

Prefeitura Municipal de Ourinhos do Estado de São Paulo

# OURINHOS-SP

Professor de Dança – Ballet, Professor de Dança – Danças Urbanas, Professor de Dança – Jazz Contemporâneo, Professor de Dança – Estilo Livre.

AG008-N9

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.  
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo [sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br).

## **OBRA**

Prefeitura Municipal de Ourinho do Estado de São Paulo

Professor de Dança - Ballet, Professor de Dança – Danças Urbanas, Professor de Dança - Jazz Contemporâneo,  
Professor de Dança – Estilo Livre.

Nº 01/2019

## **AUTORES**

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco  
Matemática - Profº Bruno Chieregatti e Joao de Sá Brasil  
Conhecimentos Específicos - Profª Silvana Guimarães

## **PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO**

Elaine Cristina  
Leandro Filho  
Christine Liber

## **DIAGRAMAÇÃO**

Renato Vilela  
Thais Regis

## **CAPA**

Joel Ferreira dos Santos



[www.novaconcursos.com.br](http://www.novaconcursos.com.br)

[sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br)

# APRESENTAÇÃO

## PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%\*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

\*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

## CURSO ONLINE



### PASSO 1

Acesse:

[www.novaconcursos.com.br/passaporte](http://www.novaconcursos.com.br/passaporte)



### PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

\*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

**Ex: JN001-19**



### PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.

# SUMÁRIO

## LÍNGUA PORTUGUESA

Interpretação de texto.....	01
Significação das palavras: sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, sentido próprio e figurado das palavras.....	11
Ortografia Oficial.....	14
Pontuação.....	17
Acentuação.....	20
Emprego das classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção (classificação e sentido que imprime às relações entre as orações).....	22
Concordância verbal e nominal.....	63
Regência verbal e nominal.....	69
Colocação pronominal.....	74
Crase.....	74
Sintaxe.....	76

## MATEMÁTICA

Resolução de situações-problema.....	01
Números Inteiros: Operações, Propriedades, Múltiplos e Divisores.....	01
Números Racionais: Operações e Propriedades.....	04
Números e Grandezas Diretamente e Inversamente Proporcionais: Razões e Proporções, Divisão Proporcional, Regra de Três Simples e Composta.....	11
Porcentagem.....	19
Juros Simples.....	22
Sistema de Medidas Legais.....	26
Conceitos básicos de geometria: cálculo de área e cálculo de volume.....	31
Raciocínio Lógico.....	50

# SUMÁRIO

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

O conhecimento artístico como articulação de sentidos.....	01
Evolução histórica da dança.....	02
A dança como área de conhecimento.....	05
Elementos básicos da linguagem da dança.....	13
Dimensões histórico-sociais da dança e seus aspectos estéticos.....	16
Critérios de avaliação em dança.....	16
O corpo na dança.....	17
O ensino da dança.....	19
As ações básicas da expressividade.....	22
A performatividade. Interpretar, improvisar, compor.....	24
Danças em diferentes culturas. História, modalidades e técnicas de dança.....	26
Ritmo, movimento, coreografia e coreologia.....	36

## O CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO ARTICULAÇÃO DE SENTIDOS.

A arte funciona como instrumento de aproximação e troca entre as pessoas, sejam essas semelhantes ou diferentes, independente da cultura que estejam inseridos, das experiências que tenham vivido ou ainda, do nível de conhecimento que possuam para compartilhar.

Nessa perspectiva, a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos.

Toda produção artística tem por finalidade demonstrar o conteúdo cultural e a visão que o artista tem sobre determinado assunto, experiência, pensamento ou sentimento.

Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer, mas tem a qualidade de concretizar uma síntese que suscita grande número de significados.

### A obra de arte e seu contexto

O conhecimento artístico como experiência estética direta com a obra de arte pode ser progressivamente enriquecido e transformado pela ação de outra modalidade de conhecimento, gerado quando se pesquisa e contextualiza o campo artístico como atividade humana. Tal conhecimento delimita o fenômeno artístico:

- Como produto e agente de culturas e tempos históricos;
- Como construção formal, material e técnica na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação;
- Como construção poética.

A aprendizagem da arte envolve distintos âmbitos de experiência para abarcar o conhecimento artístico:

- A experiência de fazer formas artísticas incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- A experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

No convívio com o universo da arte, os alunos podem conhecer:

- O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados);
- O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade;
- O fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas;
- A obra artística como forma sgnica (sua estrutura e organização);
- A obra de arte como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

Nos cursos de Música, Teatro, Dança, Artes Visuais ao mesmo tempo que os professores e alunos se posicionam diante de questões sociais e culturais de arte podem também fazê-lo sobre as várias histórias das crenças, preferências, modos de interpretação, de valoração vividos pelas pessoas. Nesse processo vão aprender que existem complexos movimentos de avanços e recuos, acertos e conflitos, continuidades e descontinuidades nas múltiplas histórias das culturas humanas, da arte e da estética.<sup>1</sup>



## EXERCÍCIO COMENTADO

**01. (CESPE/SAEB-BA)** Acerca da relação entre arte e processo de construção da cidadania, assinale a opção correta.

Parte superior do formulário

- A arte voltada para o desenvolvimento da cidadania deve servir, antes de tudo, para fazer os alunos refletirem sobre a convivência e sobre o exercício da convivência democrática na escola.
- Na educação infantil, as atividades artísticas são dispensáveis ao desenvolvimento da criança, uma vez que, do ponto de vista psicológico favorecem a personalidade auto centrada, cujo comportamento é inadequado à vida em sociedade.
- A principal função da arte na construção da cidadania consiste em formar pessoas moral e politicamente ativas, conscientes de seus direitos e de suas obrigações em defesa dos direitos humanos e do meio ambiente.
- As atividades artísticas que visam propiciar a construção da autonomia pelas crianças, por meio da abordagem de valores morais, atitudes de respeito, ajuda mútua, companheirismo, união e partilha, contribuem para a formação do cidadão.

