

## **Identidade da ação pedagógica: uma abordagem tecida através da história da arte no currículo do ensino médio**

Téoura Benetti\*

### **Resumo**

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o currículo nos âmbitos da programação formal, dos planos de trabalho individuais e da ação pedagógica, os quais constituem em grande parte a identidade da escola. Nesta perspectiva, se compõe segundo a abordagem da História da Arte no Ensino Médio, numa tessitura que vai desde a seleção dos conteúdos, a construção curricular e a sua realização.

**Palavras-chave:** Arte. Identidade. Educação.

### **Identity of the pedagogic action: a woven approach through the Art History in the curriculum of second school**

### **Abstract**

This article presents a reflection about the course (curriculum) in yours several ambits – the formal programme, the work plans and the action plans – which constitute the school identity. In this perspective, will be compose seconde an Art History approach, the contents selection and your course buid in the second school.

**Keywords:** Arte. Identity. Education.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação CE/UFSM - Bacharel em Desenho e Plástica (2001) e Licenciada em Desenho e Plástica (2004) pela Universidade Federal de Santa Maria.

## 1. Currículo: a identidade da ação pedagógica em construção

Se pusessemos em questão a identidade da escola certamente as perguntas a serem respondidas seriam as que nos levam diretamente ao currículo. Isso porque o processo de ensino e aprendizagem é resultado do currículo. A partir e através dele se configura a experiência educacional, na soma das programações formais – os planos de estudo; dos planos de trabalho dos professores, e da ação, ou seja, como se realizam praticamente. Dessa forma, a ação pedagógica passa a ser resultado direto do currículo, da sua programação prévia, da reconstrução dessa programação por cada professor e do modo como é colocada em prática por professores e alunos.

Coexistem na escola três âmbitos curriculares: o currículo formal, que aparece nas propostas pedagógicas e nos planos de estudo como o que se pensa para a ação pedagógica; o currículo real, que é o realizado em sala de aula; e o currículo oculto, onde se manifestam as relações de poder da escola e dos professores sobre os alunos e entre os mesmos, as ideologias, as ações discriminatórias, onde se situa também o que não acontece no currículo em ação, mas, a princípio deveria acontecer. Sacristán (2000, p. 91) diz que “o currículo oculto é a escola e o ambiente que se cria sob suas condições”. No entanto esta é uma separação que se faz teoricamente. Na prática, o currículo é o produto de todos eles como processo. Aquilo que se efetiva teórica e praticamente como ação pedagógica.

Como processo, uma das principais características do currículo é ser produto de relações sociais. De sua organização até a sua realização, o que inclui também o que não é realizado, é corporificado através de relações sociais. O currículo toma forma e se diferencia segundo as ações de quem o pensa e o torna experiência. Nessa ação em que ele se constrói, não deixa de estar sendo determinado pelo contexto social e pelos interesses dos sujeitos que o configuram, os que o planejam, os que o adotam, os que o avaliam, os que o efetivam e os que o recebem. Todos moldando um currículo segundo seus critérios.

Assim confirma Silva:

O conhecimento e o currículo corporificam relações sociais. Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Eles são produzidos e criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados. Como tal, eles trazem a marca dessas relações e desses interesses (2002, p.65).

Como construção social, o currículo segue um processo de criação orientado não somente pelas ações de quem o está configurando, mas também pelos determinantes dessas ações: questões culturais, relações de poder, fatores históricos que envolvem a educação como as transformações das metodologias de ensino-aprendizagem, as políticas educacionais, a escola e o regimento escolar, a infraestrutura dos espaços escolares, os métodos de avaliação, a formação dos professores, as condições de trabalho, o contexto social em que se inserem e a própria finalidade do trabalho educativo. E essas questões ainda se ampliam quando Silva diz que “a educação e o currículo, como instituições, não podem ser desligadas de suas conexões com relações de classe, de gênero, de raça e com relações globais entre nações” (op. cit. p. 65).

