição à sala de aula*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

Este livro é resultado de uma pesquisa realizada no Centro Cultural do Banco do Brasil, que apresenta um panorama do ensino da arte na cidade de São Paulo através de projetos que buscam aproximar a Arte de sala de aula a partir dos materiais e dos encontros que lhe são oferecidos pelo programa educativo da instituição.

BARRETT, Maurice. *Educação em Arte- uma estratégia para a estruturação de um curso*. Lisboa. Editorial Presença Ltda, 1979.

Escrito em 1979, o autor indaga sobre várias questões como: por que ensinar arte nas escolas? Qual o significado do ensino da arte? Quais os aspectos que merecem prioridades ao estruturar cursos?

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

Um dos mais eminentes pensadores do século XX, escreve sobre as crianças e os adolescentes, em ensaios curtos, de grande abrangência e de colocações ainda vivas e rigorosas até hoje.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

O fenômeno artístico é tão complexo que o autor preferiu o método das aproximações sucessivas: a arte é considerada em sua tríplice dimensão de técnica, mimésis e expressão. A arte é um fazer; a arte é um conhecer; a arte é um exprimir.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte – teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.

O autor explica que no século XX a arte sofreu uma transformação de conceito tão radical quanto o do Renascimento, e que na América Latina, os diversos produtores de arte vêm-se empenhando em ampliar a função social da arte.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Moderno pós-moderno – modos e versões*. 4ª edição ampliada. São Paulo: Iluminuras, 2001.

Nesse texto o autor explora as questões relacionadas com a arte e o modo de pensar na *modernidade* e na *pós-modernidade*. O significado desses termos é explorado dentro do vasto território que compreende a contemporaneidade.

COLI, Jorge. *O que é Arte*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

O autor traça um pequeno panorama da produção artística e seu sentido na sociedade. A apreciação crítica é uma forma de atribuição de valor à obra de arte.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem visual*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A linguagem visual é apresentada como parte da formação do indivíduo no processo de alfabetização dessa linguagem.

DUARTE JR., João Francisco - *Por que Arte-Educação?* . Campinas: Editora Papyrus. 1983.

O autor aborda a necessidade de um ensino de arte como forma de criação de sentido para as nossas vidas.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro. Licença editorial cedida pela Zahar Editores.

O autor traça um panorama sobre a função da arte na sociedade e sua importância para o ser humano como indivíduo.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C.de T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

É um livro sobre ensino e aprendizagem de arte, enfocados pelo prisma da educação estética e artística.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C.de T. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

As autoras discutem a importância da arte na vida do educando e as possibilidades de o educador compreender e intermediar o processo de construção do conhecimento artístico e estético pelo aluno.

HAUSER, Arnold. *A Arte E A Sociedade*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

Nessa obra o autor explora as relações entre arte e historicidade e a função da arte e do artista na sociedade.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

As perspectivas e os exemplos apresentados nesse livro são um reflexo das discussões mantidas entre o autor e vários professores que já estão cansados de que a disciplina de Ensino de Arte continue relegada a um segundo plano.

IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit e ARSLAN, Luciana Mourão. *Conviver: Arte: guia e recursos didáticos para o professor* – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

Essa é uma coleção paradidática de orientações gerais para o professor e para o aluno que enfoca o Ensino de Arte como forma de aquisição de conhecimento através de uma teia de relações e significados.

OSBORNE, HAROLD – *Estética e Teoria da Arte* – São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

O autor analisa a produção artística no campo da Estética, abordando a sua função e importância na sociedade, os valores que lhe tem sido atribuídos e os critérios pelos quais tem sido julgada.

OSTROWER, Fayga – *Acasos e criação artística*. 2. ed. Revisada. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

A autora faz uma inspirada reflexão sobre os processos de criação artística, enfocando os diversos aspectos que circundam esse fazer.

READ, Herbert - *A Educação pela Arte*. Lisboa/São Paulo:Edições 70 e Martins Fontes, 1982.

Uma das mais importantes publicações sobre o ensino da arte como base da educação.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O autor que viveu entre 1896-1936, é uma das figuras mais importantes da escola psicológica russa. Nesse texto, Vigotski coloca e resolve questões sobre psicologia da arte que marcam uma reviravolta completa nas concepções originais.