<sup>1</sup> **Fonte:** Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC/SEF, 1998.

### **Resposta: "D"**

A arte, no contexto da educação, é uma ferramenta poderosa para o processo de construção da cidadania, uma vez que é fundamental para a educação o contato com as várias linguagens artísticas, preparando o aluno para a apreciação da arte e desenvolvendo o potencial criativo e o pensamento crítico. A criança reafirma seus valores culturais e de identidade por meio da arte.

## **EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DANÇA**

Inicialmente havia apenas a dança, realizada por mulheres; depois introduziu-se os marcadores de ritmos (pessoas que batiam palmas e estalavam os dedos para acompanhar os movimentos). Os rituais, celebrados em períodos de aragem e sementeira da terra, aconteciam nos templos e deles participavam sacerdotes e músicos.

### **A Dança na Pré-História**

Nas paredes das cavernas foram encontrados desenhos e pinturas retratando pessoas que parecem dançar. Assim, muitos consideram que a dança foi uma das primeiras formas de expressão e, ao que tudo indica, era praticada em cerimônias religiosas para reverenciar deuses e pedir abundância na caça; as danças ocorriam também em cerimônias fúnebres e rituais de cura, entre outras ocasiões. Hoje, antropólogos e cientistas sociais estudam danças de várias culturas porque esse tipo de expressão artística pode revelar o modo de vida de uma cultura ou civilização.

### **A Dança na Grécia**

Ao que tudo indica, originalmente o povo grego dançava em rituais homenageando os deuses com a dança improvisadas, chamadas de DANÇAS PURAS, que era realizada durante os cultos. Pouco a pouco passaram a ser mais organizadas e deram origem as DANÇAS TEATRAIS, que eram marcadas e coreografadas, e, mais tarde ao TEATRO CANTADO e DANÇADO.

### **A Dança na Roma**

No início, eram praticadas DANÇAS CORAIS de homens ou de sacerdotes em profissões campestres, fúnebres e de batalha, em homenagem aos deuses, entre eles Marte (o deus da guerra). Porém, o público romano gostava mesmo era das lutas de gladiadores, o que acabou deixando as danças em segundo plano. Depois do ano 200 a. C., o ator Lívio Andrônico famoso por suas traduções das tragédias de Sófocles e Eurípedes e pelo desenvolvimento da pantomima romana (teatro gestual que faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de gestos). E desse período, também, uma dança que representava o rapto das sabinas, atribuída a Rômulo, o fundador de Roma. Por volta de 25 a.C., os romanos construíram teatros com capacidades para acomodar vinte mil pessoas; Desses teatros originou-se o que chamamos TEATRO ITALIANO, onde era encenadas danças, solos sem a presença do coro.

### **A Dança na Idade Média**

A Idade Média foi responsável por uma ruptura brutal na evolução da dança. Na antiguidade, a dança era sagrada, e logo evoluiu para um rito tribal em honra aos Deuses. Por não aceitar outras crenças, a Igreja Católica medieval proibiu esses tipos de dança e a modernidade continuou o processo evolutivo apenas da dança recreativa. Essa dança, mesmo não sendo proibida, era mal vista pelas autoridades eclesíásticas, pois era dançada como uma manifestação da espontaneidade individual. Com isso, concluímos que a dança não foi integrada à liturgia católica, apesar de aparecer nas comemorações.

### **A Dança no Renascimento**

Foi no Renascimento que a dança recuperou sua importância, após banida das liturgias e ter sobrevivido em rituais de morte e/ou contra ela, com as machadas danças macabras – em virtude da peste negra –, com as danças profanas dos camponeses e com as danças dos nobres, que mal podiam se mexer por conta das pesadas roupas. Surge, então, uma dança na qual elementos de técnica e ritmo, elegância e coordenação ganham importância, dando origem a um tratado criado pelo professor Guilherme (o Judeu), patrocinado pelo duque de Urbino. Esse tratado foi de fundamental importância para dança que mais tarde ganhou o nome de BALÉ. Catarina de Médici, por ocasião de seu casamento com o futuro Henrique II, levou para a França um grupo de bailarinos e o coreógrafo Balthasar, que transformou a dança da corte em BALÉ TEATRAL.

### **A Dança no Barroco**

A dança barroca, uma evolução do balé cortesão, ópera-balé, desenvolveu-se na corte francesa do século XVII e era dançada em círculos, com movimentos delicados. Havia variações dessa dança, entre elas *bourrée*, *minuet*, *mussette*, *sarabande* etc

### **A Dança Moderna**

Os artistas da dança moderna tem muito orgulho da sua história, tendo o pólo oposto do balé. Ballet é a história da organização, movimento simétrico, as tradições das óperas, teatros, assim como indivíduos. Dança moderna, por outro lado, é quase totalmente a história das personalidades, bebidas espirituosas e corações de cada um dos bailarinos, que elaboram as suas próprias filosofias, e definir os seus próprios estilos. Estes estilos evoluem e são transmitidos aos estudantes que, em seguida, rompem a criar algo novo e tão pessoal.