**Identidade da ação pedagógica: uma abordagem tecida através da história da arte no currículo do ensino médio**

Num dos pontos iniciais do processo de construção do currículo, a sua organização formal, está a determinação de quais saberes serão selecionados como válidos para compô-lo. Certamente tem que haver uma seleção de conhecimentos, e é nessa seleção que se manifestam as primeiras questões de poder, já que é uma seleção que determina não só o que é válido, mas que tipo de aprendizagem se pretende favorecer com tal seleção, que tipo de identidade ela irá proporcionar. “Privilegiar um tipo de conhecimento e destacar entre várias uma possibilidade identitária são operações de poder” (SILVA, 2003, p.16).

Atualmente as preocupações que giram em torno das questões curriculares se concentram na análise das teorias curriculares e no desenvolvimento de conceitos para compreender a função e as conseqüências do currículo. Nessa investida, uma das maiores dificuldades está na complexidade do conceito de currículo, que não termina na determinação dos conteúdos e formas de desenvolvê-los. Envolve também a maneira como ele se desenvolve, para quem e para quê.

A constituição do currículo, em todos os seus âmbitos teóricos e práticos é decisiva para quem ele é dedicado quando

o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2001, p. 41).

Uma das teorias sobre o currículo que mais acredito pertinente é a pós-colonialista, que busca a descolonização do currículo analisando as relações de poder entre as nações colonizadas e colonizadoras, geradas principalmente pelo sistema colonial europeu. Ela procura analisar os determinantes e as conseqüências da instituição de uma cultura válida e verdadeira – a do europeu, homem e branco – em detrimento às “outras” culturas e “outros” povos.

Sacristán chama a atenção para os problemas dessa visão imperialista:

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento conseqüente do mundo cultural (2000, p.65).

Nessa situação encontramos problemas relacionados não somente às diferenças entre os ensino público e privado, com suas clientelas distanciadas socialmente, o que acaba por definir a função dos currículos nos diferentes sistemas, mas também o problema do distanciamento do conhecimento e do educando, o que na área da arte pode se agravar muitas vezes. (Trago a questão do ensino da arte que posteriormente analisarei mais diretamente).

Dentro da teoria pós-colonial, um dos conceitos mais significativos para a análise é o de representação. A representação do que é o outro, ou seja, o conceito que explica, que analisa, que descreve o outro ser, a outra cultura, muitas vezes numa posição vertical, supostamente superior, e de fora do seu contexto.

Para Silva (2003, p.127) essa é uma representação que se focaliza no discurso, na linguagem, no significante que se tem do outro, e não da sua imagem mental. A importância dessa representação está no fato de ela ser identitária. Ela define a identidade do outro, (do que domina e do que é dominado) pois ele mesmo interioriza essa representação da sua identidade, e no momento em que não lhe é oferecida outra oportunidade. Na escola é essa representação social que acaba sendo a base na determinação do currículo e do tipo de identidade se construirá, e, conseqüentemente, quais os papéis sociais que os educandos poderão cumprir. É um problema que acaba conferindo à escola a função de reproduzir a sociedade, as opções e as escolhas que cabem para cada segmento social.

Numa era de proclamada e inevitável globalização, é importante retomar uma visão que coloque no centro de nossas preocupações teóricas e políticas as relações de poder e desigualdade entre os diferentes povos e nações. É importante compreender não apenas as relações de exploração econômica entre os diferentes países da chamada “ordem mundial”, mas também as relações de construção simbólica da dominação e da subordinação na qual certos grupos e nações se constroem como superiores e constroem a outros como inferiores (SILVA, 2002, p 66).

A teoria pós-colonial é fundamental principalmente na análise dos currículos centrados nessa distinção declarada (consciente) ou não de culturas, o que acontece freqüentemente com a abordagem da História da Arte. Uma associação dessa teoria com uma teoria feminista, por exemplo, busca a inserção das culturas discriminadas, a valorização das culturas locais e nacionais daqueles que as estudam, o que de certa forma deixa de ser discriminatório e aproxima o conhecimento do educando, pois permite associar a teoria e a prática vivenciada em sala de aula.