7.2 REVISTAS

Revistas relacionadas com a Arte e a Cultura

Revista Almanaque Brasil -

http://www.guiademidia.com.br/acessar_revista.htm?http://

www.almanaquebrasil.com.br/

Revista Bravo –

<http://bravonline.abril.com.br/>

Revista Cult-

<http://revistacult.uol.com.br/novo/>

Revista E-

http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link_home.cfm?BreadCrumb=2

Revista Trópico-

<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/index.shl>

7.3 SITES e BLOGS

•COLEÇÃO FOLHA – Grandes Museus do Mundo

Coleção de livros lançada pelo Jornal Folha de São Paulo que traz diversos museus do mundo, entre eles o Museu de Arte de São Paulo (MASP)

<http://grandesmuseus.folha.com.br/colecao.shtml>

- Museu do Prado, Madri
- National Gallery, Londres
- Museu do Louvre, Paris
- Museu Egípcio, Cairo
- British Museum, Londres
- Metropolitan Museum of Art, NY
- Museu D'Orsay, Paris
- MASP, São Paulo
- Museu Arqueológico Nacional, Atenas

- Galeria Uffizi, Florença
- Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo
- Museu Van Gogh, Amsterdã
- Museu de História da Arte, Viena
- National Gallery of Art, Washington
- Gemäldegalerie, Berlim
- Museu Hermitage, São Petesburgo
- Rijksmuseum, Amsterdã
- Galerias da Academia, Veneza
- Museum Pushkin, Moscou
- Alte Pinakothek, Munique

7.4 Outros museus e sites de arte e educação

• Guia da Internet 2009 – Centro Paula Souza

O **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)** é uma autarquia do governo do estado de São Paulo que administra as 167 Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e as 49 Faculdades de Tecnologia (FATEC) do mesmo estado.

http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Produc%20Didatica/Guia_Net_indice.html

<http://www.etecpta.xpg.com.br/guia-internet-2009.htm>

7.5 Museus, revistas, notícias, TVs

Estes são alguns dos endereços que permitem acesso a acervos e história de museus e artistas que pertencem ao panorama artístico nacional e internacional.

Centros culturais de São Paulo

A cidade de São Paulo tem diversos Centros e Espaços Culturais onde são

desenvolvidas atividades como: exposições, mostra de artes visuais, projeções de cinema e vídeo, shows de música, teatro, workshops, oficinas, palestras, debates, cursos e programas educativos. A programação varia em cada um deles, algumas atividades são gratuitas e outras pagas (mas a maior parte de baixo custo).

<http://nev.incubadora.fapesp.br/portal/culturalazer/centrosculturais/>

Museu virtual Abertura

Os pintores desconhecidos que marcaram definitivamente a Arte Realista Brasileira - O preenchimento de uma lacuna na História da Arte Brasileira.

www.museuvirt.com.br

Museu do vazio

Museu fundado pelo Antropoantro, grupo de arte contemporânea radicado na cidade de Campinas, SP.

www.antropoantro.blogspot.com

Museu Gulbenkian

Museu de arte da cidade de Lisboa, em Portugal.

www.museu.gulbenkian.pt

A Casa Da Luz Vermelha

Galeria de arte voltada para a produção fotográfica, em Brasília.

www.acasadaluzvermelha.com

Museo Thyssen de Madrid

O Museu Thyssen-Bornemisza traz um recorte da arte desde o século XIII até o início do século XX, através da coleção permanente e da coleção de Carmen Thyssen-Bornemisza.

www.museothyssen.org

Reina Sofia

O Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia está voltado para a arte de vanguarda sem a pretensão de criar um museu baseado na cronologia, distanciando da narração linear da modernidade.

www.museoreinasofia.es

Tate Modern e Tate Britain

A Tate Britain é um museu de arte nacional localizado em Londres. É uma das quatro galerias pertencentes a Tate Collection. A Tate Modern que também fica em Londres é um dos mais importantes espaços voltados para a arte contemporânea.

www.tate.org.uk

MOMA (Museu de Arte Moderna de Nova York)

Este importante museu de Nova York abriga uma das coleções mais significativas de arte moderna e contemporânea do mundo.

www.moma.org

Guggenheim – Bilbao

O Museu Guggenheim Bilbao, obra do arquiteto americano **Frank O. Gehry**, constitui um magnífico exemplo da arquitetura mais vanguardista do século XX.