### **A Dança Contemporânea**

A dança contemporânea rompe com as molduras clássicas. Não tem técnicas específicas nem um "corpo ideal". Inova nas temáticas e na relação com os espaços e outras artes.

A dança contemporânea surge nos anos 60 nos EUA. Nasce no seguimento da dança moderna, na medida em que pretende também romper com os moldes rígidos da dança clássica.

## História da dança no Brasil

Em 1961 foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases Educação “na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes”, apesar de considerarem que “a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo” ter sido um avanço em matéria de educação.

Nesse período o Estado estava voltado ao investimento num modelo de educação que formasse mão-de-obra qualificada e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica. Shiroma, Moraes e Evangelista afirmam que o “educador e educando haviam-se transformado em capital humano”, para a produção de lucros individuais e sociais e Romanelli (1997, p. 196) relata que, a partir dos anos 60, o governo percebeu “a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”.

Nesse contexto a disciplina de ginástica, na educação física, e a de desenho em artes, colaboravam para a atual política de crescimento do Brasil (MORANDI, 2006).

Posteriormente, surge a dança moderna contestando o rigoroso ensino do balé clássico, um deles foi Rudolf Laban (1990), ele foi um dos primeiros teóricos do movimento a se preocupar com a dança na educação escolar. Estudou profundamente as estruturas do movimento humano à arte da dança e, conseqüentemente a educação.

A chamada dança educativa, terminologia utilizada por Laban para designar seu trabalho, era um contraponto do ensino da dança clássica que se caracterizava pela rigidez técnica e mecânica do movimento. Segundo ele: “N as escolas onde se fomenta a Educação Artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno”. (LABAN, 1990).

Uma das responsáveis pela introdução e pela divulgação do trabalho de Laban, no Brasil, a partir da década de 1940 foi Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, que implantou os conceitos de dança educativa com a qual havia entrado em contato.

A dança educativa surgiu paralelamente ao movimento escolanovista, que também se preocupava com a expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e repetitivo, característico da pedagogia tradicional, entretanto no campo das artes em geral a banalização da livre expressão resultou em um declínio de nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte, então a dança considerada livre, permitiu que, nas escolas, qualquer atividade ligada ao movimento fosse considerada dança, e ainda permitindo que profissionais não capacitados promovessem seu ensino. A dança educativa, com seu caráter criativo expressivo, não se efetivou nas escolas no campo de arte, porém gerou o interesse de professores de educação física que passaram a introduzi-la em suas aulas.

Em 1971, após reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a arte tornou-se obrigatória nas escolas, e passou a ser chamada de Educação Artística, sendo considerada somente uma atividade

educativa, e não uma disciplina curricular. “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. (BRASIL, 1971).

Por um lado, considerou-se um fator importante, a inserção da Educação Artística no currículo escolar pela LDBN, tanto relacionado ao aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém vieram grandes dificuldades no campo educacional, pois a música, o teatro e as Artes Plásticas, que são atividades específicas foram agrupados num mesmo bloco, justificando essa mudança pela integração das dimensões artísticas, porém, não havia pessoal capacitado. Exigia-se a polivalência do professor da disciplina, sem, no entanto, ter-lhe proporcionado condições para exercê-la.

Cada um fazia o que podia. Para viabilizar esta idéia, criou-se, no Brasil, a Licenciatura Curta em Educação Artística, que em dois anos pretendia garantir a dita formação polivalente em artes o que também não funcionou na prática. Pelo contrário foi um grande equívoco em termos de prática artística. (SANTOS apud MOMENSOHN & PETRELLA, 2006, p.11).

Segundo Fusari e Ferraz (apud GOMES; NOGUEIRA, 2008, p. 285), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos. Neste sentido, as autoras (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 43) afirmam que:

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte.

A dança começa a aparecer no cenário educacional, porém estava inserida juntamente com o teatro, considerada artes cênicas e, posteriormente, surgia na escola devido a sua contribuição para o desenvolvimento físico da criança, por isso esteve inserida muito mais no contexto da educação física do que no da arte. Também era utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo por parte da escola a intenção de promover seu ensino, mas sim de utilizá-la como forma de distração e compensação, para as disciplinas intelectuais ou de ilustração de conteúdos de outras áreas.

O Brasil, a partir da década de 80, passou por profundas modificações de ordem econômica, política, social e cultural, resultando também em modificações no sistema educacional. Intensificavam as ações que de acordo com FONSÊCA (2001, p. 3) tinha finalidade de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, tendo em vista a reestruturação global da economia, seguindo recomendações do Banco Mundial e compromissos assumindo na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia em 1990, que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003.

Também a partir dos anos 80 consolidou-se um movimento que se denominou arte-educação, que pretendia rever os princípios da arte na escola. Este movimento teve grande influência na determinação dos rumos da arte na escola brasileira, pois a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), no que se refere à arte, introduziu no seu bojo as ideias defendidas pelos profissionais de arte educação daquela época e o ensino de arte torna-se obrigatório na Educação Básica. (SANTOS, 2006, p.11).

Além das críticas a polivalência e às práticas em Educação Artística, a nova visão de arte na escola entre outros objetivos, procurava promover o desenvolvimento cultural dos alunos caracterizando-se com arte e não mais educação artística, com conteúdo próprio e não mais como atividade, buscava-se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 inicia o processo de tramitação em dezembro de 1988, e é aprovada e promulgada em dezembro de 1996. O artigo 26, parágrafo 2º, estabelece: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo definido o ensino obrigatório de arte, o texto é abrangente, e não deixa claro suas especificidades, diversas interpretações podem ser dadas a artes, já que a mesma envolve várias áreas específicas.