## **2. A História da Arte no currículo do ensino médio – a identidade da escola construindo identidades culturais. (Em que termos?)**

A análise com base na crítica pós-colonialista dos currículos de artes das escolas (no que dizem respeito ao desenvolvimento da História da Arte) é uma atitude coerente no momento em que a constituição desses currículos é gerada e gera discursos discriminatórios tanto em relação às nações, como às raças e ao gênero. Essa constituição deve, pois, ser revista no momento em que, por exemplo, fica baseada prioritariamente em cânones distantes da realidade do aluno, constituindo saberes que, a princípio não surtem não funcionam na construção de conhecimento. Afinal o que sabem os estudantes brasileiros sobre História da Arte?

Com base em observações feitas em várias escolas, venho afirmar o que há muito se sabe: a História da Arte constitui uma parcela importante do programa curricular desenvolvido na área da arte nas escolas de Ensino Médio, quando não constitui ainda a sua totalidade; o que nos coloca, conseqüentemente, uma necessidade urgente de discussão e avaliação desses currículos em seus âmbitos teóricos e práticos. Nesse sentido é importante ressaltar que não existem determinações legais que regularizem a presença da História da Arte no Ensino Médio, ou seja, não existem parâmetros que determinem categoricamente essa constituição curricular. Nesse sentido, fica delegada aos profissionais liberdade e autonomia para determinarem e realizarem os currículos de artes (e certamente o professor de artes que desfruta dessas como nenhum outro). Porém, tal liberdade abre caminho tanto

para projetos bem elaborados e realizados, como para outros que não só acabam por distanciar ainda mais as pessoas e a Arte, como para perpetuar pré-conceitos errôneos. O trabalho com a História da Arte, que acaba sendo a escolha da maioria das escolas, e que deve, por vezes ser analisado como uma iniciativa muito valiosa, também se torna discutível. Fica gerada a necessidade de uma organização coletiva, de um acompanhamento do trabalho nas escolas. Faltam limites e diretrizes que poderiam assegurar um trabalho melhor fundamentado, com objetivos e finalidades mais comuns. De fato esses limites acabam sendo muito pessoais, como por exemplo, a determinação do que é ou não importante ensinar em História da Arte no Ensino Médio e sob que ótica. A carência reside na discussão, na problematização, na organização e no estudo das próprias questões curriculares que envolvem a determinação dos “conteúdos” assim como para que e para quem são determinados.

Acredito ainda que o trabalho com a História da Arte como se vê hoje nas escolas enfrente problemas maiores, adquiridos historicamente, carregados e determinados por relações sociais de poder e de gênero que ultrapassam o âmbito pessoal, mas que inevitavelmente ali se manifestam. Um deles seria a busca da superação de preconceitos como o de que o ensino da arte é menos válido que o de outras disciplinas, o de que não há “conteúdo” para ser desenvolvido. Acredito ainda que essas idéias são cultivadas muito mais pelos próprios professores de arte do que pelos outros, pois é a eles que cabe essa mudança de pensamento, em si e nos outros. Sabemos que o ensino da arte traz possibilidades imensuráveis, principalmente por sua qualidade transdisciplinar, pois envolve uma série de outros conhecimentos, de relações interligadas, de possibilidades de formação de opinião e de escolha que outras disciplinas não contemplam, e por isso é de uma importância vital para a construção de um olhar crítico, da capacidade de relacionar fatos, acontecimentos e comportamentos, da construção da identidade.

