PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO MÉDIO

TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

RESUMO:

A presente pesquisa bibliográfica aborda a importância da arte no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio, que é a etapa que leva o aluno a criar e construir novas perspectivas, como momento histórico da formação de sujeitos e coletivos, que congregam entre si a síntese do diverso: o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem em na disciplina de artes e a prática pedagógica do professor no cotidiano escolar, envolvem a estruturação da escola e legislação que embasa o ensino de artes no Brasil, bem como o interesse pela disciplina de arte que deve ser desenvolvido durante toda a vida. Tendo como foco o currículo em artes, o trabalho pedagógico do professor e as questões de currículo e avaliação em arte, buscou-se explanar como se dá o ensino de artes na última etapa da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Currículo; Artes.

1 INTRODUÇÃO

Assim como as demais linguagens, a Arte tem seu papel fundamental e essencial dentro desta nova proposta de ensino Médio, no sentido de que: Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para formação e desenvolvimento social do cidadão.

No Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com a qualidade, pode favorecer o interesse por novas possibilidades de aprendizado, ações, de trabalho com arte ao longo da vida. Com tudo isso, o Ensino Médio deve se postar de forma a criar e construir de novas perspectivas, como momento histórico da formação de sujeitos e coletivos, que congregam entre si a síntese do diverso: o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Porém, quando o assunto é arte, nem sempre as coisas são assim tão objetivas e práticas, muito do que se fala sobre ela é relativo e por vezes até polêmico. A classificação e o reconhecimento do objeto de arte dependerão muito da época, ambiente e cultura pertencente a cada sujeito. De acordo com os pressupostos trazidos pelo autor citado anteriormente o estatuto e arte "não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ele recai. " (COLI,1990, p.7).

Seguindo qualquer uma das diferentes vertentes de reflexão sobre arte, seja objetiva ou subjetivamente, o fato é que independente da cultura que se faça parte é inegável que em qualquer canto do planeta a arte tentará exprimir tudo aquilo que há de melhor e/ou pior em uma sociedade, retratada sob a perspectiva de um artista e vislumbrada pelo olhar coletivo.

A arte tem muitas funções na sociedade, dentre elas a de integrar o homem a sua natureza, capacitá-lo a estruturar sua personalidade e a intervir na sua realidade, aumentando assim o seu horizonte e superando as limitações do conformismo.

Para construir estes conceitos de arte no ambiente escolar é necessário pensá-la como um instrumento a favor da cultura, instrumento este fundamental não apenas dentro, como essencialmente fora da sala de aula.

Vislumbrando a arte na educação sob um olhar sensível e "poético", vale dizer que o contato com ela, seja em um espaço formal ou não, auxilia o educando a libertar as algemas de sua alma, aquela que aprisiona os sentimentos e emoções mais intensas. Nesta perspectiva, a vivência com a arte pode proporcionar a liberdade do sujeito, uma vez que esta é o alicerce para a imaginação expressiva e criadora. Segundo Ferraz e Fusari (1999):

> As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ & FUSARI, 1999, p.27).

A disciplina de Arte, à luz das múltiplas linguagens, destaca-se nos dias como uma área de conhecimento amplo, que propicia aos alunos o contato com as especificidades do universo da arte e das suas diversas manifestações. As linguagens artísticas possuem formas particulares e diferenciadas de dar sentido ao mundo em concretude, o contato com elas faz com que os alunos criem e recriem conceitos, além de oportunizá-los uma vivência significativa de dimensão simbólica e estética.

A educação estética é um dos fatores

importantes para discutir a relevância do ensino da arte na contemporaneidade. Sobretudo porque é preciso atentar-se para as novas demandas socioculturais, cada vez mais diversificadas e cercadas por múltiplos apelos midiáticos. Considerando o crescente avanço das novas tecnologias e meios de comunicação, como da internet, fotografia, televisão, cinema, jornais, revistas, entre outras, uma nova realidade se instaura nas escolas. Deste modo, há a necessidade de práticas que dialoguem com esta nova realidade, a fim de aproximar o ensino-aprendizagem do cotidiano dos alunos. Neste sentido, é importante que a escola se preocupe também com a educação do olhar do aluno, não apenas com a leitura e escrita das palavras.