Em 1996, O Ministério da Educação e Cultura elaborou uma série de documentos, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em decorrência da reforma educacional preconizada através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, na qual consta como objetivo: assegurar, a formação básica comum para todos os alunos do ensino fundamental, bem como propõe orientações aos professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. (BRASIL, 1997, p. 15).

E em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo algumas especificações a respeito da definição de conteúdos oferecendo uma orientação oficial para as práticas pedagógicas e que deram à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança.

E pela primeira vez a dança passa a aparecer no contexto escolar como conhecimento específico e não mais atrelada a outras áreas artísticas, por meio dos PCNs, a dança é mencionada e sugerida em documentos nacional como parte integral da educação em Arte.<sup>2</sup>

Dimensões histórico-sociais e culturais da dança e seus aspectos estéticos

- Conhecimento dos dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões.

2 **Fonte:** [www.rutebeneditcavalcante.blogspot.com/](http://www.rutebeneditcavalcante.blogspot.com/) CINTRA, R. C. G. G. *A Dança no Brasil: Alguns Caminhos Percorridos até se tornar parte Integral da Educação em Arte. Revista Rascunhos Culturais. Coxim/MS. v.2. n.4. p. 125 – 139, jul/dez.2011.*

- Reflexão sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.

- Análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos.

- Compreensão de parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um.

- Reconhecimento de diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o contexto sociopolítico e cultural de cada um.

- Reflexão sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas.<sup>3</sup>



## EXERCÍCIO COMENTADO

**01. (NUCEPE/2015 – SEDUC/PI)** Segundo o PCN Arte (1998), essa linguagem artística promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. A necessidade de narrar fatos (...) está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recriar a realidade em que vive e de transcender seus limites. Assim, marque a linguagem a que se refere o texto.

- Dança.
- Artes Visuais.
- Teatro.
- Música.
- Pintura.

Resposta: "C"

Em "a", Errado – a dança é a representação de aspectos culturais humanos, tendo sua essência no estudo e na prática da qualidade do movimento. Além do movimento, há mais duas características, consideradas principais na dança: o corpo e o espaço.

Em "b", Errado – mostra aquilo que pensa ou que quer expressar, através das imagens.

Em "d", Errado – o ensino da música ajuda a criança na coordenação do ritmo do corpo, além de desenvolver um senso crítico, uma capacidade de avaliar aquilo que se ouve, independentemente do gosto, saber analisá-las sobre um ponto de vista técnico, mesmo que mínimo, podendo analisar uma obra musical.

Em "e", Errado – a pintura é uma das vertentes das artes visuais.

3 **Fonte:** [www.rutebeneditcavalcante.blogspot.com/](http://www.rutebeneditcavalcante.blogspot.com/) CINTRA, R. C. G. G. *A Dança no Brasil: Alguns Caminhos Percorridos até se tornar parte Integral da Educação em Arte. Revista Rascunhos Culturais. Coxim/MS. v.2. n.4. p. 125 – 139, jul/dez.2011/Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.*

## A DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.

Observa-se que o ensino de arte, desde a década de 1970, tomando de empréstimo uma expressão utilizada por Azevedo (1997), vem se constituindo como uma “questão socialmente problematizada”; uma temática que tem sido tratada, até certo ponto, com abundância pela literatura educacional brasileira, sob variados ângulos e critérios e que conta, inclusive, com um amplo movimento de discussão e reflexão institucionalizada sobre o campo denominado “Arte/Educação”.

Dessa forma, a Arte/Educação é epistemologia da arte. É a ciência do ensino de arte (BARBOSA, 1998b, 2002b; RIZZI, 2002; SAUNDERS, 2004). Nesse sentido, a Arte/Educação tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento que, durante a sua trajetória histórica e sócio-epistemológica, vem agregando diferentes estudos, os quais são frutos de pesquisas científicas na área da arte e seu ensino, pesquisas artísticas e da produção de conhecimento/saberes, através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não-escolar.

Assim, a Arte/Educação, como campo de conhecimento empírico-conceitual, tornou-se aberto a diferentes enfoques e vêm agregando em seu corpus uma diversificada linha de atuação, estudo e pesquisa, tais, como: a formação do professor para o ensino de arte; a história do ensino de arte no Brasil; Dança/Educação; Educação Musical; o ensino da arte na educação escolar; o ensino da arte na educação não-escolar; o ensino das artes visuais; o ensino inclusivo de arte; os fundamentos da Arte/Educação; os processos de aprendizagem da arte; Teatro/Educação; entre outros.

Apesar dos diferentes olhares desse campo de conhecimento, o enfoque desta pesquisa está relacionado ao campo do ensino da arte na educação escolar.

Sobre o ensino da arte na educação escolar, diferentes estudos vêm sendo realizados para diagnosticar essa prática educativa (SILVA, 2004; ALMEIDA, 2001; BARBOSA, 2002b, 2002d). A partir desses estudos e de uma simples observação analítica sobre a prática de ensino da arte na escola vamos encontrar a presença de diferentes tratamentos conceituais, didáticos e metodológicos, tais, como:

- (1) produção de desenho, pintura e atividades artísticas livres;
- (2) realização de dramatizações didáticas;
- (3) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto;
- (4) assistir a apresentações artísticas;
- (5) realização de jogos teatrais e jogos dramáticos;
- (6) ensino do desenho, do desenho geométrico, dos elementos da linguagem visual e a aplicação desses conteúdos a objetos;
- (7) pintura de desenhos e figuras mimeografadas;
- (8) preparação de apresentações artísticas e objeto para comemoração de datas comemorativas e festivas;
- (9) leitura e releitura de obras de grandes artistas;
- (10) pesquisa sobre a vida e obra de artistas famosos; entre outros.