Entretanto, sabendo que existiu (e ainda persiste) uma metodologia do ensino da arte que justamente provou o contrário, onde se trabalhava com atividades desprovidas de conteúdo, descontextualizadas, que serviam apenas para passar o tempo, para relaxar, e que acabou gerando essa visão sobre a disciplina na escola, há agora a procura de uma outra postura, de uma outra identidade. Porém, para quem já está dentro desse processo, para quem já tem interiorizado essa idéia, a busca da superação pode estar acontecendo de forma muito radical, indo de um extremo a outro e colocando o educando numa similar situação, a de quem se distancia do conhecimento e da arte. Passar do sistema anterior, da atividade descontextualizada para uma abordagem direta da História da Arte enfocando períodos e artistas até então desconhecidos, tudo em um ano letivo ou até mesmo em um só trimestre é, ao meu ver, um trabalho no mínimo enganoso.

Por mais que essas questões me pareçam já bem resolvidas pelos profissionais que estão saindo hoje dos cursos de formação de professores, há ainda os que não as tem, justamente por sua própria formação e nas dificuldades de acompanhar as mudanças do ensino da arte. Somam-se a essas dificuldades outros problemas estruturais e conjunturais que afetam a escola: os professores com os problemas de formação, os problemas da má remuneração da profissão, que vão além das questões financeiras, as diferenças entre a escola pública e a privada, que acabam determinando também uma postura nos próprios educandos quanto à finalidade e a importância da educação, os problemas causados pela falta de perspectivas futuras.

Tendo em vista este cenário, ainda há muito a se discutir em relação ao trabalho com a História da Arte, que é um campo muito vasto de conhecimentos e podem ser abordados sob diferentes âmbitos. O professor que atua no ensino da arte precisa fazer uma mediação entre essa informação, a sociedade e o contexto do educando para que de fato se proporcione a construção do conhecimento. Diferenciar informação de conhecimento aqui também é necessário, pois existe uma facilidade natural quando se trabalha com a História da Arte para se trabalhar apenas informações, o que pode ser muito curioso, muito divertido e muito interessante, mas há passos maiores a serem dados na direção da construção do conhecimento. Essa requer análise, contextualização e vínculo das informações de forma reflexiva. Só dessa maneira se pode proporcionar que a arte seja para todos um modo de compreender o mundo, os homens e suas relações. Só assim se pode colaborar na construção de olhares reflexivos.

### **3. Sobre a constituição e a realização dos currículos no que se referem à História da Arte**

Tendo como base a constituição curricular nos seus diferentes âmbitos, (âmbito formal – planos de estudo da disciplina e plano de trabalho elaborado pelo professor; e âmbitos da ação – como realmente acontecem ou se desenvolvem os planos formais) passo a discutir tais questões curriculares em relação à opção pela História da Arte no Ensino Médio.

O Parecer da CEED n.º 323/99, sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino, ao tratar dos planos de estudos, os determina como ordenadores do currículo da escola, onde devem constar a caracterização dos objetivos, a abrangência das atividades e das disciplinas, numa visão clara do que vai ser estudado, quando e por quanto tempo vai ser estudado e com que profundidade. Nesse sentido, os planos de estudo das escolas nem sempre são claros, mesmo que as determinações legais exijam o contrário.

O desenvolvimento da História da Arte não é previsto pela legislação. Há, sim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999, a determinação das competências e habilidades a serem desenvolvidas em arte que poderiam fazer referência a esse trabalho, ao mesmo tempo em que dão autonomia e liberdade às escolas para constituírem seus currículos. Dessa forma colocam as competências:

Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações sócio-culturais e históricas.

Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica (PCN – Ensino Médio, 2000, p.181).