Nesta ótica, a disciplina de Arte pode proporcionar, através de suas múltiplas facetas, a busca da (re) construção e (re) significação do olhar sensível do aluno, como um eixo de ligação entre a aprendizagem artística e a experiência estética.

A pertinência das discussões sobre estética no ensino da arte, deve se fortificar no ensino médio, uma vez que nesta fase o aluno sente ainda mais forte a presença dos diferentes vetores influências da cultura visual e estética no seu dia a dia. Assim, urge a necessidade de conhecer este aluno e sua realidade sócio cultural na atualidade, para que se possa compreender a maneira como ele interpreta e absorve as informações circunscritas em forma e conteúdo.

2. POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO DE ARTES DESENVOLVIMENTO

Para pensar em currículo no ensino médio, seja de Arte ou de qualquer outra disciplina do âmbito escolar, faz-se necessário primeiramente esclarecer algumas questões referentes ao conceito do termo "currículo" e fundamentalmente levantar, mesmo que de forma sucinta, as reformas curriculares no ensino médio a partir da Lei 9.394/96.

A conceituação para o termo "currículo" é tida por muitos como um conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem. No entanto, a atribuição feita pelo documento que orienta a educação pública estadual, contempla este termo sob uma perspectiva mais contemporânea, fazendo vistas a uma nova abordagem, esclarecendo que no âmbito da educação.

Ainda assim, cabe ressaltar que para que o currículo possa ser oferecido aos alunos, antes precisa passar por várias instâncias de elaboração. E é fora da escola que, com base nas prioridades estabelecidas para a política educacional, são elaboradas leis, diretrizes, orientações e indicações curriculares, que objetivam auxiliar as escolas na organização e construção do seu projeto político pedagógico.

Neste sentido, sabe-se que a trajetória histórica do currículo escolar que se conhece é reflexo de muitas questões sociais e econômicas que marcaram uma determinada época – o que não se difere nos dias atuais, uma vez que o currículo na contemporaneidade também precisa dialogar com a realidade sociocultural.

A partir desta perspectiva, vistas a atender a nova demanda contemporânea, reformas no currículo do ensino médio foram providenciadas, fundamentalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

No que tange o currículo do ensino médio, esta Lei se contrapôs as antigas leis, que davam ênfase a preparação técnico/profissional do jovem (LDB nº 5692/71 e 7044/82). Nesta, por sua vez, estabelece no 26º artigo, que:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A mesma lei ainda esclarece que o ensino médio deve representar "a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o progressimento de estudos." (Artigo 35, inciso I).

Compreende-se que a partir de sua implementação houve uma nova concepção de ensino médio, preocupada em resgatar essencialmente a natureza cultural deste nível de ensino, articulando formação geral e científica para alcançar

> "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico." (Lei 9.394/96, artigo 35, inciso III).

Em detrimento desta Lei e tendo em vista a nova realidade, com os avanços crescentes da tecnologia da década de 90, o MEC divulgou os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de difundir os princípios desta reforma. Para tanto, estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em áreas, entendendo "os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social." (BRASIL, 2000, p.18).

Esta divisão foi instituída em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O documento parte do princípio que as disciplinas pertencentes a cada área destacada se comu-

nicam em sua base conceitual, possibilitando nesta ótica uma perspectiva interdisciplinar.

A disciplina de Arte, segundo o PCNEM pertence à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática, sendo que ao compor esta área "a Arte é considerada particularmente pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais. " (BRASIL, 2000, p.48).

Para o mesmo documento, a arte no ensino médio apresenta-se como um conhecimento significativo no processo de fortalecimento das vivências sensíveis e inventivas, adquiridas pelos alunos ao longo de sua história, que nos capacita:

[...] a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade. (BRASIL, 2000, p.50).