A nossa compreensão é a de que por trás de cada atividade dessa existe, respectivamente, uma concepção de ensino de arte, que teve sua origem ao longo da trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil; pois, essas são práticas que historicamente vêm se afirmando e se cristalizando na educação escolar.

Segundo Barbosa (2005), nos últimos anos a necessidade de compreendermos a área de Arte/Educação em relação com a cultura que nos cerca tem gerado muitos estudos importantes. Dentre esses estudos, Barbosa (2005) vai citar os trabalhos de Räsänem (1998), Agirre (2000) e Eisner (2002). De forma geral, esses teóricos buscaram estabelecer quais as concepções de ensino de arte estão presentes nas práticas pedagógicas na contemporaneidade. No entanto, o diagnóstico realizados por esses pesquisadores estão relacionados aos seus contextos sociais e históricos imediatos, neste caso, estamos nos referindo ao ensino de arte desenvolvido respectivamente na Finlândia, Espanha e Estados Unidos da América. No entanto, como este fenômeno tem se caracterizado na realidade educacional brasileira?

Entendendo que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente e que não são fenômenos que se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes em determinada realidade, buscamos através desta pesquisa compreender quais as tendências e concepções de ensino de arte estão presentes na realidade educacional brasileira.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória na literatura brasileira especializada sobre Arte/Educação. Do levantamento realizado, apenas os estudos sobre a história e os fundamentos da Arte/Educação foram selecionados para fazer parte do rolde documentos que seriam analisados. Os estudos selecionados foram os de Azevedo (2000; 2003; 2005), os de Barbosa (1984; 1975; 1998a; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2005), o de Efland (2005), o do INEPE (1980), o de Jogodzinski (2005), os de Richter (2002; 2003), o de Rizzi (2002) e o de Varela (1986).

Utilizamos, como procedimento para a análise dos estudos, as técnicas da análise de conteúdo, sistematizadas por Bardin (1977). Diante da especificidade do nosso objeto de investigação e da compreensão de que a análise de conteúdo não é um instrumento, mas, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, adotamos para tratamento e análise dos dados desta pesquisa os procedimentos da análise temática.

Desta forma, A nossa análise foi operacionalizada a partir de quatro operações básicas:

(1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos; (4) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

Na próxima seção, apresentaremos os dados encontrados a partir da realização do percurso metodológico que acabamos de explicitar. Esses resultados são frutos tanto da análise dos conteúdos manifestos, como da análise dos conteúdos latentes, encontrados nas unidades de contexto, conforme poderá ser verificado, a seguir.

### *O Ensino de Arte na Educação Escolar: as Diferentes Tendências e Concepções de Ensino*

Conforme explicitado na seção anterior, a partir dos diferentes estudos na área dos fundamentos e da história da Arte/Educação, foi possível caracterizar as tendências e as concepções de ensino de arte presentes na trajetória histórica da educação brasileira.

Dessa forma, os resultados apontaram que o ensino de arte no Brasil possui três grandes tendências conceituais, que, didaticamente, classificamos em:

- (1) Ensino de Arte Pré-Modernista;
- (2) Ensino de Arte Modernista; e
- (3) Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno.

Assim, percebe-se que o Modernismo, através da utilização de prefixos gregolatinos (pré e/ou pós), nomeia as outras tendências da Arte/Educação no Brasil. A nossa compreensão é a de que o Modernismo, tanto na Arte como na Arte/Educação, é considerado a grande ruptura no modo de conceber a arte e o seu ensino, que tradicionalmente era centralizada no ensino da técnica. "Na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922" (BARBOSA, 1975, p. 44).

Dentro dessas tendências, vamos encontrar, diferentes concepções de ensino da arte. Na Tendência Pré-Modernista, encontraremos a concepção de Ensino da Arte como Técnica; já na Tendência Modernista, vamos encontrar a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade; e finalmente na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento.

No entanto, quais os princípios e finalidades do ensino da arte nessas concepções? Quais os seus contextos sócio-históricos? Quais as matrizes teóricas que as fundamentam? Quais os princípios metodológicos? Para responder a essas questões iremos, a seguir, caracterizar todas essas concepções de ensino de arte, que acabamos de explicitar.

#### **O Ensino de Arte como técnica**

A idéia de ensino de arte como técnica está ligada à origem do ensino de arte no Brasil.

Com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira através de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões. O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um

dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas.

Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chega da Missão Artística Francesa, formada por grandes nomes da arte da Europa.

Todos os membros da Missão Francesa possuíam uma orientação neoclássica, que marcou o seu modo de ensinar arte. No ensino, nessa orientação predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas. No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo.

Com a abolição do trabalho escravo (1888) e com a Proclamação da República (1889), os liberais e positivistas provocaram grandes reformas nas diferentes esferas da sociedade, com a pretensão de consolidar o novo regime político do Brasil, através de uma mudança radical nas instituições.

Nessa direção, a educação brasileira teve que acompanhar esse novo momento político, pois os liberais e os positivistas encaravam a educação como um campo estratégico para a efetivação dessas mudanças.

Dessa forma, o ensino de arte passou a desempenhar um importante papel, através do ensino do desenho como linguagem da técnica e da ciência, sendo "valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos" (BARBOSA, 2002c, p. 30).