Com base em pesquisa realizada este ano em quatro escolas estaduais de Santa Maria, pode-se afirmar que as escolas geralmente utilizam-se textualmente dessas competências para construir seus planos de estudo. Porém o fazem sem referências, criando uma padronização de objetivos formais, que aparecem na normatização dos currículos, mas não garantem a sua aplicação. Ao constituir essas competências os parâmetros curriculares, assim como a LDB, tenta garantir um padrão nacional básico dando liberdade para as escolas definirem seus currículos nos planos de estudo. Assim espera-se que haja uma melhor especificação do que se trabalha e como se trabalha para atingir tais objetivos. Os currículos formais devem levar em conta não somente a legislação, mas principalmente para quem e para quê ele se destina, ou seja, os educandos em seus contextos específicos, ampliando possibilidades para uma leitura de mundo crítica e autônoma; assim como os mesmos parâmetros devem ser observados pelos professores na constituição dos seus planos de trabalho.

No currículo em ação, no que se refere ao trabalho com a História da Arte, observa-se uma questão que se configura como um dos maiores problemas do ensino da arte: se desenvolvendo sem intencionalidade clara, como atividade sem reflexão, sem planejamento, sem relação com o mundo dos educandos, não constrói conhecimento e não propicia aprendizagem. Dessa forma o aluno chega e sai do Ensino Médio não apenas com deficiência na aprendizagem, mas com uma série de visões estereotipadas, e com um repertório de imagens também estereotipado e escasso. É uma lacuna que denuncia a falta de conhecimento dos professores, além da falta de uma visão das possibilidades da arte como construção de conhecimento. Um problema originado pela abordagem da arte apenas no plano da expressão, e nem assim com a devida atenção. Origina-se então a cultura do faz de conta, onde o professor faz que ensina, o aluno faz que aprende, e a escola faz que cumpre o seu papel. Logo, por serem determinantes de todo o processo de aprendizagem escolar, são problemas que têm que ser considerados na hora de construir um currículo que trabalhe a História da Arte, pois essa abordagem requer um mínimo de conhecimento prévio para se concretizar. Porém, mesmo um bom planejamento não garante que se vá trabalhar realmente a arte como saber. O trabalho inicial com a produção plástica do aluno e a instrumentalização para análise de imagens, por não serem realizados de forma processual, desde o Ensino Fundamental, ao meu ver não “iniciam” o aluno para a História da Arte, criando um problema ainda maior.

Com certeza há boas intenções em oportunizar algum contato com a História da Arte, porém, justamente por ser um conhecimento que se encontra distanciado do aluno, acredito ser mais importante procurar uma forma de aproximá-lo, desenvolver o interesse para a pesquisa, criar possibilidades para que não se conclua com uma visão superficial de autores, obras e características, as quais o educando não consegue nem mesmo compreender. A princípio, numa sala de aula, professor e aluno têm que falar a mesma língua.

Como já venho afirmando, o processo de ensino-aprendizagem na escola é resultado do currículo. É o currículo que configura a experiência educativa, na soma das programações formais e da ação como os planos de estudo, de trabalho dos professores e da realização dos mesmos.

Por isso as preocupações como o ensino da arte, seus rumos, suas diretrizes e os seus resultados são preocupações curriculares. Questões como **o que deve fazer parte do currículo, como devem ser abordados os conhecimentos e o que**

**se pretende com esse processo**, deveriam então, fazer parte das preocupações primeiras, não só dos professores, mas também da escola como um todo, dos pais e dos alunos, pois é através delas que transita a dimensão da qualidade. São questões que reportam diretamente à construção do conhecimento e da identidade, de alunos, professores e da escola.

Mas como poderiam ser articulados os conteúdos de História da Arte de forma a oportunizar a construção do conhecimento?

Inicialmente acredito que é importante considerar a cultura local, aquilo que o aluno pode experimentar, fazer relações e assim, tornar significativo.

As produções artísticas presentes nas culturas das diversas sociedades humanas fazem parte direta e indiretamente da vida dos estudantes. Por isso, os aspectos artísticos e estéticos dessas culturas, em sua gama de elaborações históricas e contemporâneas, deverão mobilizar as escolhas dos conteúdos escolares em arte (FUSARI & FERRAZ, 1993, p.69-70).