Embora os documentos citados mencionem a interdisciplinaridade no currículo do ensino médio, principalmente nas orientações pedagógicas para o encaminhamento de práticas significativas em Arte, a área da linguagem em que está inserida a arte, ainda é vista como de menor importância, encontrando entraves em todos os níveis educacionais, na formação docente, na organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento das aulas e na grade curricular que coloca a disciplina em segundo plano. Em meio a essa realidade, torna-se necessário repensar a organização curricular fragmentada nas escolas, reavaliar as possibilidades de construção de um currículo que envolva a interação entre as disciplinas, vistas a superação do conhecimento fracionado. Além do mais, faz-se relevante que na construção do Projeto Político Pedagógico a escola leve em consideração os saberes e a cultura condizente com cada sua realidade: alunos, professores e de toda comunidade. Enfim, um currículo que dialogue com a realidade e que acompanhe as constantes transformações e mudanças da sociedade contemporânea.

2.1 SABERES DOS DOCENTES

O ato ou o ofício de ensinar acompanhou a evolução do homem e das sociedades, este com o intuito de perpetuar o conhecimento e dar continuidade ao mesmo. Portanto, o ensinar tornou-se sinônimo de indicar, mostrar um caminho, dar possibilidades para o outro conhecer, apreender, saber.

Nos últimos tempos muitas discussões foram feitas na área educacional, o ensinar/aprender, bem como seus atores, tem exigido uma profunda reflexão, principalmente a respeito da formação dos professores e da profissão docente. Apoiados em inúmeras pesquisas sobre a profissão docente, vários autores afirmam que o ato de ensinar é formado por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática docente, sendo estes os saberes da ação pedagógica.

O saber, como nos coloca Tardif (2002) possui um sentido amplo que engloba conhecimentos e atitudes dos docentes como fonte primária de seu saber ensinar e

de sua competência, são também saberes plurais, compósitos e heterogêneos, por manifestarem tais características no próprio exercício de trabalho.

O trabalho dos professores pode ser considerado como um espaço prático específico de produção, transformação e de mobilização dos saberes, teorias e o saber fazer específico ao ofício de professor. Neste caso o professor é um sujeito do conhecimento, que desenvolve e possui teorias e saberes da própria ação que são originados na relação entre a sua subjetividade e a realidade social. É neste embate, entre sociedade e sujeito, que o professor se insere e constrói suas concepções e saberes, desenvolvendo suas práticas e estratégias de ação.

O conhecimento desses saberes da ação pedagógica, desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência, possibilitando ao professor ensinar melhor.

Como o docente não constrói seu saber sozinho, logo seu desenvolvimento pessoal e seus caminhos percorridos não são isolados, neste âmbito Isaia (2001) cita que:

O caminho do desenvolvimento pessoal, contudo, não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim grupais, pois, no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, constituindo uma geração. (ISAIA, 2001, p.21)

O reconhecer-se como professor, como profissional docente, conhece-se a si mesmo (Gauthier,1998), ao perceber possibilidades e limites dentro do "repertório de conhecimentos" que o formam, faz com que o professor reconheça os seus saberes, as suas habilidades e atitudes que mobiliza na ação pedagógica de acordo com as exigências de sua situação concreta de ensino; o gesto, a palavra, a atitude, antes e após o ato pedagógico, a sua capacidade de deliberar, julgar e decidir frente a situação apresentada.

É necessário especificar que ensino não depende somente do conhecimento especializado do profissional, aqui em questão o docente, e sim está de encontro com a sua personalidade, seus talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor aos alunos, ou seja, aos conhecimentos sociais que são

compartilhados com os discentes. De acordo Tardif (2002):

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2002, p. 61)

Os saberes profissionais do professor trazem à tona conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser. Considerando o fator cognitivo do professor para sua prática e seus saberes, podemos então, primar à originalidade da afirmação de Jennifer Nias (1991) (In: Nóvoa, 1992, p.22), quando diz: "O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor".