A corrente liberal teve em Rui Barbosa o seu grande representante, o qual propôs, através de suas reformas educacionais, a implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho.

Tomando como base os princípios filosóficos de Augusto Comte, os positivistas brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à observação.

Conforme apresentado neste breve histórico, aproximadamente, quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de arte como técnica. No entanto, essa concepção de ensino não ficou restrita apenas a esse período histórico, pois, ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas.

Observa-se, então, que a orientação de ensino de arte como técnica parte basicamente de dois princípios: (1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; (2) e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa.

Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito.

Contraopondo-se à Tendência Pré-Modernista do Ensino de Arte, que foi caracterizada pela concepção de ensino de arte como técnica, a partir de 1914, começou a despontar a Tendência Modernista, através da influência da pedagogia experimental, conforme apresentaremos a seguir.

## O Ensino de Arte como expressão

A concepção de ensino de arte como o desenvolvimento da expressão e da criatividade tem as suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Apesar de o MEA ter se constituído na prática em um movimento de ensino de arte extra-escolar, ele exerceu grande influência sobre o ensino de arte na escola. Essa influência se deve ao fato de o MEA ter se constituído como o primeiro importante movimento que possibilitou o processo de transformação filosófica e metodológica de nossa Arte/Educação (AZEVEDO, 2000). Um outro fator foi que o MEA, durante mais de duas décadas, foi responsável pela formação inicial e continuada dos arte/educadores de diferentes regiões brasileiras, conforme apresentado nos estudos de Varela (1986).

No entanto, a origem histórica da Tendência Modernista do Ensino de Arte no Brasil antecede à criação do MEA. Dessa forma, diferentes fatores contribuíram para o surgimento da Tendência Modernista de Ensino da Arte que, ao longo de mais de duas décadas, iriam produzir um campo fértil para a criação do MEA.

A partir de 1914, através da influência americana e europeia, que implementou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, observa-se que, pela primeira vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação. Apesar dessa nova concepção psicopedagógica ter tido seu início em São Paulo, ela passou a influenciar o Brasil como um todo, a partir da atuação dos diferentes educadores paulistas nas reformas educacionais dos outros Estados da Federação.

Entretanto, apesar dessa nova visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922.

Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti desempenharam um papel fundamental na introdução das ideias da livre-expressão do ensino de arte para as crianças, através da implementação de novos métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança, conforme citação abaixo:

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

Com a democratização política do Brasil na década de 1930, surgiu um movimento de renovação educacional denominado "Escola Nova". Inspirado no pensamento do filósofo americano John Dewey, esse novo ideário pedagógico foi trazido para o Brasil através dos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira.

Nesta direção, o MEN se contrapõe ao modelo pedagógico tradicional, defendendo no centro das discussões educacionais da época uma nova concepção de criança, conforme citação abaixo:

[...] nela a criança não era pensada como miniatura de adulto, mas deveria ser valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original, comunicando-se por meio de seu gesto-traço, seu gesto-teatral e seu gesto-sonoro (AZEVEDO, 2000, p. 37).

Foi nesse campo fértil que, em 1948, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim.

A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado MEA, formado por um conjunto de "140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e a outra na cidade de Rosário" (AZEVEDO, 2000, p. 25).

Com o surgimento do MEA como um grande e importante movimento, novas possibilidades surgiram para a Arte/Educação brasileira, conforme explicitado por Barbosa:

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral (BARBOSA, 1975, p. 46).

O MEA, ao longo de sua história, recebeu diferentes influências e contribuições teóricas de educadores, psicólogos, artistas. No entanto, as bases conceituais que marcaram profundamente o MEA devem-se aos estudos dos estrangeiros Herbert Read, especialmente da sua obra "Educação Através da Arte" (READ, 1982), e Viktor Lowenfeld, através de sua obra "Desenvolvimento da Capacidade Criadora" (LOWENFELD, 1977).

Essas obras traduziam o ideário pedagógico do MEA que, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. A grande Arte/Educadora Noêmia Varela foi de fundamental importância na introdução desse ideário pedagógico no MEA.

Ainda segundo Azevedo (2000), um outro valor ressaltado pela Arte/Educação Modernista era a democratização da Arte através da dessacralização da obra de arte, baseada na ideia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de expressar-se através da arte, inclusive crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, para que a criança fosse capaz de produzir a sua própria arte era preciso preservá-la da arte instituída, que era produzida pelo adulto, pois, a arte adulta não deveria ser apresentada para a criança como um modelo.

Na proposta do MEA, a aproximação com o universo da arte adulta deveria acontecer naturalmente. Nesse sentido, a função do Arte/Educador era interferir o mínimo possível na arte da criança. Essa maneira de proceder iria possibilitar conservar um valor fundamental divulgado pela Arte/Educação Modernista: a originalidade como um fator primordial do fazer artístico.

Conforme acabamos de apresentar, o ensino de arte modernista possui uma trajetória conceitual de, aproximadamente, 57 anos (1914-1971). Se comparada à tendência pré-modernista (arte como técnica), ela possuiu uma trajetória relativamente curta. No entanto, apesar dessa curta trajetória, a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade deixou marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola. Dessa forma, encontramos, ainda, na escola práticas de ensino de arte, tais, como:

- (1) produção de desenho e pintura como forma de expressão do pensamento da criança;
- (2) levar as crianças para assistirem a diferentes apresentações artísticas (dança, teatro, cinema, circo, entre outras) e a exposições em museus de arte e em centros culturais. Atividades essas, realizadas, sem, contudo, terem sido planejadas as estratégias de compreensão do conhecimento artístico antes, durante e após a excursão didática, caracterizando-a, apenas, como uma simples aula passeio. Essas atividades, em geral, são trabalhadas de forma "livre", sem qualquer intervenção e/ou mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na realização da produção da criança, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorre de forma espontânea, sem haver necessidade de qualquer trabalho de mediação do professor.