Fusari & Ferraz sugerem uma seleção que “tome como ponto de referência a arte desenvolvida no Brasil, relacionando-a com a latino-americana, a européia, a internacional” (op. cit. p.72). Logo, não se trata de “escolher alguns conteúdos da arte universal e introduzir um pouquinho de arte brasileira” (depoimento de professora), mas partir do universo mais próximo. É uma construção que acontece naturalmente do particular em direção ao global.

Enfocando o ensino da arte, Bello (2002) nos lança algumas questões que se aproximam do referido:

Mas, a Arte entrou mesmo na escola/ ou seria melhor perguntar; que Arte entrou na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a Arte que está na escola? Miró, Van Gogh, Picasso, Monet, Tarsila e Volpi? Pensariam os alunos que Arte é apenas pintura e todos os artistas já estão mortos? (ibid. p. 53-54).

Com certeza as escolas devem repensar seus currículos no sentido da seleção de conteúdos propriamente dita, mas num âmbito maior, é necessário rever quais parâmetros estão sendo utilizados nessa seleção, que por várias vezes descuida e discrimina as culturas brasileiras, pois “as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições, e de que as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação.” (RICHTER, 2003, p.17).

Também é urgente definir o que se pretende com a ação educativa. A necessidade e uma abordagem mais substancial dos conteúdos é necessária na medida em que se pretende proporcionar a construção de identidades críticas, reflexivas, que identifiquem-se com a sua cultura e não a desvalorizem diante de outras. Se esse é um dos objetivos da escola, como parece ser, é preciso repensar a intencionalidade do trabalho que está sendo realizado. Onde se quer e onde se está chegando através das ações pedagógicas? Quais os resultados disso para os alunos, para os professores e para a escola? Essa análise dirá que tipo de identidade se configura, tanto para uns como para os outros.



**Identidade da ação pedagógica: uma abordagem tecida através da história da arte no currículo do ensino médio**

O que se percebe é que a maioria dos casos carece de intencionalidade claramente especificada. Dá-se História da Arte, mas não se sabe o que se quer realmente com isso.

Não se trata de encontrar culpados para um processo que não é bem sucedido, pois aí entrariam questões mais amplas relativas à motivação dos professores e dos alunos, questões históricas sobre a profissão relacionadas a problemas estruturais e conjunturais da sociedade do Sistema Educacional.

Fora da sala de aula, professores e professoras são avaliados, cobrados e “medidos” pela capacidade de satisfazer expectativas que pouco têm a ver com as condições internas de seu trabalho. Nas salas de aula, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística (TOURINHO, 2002, p.29).

Entretanto, é principalmente do trabalho dos professores e das suas intenções que se determina o rumo da educação. Com certeza há muitos problemas, mas cabe a eles a reflexão e a mudança que pode terminar em bons resultados.

A História da Arte tem sido abordada de diferentes formas na escola. Mas são trabalhos solitários, apesar de bastante comum. Não há discussões sobre o assunto nem mesmo nas reuniões de disciplina. Cada um trabalha do seu modo. Qual a seriedade desse trabalho, será que estão preparados, os professores, para tal?

Sabe-se que a construção da área de conhecimento Arte engloba sua história, seus códigos específicos. Mas os educadores, são fruidores da Arte? Visitam exposições, assistem a espetáculos e concertos, visitam as feiras populares? Somos contemporâneos do nosso tempo? Os alunos falam de si com seus trabalhos, ou falam apenas do artista que estudam? Qual o espaço de diálogo entre eles? (BELLO, 2002, p.55).