A missão deste museu é **reunir, conservar e investigar** a arte moderna e contemporânea e expô-la no contexto da História da Arte nas suas múltiplas perspectivas.

www.guggenheim-bilbao.es

Museu do Vaticano

O Museu do Vaticano traz uma ampla coleção de arte, tendo como destaque as obras de Rafael e Michelangelo na Capela Sistina.

www.vatic.va

Palácio Versalhes

Antiga moradia dos reis de França e palco da Revolução Francesa, este palácio preserva as obras, mobiliário e a história desse período.

www.chateauversailles.fr

Instituto Tomie Ohtake

Localizado em São Paulo, o Instituto que traz o nome da artista Tomie Ohtake, imigrante japonesa que reside em São Paulo, prima pelas exposições de obras vanguardistas e contemporâneas nacionais e internacionais.

www.insitutotomieohtake.com.br

Itaú Cultural

Fundado por Olavo Setúbal, o Instituto Itaú Cultural é voltado para a pesquisa e produção de conteúdo artístico-intelectual.

www.itaucultural.org.br

Canal Contemporâneo

Site de divulgação das atividades artístico-culturais do Brasil.

www.canalcontemporaneo.art.br

Museu Lasar Segall

Museu formado em torno do patrimônio artístico do artista Lasar Segall.

www.museusegall.org.br

Museu Afro Brasil

O artista plástico, curador e diretor de museus Emanuel Araujo reuniu uma extraordinária coleção de mais de 5000 obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, livros, vídeos e documentos, de artistas e autores brasileiros e estrangeiros, relacionados com a temática do negro. É uma parte dessa coleção, num total de 1100 obras, que ele cede em regime de comodato à Secretaria de Cultura do Município de São Paulo para constituir o acervo inicial do Museu Afro Brasil.

www.museuafrobrasil.com.br

MAC Niterói

Projeto do arquiteto Oscar Niemeyer, o Museu de Arte Contemporânea de Niterói conta com 1.217 obras da Coleção João Sattamini e é constituído também por um pequeno conjunto de 369 obras - Coleção MAC de Niterói - formado a partir de doações de artistas que realizaram exposições no museu.

www.macniteroi.com.br

Agenda cultural de São Paulo

Portal ligado às diversas atividades da cidade de São Paulo

<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/>

Galerias de Arte de São Paulo

Portal de diversos espaços e galerias da cidade de São Paulo

<http://www.sampa.art.br/galerias/>

Centros Culturais de São Paulo – museus, galerias, esculturas, centros culturais, bienais, teatros

http://www.sampa.art.br/centros_culturais/

Sites relacionados com a arte e a cultura

Guia que possibilita conhecer uma grande parte do universo cultural e artístico da cidade de São Paulo e do Brasil.

<http://www.guiademidia.com.br/sites/artesecultura.htm>

7.6 CINEMA

O cinema surge como um importante aliado das aulas de Arte. Além do próprio objeto de estudo que é a imagem cinematográfica, o cinema possibilita uma ampla gama de conexões com os elementos artísticos que perfazem as diferentes linguagens da arte.

Dentro da extensa filmografia que compõe as obras ficcionais e as não ficcionais podemos destacar, como sugestão, alguns filmes e documentários que podem enriquecer o repertório do professor em sala de aula.

Lembramos que diversas autarquias e centros culturais e artísticos dispõem de materiais filmográficos que podem ser adquiridos, cedidos ou mesmo doados às instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas.

Vale consultar o site *dvdteca- arte na escola*, onde consta uma lista de documentários sobre diversos museus e artistas: http://www.ceart.udesc.br/arte_na_escola/dvdteca_letra_m.htm

Como parte dos conteúdos sugeridos nesse documento para serem realizados em sala de aula, os filmes abaixo relacionados complementam essas sugestões, acrescentando outros mais que não foram mencionados no estudo acima:

7.6.1 FICCIONAIS

Fantasia – Walt Disney (1940). EUA. Animação

Sinopse: Considerado um clássico, **Fantasia** é um filme de animação de longa metragem produzido pelos estúdios Disney. O filme é composto por oito pequenas histórias que mescla a música com o desenho.

Gabbeh. Dir. Mohsen Makhmalbaf (1996). França/Irã. Drama.

Sinopse: “Produção iraniana sobre um casal idoso que segue sua rotina de limpar o gabbeh, um tapete com um desenho intrincado. Magicamente, uma jovem aparece e passa a ajudar os dois. Ela pertence ao clã cuja história é narrada nas imagens do tapete, especialmente o romance que envolveu a tal jovem e um estranho do clã”. (Ver: <http://melhoresfilmes.com.br/filmes/gabbeh>).

Meu pé esquerdo. Dir.: Jim Scheridam (1989). Irlanda. Drama

Sinopse: Christy Brown (Daniel Day-Lewis), o filho de uma humilde família irlandesa, nasce com uma paralisia cerebral que lhe tira todos os movimentos do corpo, com a exceção do pé esquerdo. Com apenas este movimento Christy consegue, no decorrer de sua vida, se tornar escritor e pintor.

Sonhos – Dir.: Akira Kurosawa (1990). Japão/EUA. Drama.