O reconhecimento dos seus saberes ocorre quando o profissional docente olha para a sua prática, para a sua trajetória como professor e reconhece os saberes que o constituíram. Esse é o profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), reflexivo de sua ação, reflexivo na sua ação, um profissional conhecedor de si mesmo, das suas capacidades e também dos seus limites, um profissional comprometido com a docência e principalmente com a história que o fez professor

2.2 AVALIAÇÃO EM ARTE

Segundo Hernandez (2000) a avaliação pode ser dividida em inicial, formativa e somativa. Para esse autor a avaliação inicial é realizada a cada começo de aula ou de um conteúdo curricular e permite ao professor detectar aquilo que o aluno já sabe e o que será necessário enfatizar. Apesar de existir um programa pré-determinado por série, ao iniciar o ano letivo o professor precisa conhecer as especificidades dos alunos com quem irá trabalhar e realizar adequações ao seu programa.

Essa modalidade de avaliação é importante para que etapas não sejam puladas e o aluno não perca o encadeamento de ideias que o levou àquela organização conceitual ou técnica. Quanto à avaliação formativa Hernandez (2000) é enfático ao dizer que ela deveria estar na base dos processos avaliativos, pois tem a finalidade de auxiliar os alunos a avançarem, a progredirem em seus conhecimentos a partir das escolhas teóricas e metodológicas dos professores.

No processo de avaliação formativa o professor está o tempo todo integrado ao trabalho dos alunos e trabalha no sentido de auxiliá-los e não de medi-los. Desse modo, a avaliação inicial também está inserida nos processos de avaliação formativa, sendo a divisão aqui apresentada, apenas didática. Segundo Perrenoud

(1999) a denominação mais correta para tal prática seria 'observação formativa', devido às associações que o termo avaliação tem com medidas, notas e toda a burocracia que a envolve tradicionalmente.

Ao observar, o professor está atento, e qualquer comportamento diferenciado do aluno pode oferecer pistas sobre construções mentais e emocionais que estão sendo realizadas. Nesse sentido, tal autor ressalta que a observação formativa pode ser instrumental ou intuitiva "aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída à priori, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada" (PERRENOUD, 1999, p. 104).

No que diz respeito à avaliação somativa, segundo Hernandez (2000) é o momento que permite ao professor identificar se os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, perguntas importantes para essa etapa da avaliação são: Os resultados que o professor esperava alcançar ao propor determinada tarefa ou trabalhar com um projeto pedagógico foram satisfatórios? Os alunos chegaram onde se esperava que chegassem? Ela é proposta como

"processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo" (HERNANDEZ, 2000, p 149 e 150). É a avaliação que acontece após a ação pedagógica. Para Hadji (2001) ela deve ser denominada como avaliação cumulativa.

Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o "certificado" de formação. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas (HADJI, 2001, p. 19).

Assunto ainda pouco estudado, tanto por questões históricas quanto pela própria especificidade da área de conhecimento, a avaliação em Arte é um terreno de contradições. A amplitude de conhecimentos e concepções que abarcam as Artes, as constantes modificações conceituais, assim como a organização de seus sistemas reforçam dificuldades para a avaliação no ensino de Arte, pois avaliar a arte não é tarefa fácil.

As questões sociais, políticas e mercadológicas que envolvem a crítica de arte, por

exemplo, com seus constantes casos de repúdio ou supervalorização do novo e do criativo, dão a dimensão do problema. Os professores de Artes Visuais se dividem quando o assunto é avaliação. Alguns, ancorados em uma distorção histórica relacionada a uma visão expressionista do ensino de Arte, acham que não se pode avaliar em Arte, pois o ato de avaliar pressupõe crítica e tal crítica atrapalharia a criatividade do aluno.

Outro problema quanto à avaliação no ensino de Arte é o entendimento por parte de alguns professores de que avaliar, de um modo geral, é julgar o que é certo e o errado na produção do aluno:

Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (ESTEBAM, 2003, p.15).

Em arte sempre é possível acertar. A artista, depois de jogar fora várias cópias, consideradas por ela como erro de impressão de uma determinada gravura, olhou-as no lixo e percebeu algo que ainda não tinha visto. Recuperou o que estava no lixo e passou a trabalhar com o que antes era considerado erro e a transformar em outra gravura, tornando-a outra produção.