A grande base da História da Arte é a representação do homem e de suas relações com outros homens e com o mundo, pelo homem. Logo, o trabalho educativo que envolve a História da Arte não pode vir dissociado das transformações da realidade social do homem através dos tempos, das mudanças de pensamento, de valores e de olhares desse homem; concretizadas, sentidas e eternizadas através da representação plástica. Nesses sentido, é um trabalho que deve ter como ponto de partida as culturas próximas ao sujeito – a cultura do lugar onde se vive. Então esse será um trabalho efetivo em direção à construção do conhecimento e da identidade. Assim poderá alcançar relações do objeto de conhecimento e com a realidade, o presente; ao discutir as influências dessas mudanças da sociedade hoje, as interferências que causam no comportamento dos homens, no modo de ser e de olhar, e ainda como esclarecer os valores, os dogmas, as crenças do homem na contemporaneidade. Isso porque, através da História da Arte, se pode ver as raízes e analisar também os determinantes mais genuínos do nosso modo de pensar e principalmente de julgar, sendo um conhecimento importante para o desenvolvimento da consciência de si, de mundo e de si no mundo para quem a estuda. O trabalho com a História da Arte, dessa forma, sem estar preso exclusivamente à explanação apenas temporal e linear dos períodos, das obras e dos artistas, é uma rica

possibilidade de oportunar essas relações.

Não quer dizer que se devam excluir nomes de artistas, obras e períodos; mas explorar ao máximo as questões da História da Arte como instrumento de formação crítica e estética através da análise de culturas, do multiculturalismo e da aproximação dos códigos dessas culturas; ou seja, “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores” (BARBOSA, 2002, p. 19).

Hernández (2000, p.128) também fala da necessidade de ensinar arte vinculando a História da Arte de maneira a contribuir na construção de uma “*História do Olhar*” partindo de um “*cruzamento de olhares*”. Quer dizer, trabalhar relacionando o passado e o presente para construir o futuro. Mais uma vez coloca-se centralizada uma educação através da aproximação das informações específicas ao contexto de quem as está estudando.

É urgente refletir, avaliar e transformar os currículos das escolas em todos os seus âmbitos, pois eles são a identidade da escola e do professor, eles são o processo educativo em ação e eles estão constituindo, à sua maneira, as identidades dos alunos. Rever a construção e a ação do currículo criticamente e coletivamente é permitir a construção da identidade social e cultural do educando, do professor e da escola de forma autônoma. Num âmbito maior, é construir a identidade de todos nós como ela realmente pode ser e não mais subjugada por outras culturas.

Acredito que a reflexão sobre os limites da História da Arte como área de conhecimento a ser desenvolvida no Ensino Médio que poderá auxiliar os professores na estruturação coletiva e individual de suas práticas, principalmente por ser uma reflexão que tem como premissa a crença na educação de qualidade para todos. Participará desta todos aqueles que acreditam que mudar é possível, aqueles que acreditam que tornar a arte e a educação acessíveis é possível e é o melhor que nós, professores de arte, temos a oferecer, todos que acreditam na arte e na educação como construtoras de olhares diferenciados, olhares sensíveis e críticos e que isso não é privilégio, mas oportunidade necessária.

#### 4. Referências

BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BELLO, L. *Arte e seu ensino. Uma questão ou várias questões?* In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. *Parecer n. 3/98 - CEB – Câmara de Educação Básica*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, 2000.

COSTA, M. V. *Currículo e política cultural*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**Identidade da ação pedagógica: uma abordagem tecida através da história da arte no currículo do ensino médio**

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RICHTER, I. M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica*. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOURINHO, I. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

#### **Notas**

<sup>1</sup>. Artigo desenvolvido por Téoura Benetti a partir do Trabalho Final de Graduação do curso de Desenho e Plástica - Licenciatura Plena/UFSM, sob orientação do Prof. Ayrton Dutra Corrêa; intitulado "História da Arte e construção do conhecimento no Ensino Médio" que teve como base pesquisa feita pela autora em quatro escolas estaduais de Santa Maria.

#### **Correspondência**

**Téoura Benetti** - Rua Augusta, 51 - Camobi - 97105-900 - Santa Maria - RS.

E-mail: teourabenetti@hotmail.com ou teoura@ibest.com.br

Recebido em 14 de outubro de 2004

Aprovado em 18 de março de 2005