Sinopse: Filme que trata, em sua maior parte, da relação do homem com a natureza e a forma egoística com que o ser humano se relaciona com a destruição imposta a si mesmo e ao planeta. São oito episódios, alguns sobre as experiências vividas pelos japoneses após a II Guerra Mundial, como *O túnel*. O fascínio do diretor pelo pintor Vincent van Gogh está presente no episódio *Corvos*, que refaz poeticamente, o momento final da vida do artista holandês e um hipotético encontro entre o artista e seu admirador.

7.6.2 DOCUMENTÁRIOS

Baraka. Dir.: Ron Fricke (1992). EUA. Documentário

Sinopse: Filmado em 24 países, mostra rituais religiosos e fenômenos da natureza. O filme ficou pronto depois de 11 anos. *Baraka* é uma palavra Sufi que significa “o fôlego da vida”. O filme não contém diálogos, apenas imagens

e som ambiente, conversas ou cantos.

Koyaanisqatsi: Life out of balance. Dir. Godfrey Reggio (1983). EUA. Documentário. Música do compositor Philip Glass. É o filme mais conhecido trilogia Qatsi, que é composta com as sequências Powaqqatsi (1988) e Naqoyqatsi (2002).

Sinopse: “A trilha sonora deste documentário possui grande importância pois o desenrolar tem a velocidade e o tom ditados por ela. Não existem diálogos e também não são feitas narrações durante todo o documentário. São apresentadas cenas em paisagens naturais e urbanas, muitas delas com a velocidade de exibição alterada. Algumas cenas são passadas mais rapidamente e outras mais lentamente que o normal, criando, com a trilha sonora, uma idéia diferente da passagem do tempo. Vários dos efeitos apresentados se tornaram clichês usados em outros filmes e programas de televisão. A palavra *koyaanisqatsi* tem origem na língua Hopi e quer dizer “vida desequilibrada”, ou “vida louca”. O significado é revelado ao final do documentário antes da apresentação dos créditos. No final do documentário, são cantadas três profecias do povo Hopi em sua própria língua, as quais também têm suas traduções apresentadas antes dos créditos “. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Koyaanisqatsi>)

Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand: a aventura do olhar

Sinopse “Dividido em três blocos, o documentário explora de maneira bastante abrangente o surgimento, a história e a importância nacional e internacional do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – Masp. Com depoimentos de Pietro Maria Bardi e Lina Bo Bardi, além de artistas, críticos, pesquisadores e funcionários da instituição, o documentário aponta diversos aspectos do funcionamento do museu, bem como as transformações que ocorreram desde a sua fundação em 1946, ainda na Avenida 7 de Abril, no centro da cidade de São Paulo, até a presente instalação na Avenida Paulista, fundada em 1968. O documentário contextualiza, ainda, a história da cidade e também do país, por meio não apenas dos depoimentos de personalidades, mas de imagens de época.”(http://www.ceart.udesc.br/artes_na_escola/dvdteca_letra_m.htm)

7.6.3 VÍDEOS E DOCUMENTÁRIOS PRODUZIDOS PELO CEDAC

CEDAC - Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária

Obs.: O CEDAC é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público),

cujo foco é promover ações que favoreçam a aprendizagem e a interação das comunidades em que atua.

A realização de vídeos e documentários serve para documentar os projetos que são realizados como forma de fornecer subsídios para o professor em sala de aula.

“Paixões e Questões do Professor” – Oficina de teatro – Paraubebas – PA- 1999

“Retratos e Paisagens” – Oficina de artes visuais – Catas Altas – MG – 1999

“Oficina do Olhar” – Oficina de fotografia – São Luís – MA- 1999

“Toques e Segredos Musicais” – Oficina de música – Marabá – PA – 1999

“A Arte de Contar Histórias” – Oficina de literatura – Açailândia – MA – 1999

“Corpo, Instrumento de Relação” – Oficina de dança – João Neiva – ES – 1999

“Escola que Vale” – divulgação do projeto – 2000/2001

“No Caminho da Escola” – documentário produzido pela TV Cultura – 2000

“Acompanhamento de projetos” – documentação das ações do projeto – Catas Altas –MG - 2000/2001

“Oficinas em Canaã” – documentação do projeto. – Ipixuna do Pará – PA – 2001

“Finalização de projetos 2001” – Vídeo de documentação sobre a realização do trabalho de alunos e professores. – Ipixuna do Pará e Barcarena – PA – 2001.

“Arari Artes” – documentação do projeto. – Arari – MA - 2007

“Institucional” – Programa Escola que Vale - 2007

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider
Secretário

Célia Regina Guidon Falótico
Secretária Adjunta de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Assessoria Técnica e de Planejamento

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki
Diretora