Dessa forma, a grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante.

É a partir dessa ideia que vai surgir a concepção de ensino de arte como lazer, auto expressão e catarse, o que descaracteriza a arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido.

Essa interpretação custou à área de arte ser configurada apenas como uma mera atividade, sem conteúdos próprios, conforme verificaremos na concepção de ensino de arte como atividade, que apresentaremos a seguir.

### O Ensino de Arte como atividade

A concepção de ensino da arte baseada na simples realização de atividades artísticas é resultado do esvaziamento dos conteúdos específicos da área de arte na educação escolar.

Essa concepção de ensino foi legitimada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus.

A partir dessa Lei, o ensino de arte no Brasil passou a ser designado através da rubrica "Educação Artística". Uma terminologia ultrapassada para o período em que foi criada, diante dos avanços possibilitados pelos diferentes estudos e discussões da área da arte e seu ensino, desenvolvidas no Brasil, Estados Unidos e Europa.

No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a Lei, ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades:

- (1) Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica);
- (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade.

No contexto político e social do Regime Militar, a Lei 5.692/71 desempenhou, apenas, uma função meramente ideológica, que tinha como objetivo dar um caráter humanista ao currículo. "As artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo" (BARBOSA, 2002b, p. 9).

Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação.

É necessário destacar, que diferente das outras concepções de ensino de arte, não encontramos em nossos estudos registros históricos ou conceituais de uma matriz teórica que a fundamentasse. Na realidade, essa concepção é a maior expressão da presença do tecnicismo pedagógico no ensino de arte.

Apesar de uma trajetória conceitual curta, a concepção de ensino da arte como atividade cristalizou no ensino de arte diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, tais, como:

- (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto;
- (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas;
- (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras.

Isenta de qualquer conteúdo de ensino, a concepção de ensino da arte baseada exclusivamente no "fazer artístico" contribuiu muito para relegar a arte a um lugar inferior na educação escolar. Essa compreensão custou, inclusive, a retirada do ensino de arte das três primeiras versões da nova LDBEN, nos meados da década de 1980.

Convictos da necessidade do ensino de arte no desenvolvimento intelectual das novas gerações, os arte/educadores brasileiros se organizaram e lutaram politicamente para garantir a presença da arte no currículo escolar, a partir da ideia de que arte é um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios, e não apenas uma mera atividade, conforme poderemos verificar na concepção de ensino de arte, a seguir.

### *O Ensino de Arte como conhecimento*

A concepção de ensino de arte como conhecimento, ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte, denominada por Eisner (2002) como o "essencialismo" no ensino de arte.

Segundo Rizzi (2002), a corrente essencialista:

...acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade (RIZZI, 2002, p. 64-65).

Por tanto, compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição.

Atualmente, no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte/Educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que, segundo Barbosa (2005), vem se impondo cada vez mais entre os arte/educadores brasileiros. Essa compreensão nos impõe a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de "como se ensina arte" para "como se aprende arte". Questão essa que vem gerando, ao longo de mais de duas décadas, teorias e estudos, tais, como os trabalhos de Pillar (2001), de Barbosa (2002b) e de Parsons (1992), entre outros, que buscam explicar o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos. É nessa resignificação de paradigmas que nasce, no Brasil, a Tendência Pós-Moderna de ensino de arte. Para explicar essa terminologia, Barbosa afirma:

Como diz Homi Bhabha, nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência, vivendo um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado. Trata-se do prefixo 'pós' do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo etc.

Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado (BARBOSA, 1998a, p. 33).

Dessa forma, a nossa compreensão é a de que o movimento de mudança epistemológica na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino da arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, eclodiram, no cenário nacional, as associações de arte/educadores e cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), fazendo com que surgissem novas reflexões sobre o ensino de arte e novas concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte no âmbito escolar.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, iniciando-se, logo em seguida, discussões sobre a nova LDBEN. Em três de suas versões, foi retirada a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Organizados, os arte/educadores protestaram, convictos da importância da arte para a formação do aluno. Iniciou-se, aí, uma longa luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

Foi nesse contexto de luta que, em 20 de dezembro de 1996, os arte/educadores brasileiros conquistaram a obrigatoriedade do ensino de arte para toda a Educação Básica, através da promulgação da nova LDBEN, de nº 9.394, que, depois de quase uma década, revogou as disposições anteriores e consagrou, oficialmente, a concepção de ensino de arte como conhecimento, ao explicitar que o ensino de arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A partir dos estudos de Barbosa (1998a; 2002b; 2002d), Richter (2002; 2003), Efland (2005) e Jogodzinski (2005) foi possível compreender que, entre outros princípios, a concepção de ensino de arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

Segundo Barbosa, "o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna" (2002d, p. 19), através da "idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente" (BARBOSA, 2002b, p. 24). Nessa direção, tanto Richter (2002; 2003) como Barbosa (1998a; 2002d) vêm, ao longo dos anos, produzindo diferentes estudos sobre a diversidade cultural no ensino da arte. Segundo as referidas autoras, definir diversidade cultural pressupõe evocar diferentes termos, tais, como multiculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de arte. No entanto, Barbosa (2002d) e Richter (2002) nos alertam que o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é a "interculturalidade".