Outros professores, apegados à avaliação com nota, requerendo para o ensino de Artes o mesmo status das demais disciplinas do currículo escolar, defendem que a disciplina deveria avaliar por meio da atribuição de notas e reprovar como qualquer outra, pois só quando isso acontecer é que tal disciplina alcançará prestígio e reconhecimento. Essa visão, traz um entendimento questionável do que seja avaliação, pois trabalha na perspectiva de que avaliar seja apenas medir o conhecimento do aluno, comparar uma produção à outra e hierarquizar os resultados obtidos por meio da nota.

Nesse sentido, comparam Artes com procedimentos que são também são discutíveis em outras disciplinas do currículo, e com isso defendem uma valorização que pode anular o diferencial do ensino de Artes, ou seja, almeja-se uma nivelação por meio de fatores conservadores imperantes nas demais disciplinas. Ainda na perspectiva da avaliação, outros professores consideram que não há motivo para avaliar com notas no ensino de Artes porque:

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente [sic] desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções (LUCKESI, 2006, p. 97).

De acordo com essa última linha de pensamento, os processos avaliativos levariam em conta instrumentos diferenciados de produção discente, rumo a uma visão qualitativa da avaliação.

Essa visão encontra eco nos recentes estudos sobre avaliação no mundo inteiro, porém, não se pode dizer que essa visão seja consenso entre professores. É preciso entender que apesar dos estudos de Perrenoud, 1999; Hernandez, 2000; Hargreaves, Earl e Ryan, 2001; Hadji, 2001; Paro, 2001; Esteban, 2003; Freitas, 1995 e 2007; Vasconcellos, 2003; Alves, 2004, Fernandes, 2009, entre outros, acerca dos benefícios de uma avaliação qualitativa nas últimas décadas, em geral, na educação, a avaliação está ligada às questões de mérito, hierarquia e certificação.

Segundo Boughton (2005) a avaliação no ensino de Artes é complexa devido a vários fatores. Existem várias formas de análise e de relatos pertinentes ao mundo da arte, o que amplia muito as possibilidades de organização verbal do que foi aprendido. Outro fator apresentado são as discordâncias ou o não entendimento de termos-chave como o conceito de releitura, por exemplo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino de arte é também pensar o seu processo, mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Meios que possibilitem pensar o aluno e o processo de ensinoaprendizagem de formas diversas.

Traçar algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento dentro da especificidade do aprendizado em arte, ter uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada situação, são ações metodológicas, atitudes pedagógicas, que envolvem a investigação do professor que é comprometido com seu grupo e ao que se propõem ensinar

Embora a obrigatoriedade do ensino de artes já seja uma realidade das escolas, é importante salientar que os documentos norteadores para o ensino da arte na escola apresentaram uma forma diferente de entender e ensinar arte distanciada da formação da maioria dos docentes. Portanto, um desafio pertinente aos professores, aos especialistas, aos artistas e aos planejadores ao realizarem novos desenhos de formação docente.

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profis-

sionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para a região.

Entre os motivos que facilitam a utilização dos processos da avaliação formativa pelos professores de Artes estão as questões históricas que envolveram a avaliação da aprendizagem em Artes e a possibilidade de se avaliar sem atribuir notas. Desse modo os professores podem se preocupar em avaliar para aprender e não em aprender para avaliar os saberes dos alunos.

São saberes plurais e práticas que são articuladas e também construídas à medida que o professor se defronta com situações reais de ensino-aprendizagem. Situações analisadas e percebidas através de seu percurso, compreendidas através de seus conceitos e contexto, e visualizadas no seu processo de ensinar e também aprender como professor.

Para que esses saberes façam parte de reais situações de ensino aprendizagem, antes de qualquer coisa precisamos pensar um ensino de arte que ofereça espaço para discussão das histórias dos seus atores e autores, situando-os como sujeito escolar para a construção do conhecimento e sentido da própria escolaridade na atual sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília:

Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COLI, Jorge. O que é Arte. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org) Avaliação uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada/Charles Hadji. Tradução de: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M (Org). Professor do ensino superior.

Identidade, docência e formação. Brasília, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), 2006.

NÓVOA, Antônio (Org). Os professores e a profissão. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia na escola das diferenças. São Paulo: Artmed, 2003. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2002.