No livro "Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte", Barbosa nos explica que, "enquanto os termos 'Multicultural' e 'Pluricultural' pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo 'Intercultural' significa a interação entre as diferentes culturas" (2002d, p. 19).

Defendendo essa ideia, Richter afirma que "esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais" (2002, p. 86).

No entanto, esse processo precisa estar apoiado em uma perspectiva interdisciplinar, que vem sendo defendida por Barbosa (1984), desde a década de 1980, ao afirmar que polivalência não é interdisciplinaridade. Nessa direção, Richter explica que, diferente da "multidisciplinaridade" e "transdisciplinaridade", a "interdisciplinaridade":

...indica a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento (RICHTER, 2002, p. 85).

Nessa compreensão, o ensino de arte deve interdisciplinar consigo mesmo, através de diferentes linguagens, como, também, com outras áreas do conhecimento humano. Seria o que poderíamos chamar de uma "educação sem territórios e fronteiras", conforme esclarece Barbosa:

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte (BARBOSA, 1984, p. 68).

Um outro princípio defendido pela Arte/Educação Pós-Moderna está relacionado à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, designados por Barbosa (2002b) como ações necessárias para a compreensão da Arte como epistemologia.

Com o esvaziamento dos conteúdos do ensino de arte, que vinha ocorrendo desde o início do Século XX, através da Tendência Modernista da Arte/Educação, surgem, na década de 1970, no cenário internacional, alguns pensadores que propunham resgatar os conteúdos para as aulas de arte. Foi desse movimento que apareceram, no cenário da Arte/Educação, diferentes abordagens de ensino da arte.

Inspirada nesses teóricos e nessas abordagens, Ana Mae e suas colaboradoras sistematizam, na década 1980, a partir das atividades educativas desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP), a abordagem pós-colonialista no ensino de arte do Brasil, denominada Proposta Triangular de Ensino de Arte, conforme afirmação abaixo:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998a, p. 35).

Para uma maior compreensão sobre Abordagem Triangular de Ensino de Arte, do ponto de vista das teorias educacionais e das teorias da aprendizagem, Barbosa afirma:

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998a, p. 40).

Ao contrário da concepção de ensino como técnica – que valoriza o produto artístico em detrimento do processo – e da concepção de ensino de arte como expressão – que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético –, a concepção de arte como conhecimento vem buscando a valorização tanto do produto artístico como dos processos desencadeados no ensino de arte, trazendo para o contexto atual da Arte/Educação a ideia de arte como processo e produto, que vem sendo defendida por Barbosa (1975), desde a década de 1970.

Na contemporaneidade, a concepção de ensino de arte como conhecimento vem sendo apontada pelos diferentes estudos, como a orientação mais adequada para o desenvolvimento do ensino de arte na educação escolar. A seguir, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho e suas contribuições para o campo educacional.

Essa divisão que acabamos de apresentar tem um caráter mais didático e analítico do que prescritivo e normativo, pois, a partir de uma observação mais cuidadosa, é possível verificar que as diferentes concepções de ensino de arte que acabamos de apresentar não estão limitadas aos períodos históricos em que eles surgiram e tampouco estão circunscritos de forma isolada na prática educativa dos professores, pois, podemos encontrar em uma mesma prática a presença de concepções de ensino de arte completamente antagônicas, conforme apresentada na pesquisa realizada por Silva (2004). Elaboramos essa classificação para que pudéssemos compreender cada concepção dentro do contexto social e histórico em que elas surgiram.

Ao confrontarmos a classificação que elaboramos com a classificação elaborada nos estudos dos teóricos estrangeiros Räsänem (1998), Agirre (2000) e Eisner (2002), foi possível compreender que esse fenômeno possui características singulares na realidade educacional brasileira. No entanto, constatamos também, que apesar da singularidade, algumas concepções aparecem tanto no Brasil, como em outros países, constituindo-se como fenômeno “universal”. A explicação para este fato está na origem e derivação epistemológica dessas concepções, o que deve se constituir em um novo objeto de estudo.

Esperamos que o presente estudo possibilite o desenvolvimento de um olhar mais clínico e crítico sobre a prática pedagógica de ensino de arte desenvolvida no âmbito da educação escolar brasileira e que possa subsidiar a re-configuração do ensino de arte voltado e comprometido com o crescimento integral dos alunos, que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento cultural.<sup>4</sup>

### A Dança na área de conhecimento

Embora se costume dizer que o “brasileiro tem samba no pé”, que aqui já “se nasce dançando”, que o Brasil é um “país que dança”, ainda existem muitas dúvidas, desacordos e até mesmo falta de conhecimento a respeito da dança como conteúdo escolar. As justificativas mais frequentemente apresentadas para que a dança esteja presente no currículo das escolas fundamentais também passa pela afirmação de que todos têm o “dom natural e espontâneo de dançar” (que acaba sendo “reprimido pela escola”), pois no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, ao contrário do que se pensaria, em muitas situações acabam até mesmo por alijar a dança da escola, ou, em outras circunstâncias, fazer com que ela se transforme em atividade aparentemente sem muito sentido no âmbito escolar. Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida”?

4 Fonte: [www.30reuniao.anped.org.br](http://www.30reuniao.anped.org.br) – Por SILVA, Everson Melquiades Araújo Silva/Clarissa Martins Araújo