



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

LENI FERREIRA THEODORO

**ARTE E ÉTICA DIALOGANDO PARA O APRENDIZADO DA VIRTUDE
JUSTIÇA: UMA ANÁLISE DOS PCN ARTE EM CONTRAPONTO
COM OS PCN ÉTICA**

RIO DE JANEIRO

2016

LENI FERREIRA THEODORO

ARTE E ÉTICA DIALOGANDO PARA O APRENDIZADO
DA VIRTUDE JUSTIÇA: UMA ANÁLISE DOS PCN ARTE EM CONTRAPONTO
COM OS PCN ÉTICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR DOUTOR RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA

2016

ARTE E ÉTICA DIALOGANDO PARA O APRENDIZADO DA VIRTUDE
JUSTIÇA: UMA ANÁLISE DOS PCN ARTE EM CONTRAPONTO COM OS PCN ÉTICA

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Renato José de Oliveira (PPGE/UFRJ)

Prof^a. Dra. Mônica Pereira dos Santos (PPGE/UFRJ)

Prof. Dr. Luís Fernando Dorvillé (PPGE/UERJ)

Prof^a Daniela Patti do Amaral (PPGE/UFRJ - SUPLENTE)

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber (PPGE/UNESA -SUPLENTE)



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ARTE E ÉTICA DIALOGANDO PARA O APRENDIZADO DA VIRTUDE JUSTIÇA: UMA ANÁLISE DOS PCN ARTE EM CONTRAPONTO COM OS PCN ÉTICA”

Mestrando(a): **Leni Ferreira Theodoro**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Renato José de Oliveira.**

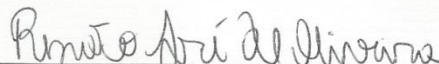
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 01 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

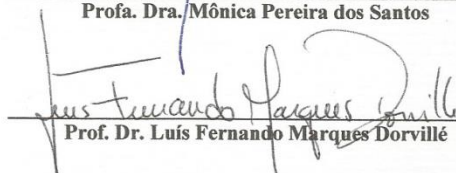
Presidente:



Prof. Dr. Renato José de Oliveira



Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos



Prof. Dr. Luís Fernando Marques Dorville

T389

Theodoro, Leni Ferreira.

Arte e ética dialogando para o aprendizado da virtude justiça: uma análise dos PCN arte em contraponto com os PCN ética / Leni Ferreira Theodoro. 2016.

150f. ; il.

Orientador: Renato José de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2016.

1. Ética – Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Justiça. 4. Virtude. I. Oliveira, Renato José. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 372

À minha mãe

Eulina Ferreira Theodoro, mulher sábia, tranquila e amável que apoiou todas as etapas de minha vida. Mulher de fé. Minha primeira professora. Minha MÃE. *In memoriam.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem eu posso chamar de Pai Celestial.

À minha filha Roberta Eulina Theodoro Prevedello, pela parceria de mãe e filha, pelo amor, dedicação, respeito, paciência, cooperação, amizade... Pelos contínuos momentos de ausência quando me dedicava à pesquisa e escrita desta dissertação. Obrigada, minha filha, por estimular minha caminhada acadêmica e pessoal.

Ao meu pai Jorge Lopes Theodoro, meu amigo, conselheiro, incentivador e cooperador. Com seus 89 anos sempre disposto a dialogar sobre os acontecimentos atuais que envolvem ética e moral.

Ao amigo e irmão Levi Gomes da Silva, pela fidelidade na manutenção do elo familiar. Às companheiras Anita, Estefânia sempre presentes.

Ao Professor Renato José de Oliveira, por ser meu orientador nesta dissertação. Obrigada por agir com constante sabedoria e respeito nos momentos de orientação. Agradeço a Deus pela oportunidade de ser sua orientanda. Suas informações e ensinamentos foram decisivos para o desenvolvimento e finalização dessa análise documental. Memória excelente, filósofo, poeta, roqueiro e amigo, esse é o meu orientador.

Aos membros do grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação (GPÉE) pela amizade, pela alegria, pelo excelente entrosamento nas análises e nos debates. Cada encontro nos permitiu argumentar sobre algo em comum – a importância da Ética na Educação Brasileira.

Ao Professor José Cláudio Sooma Silva, pela amizade, pela sensibilidade de perceber meu desejo de pesquisar sobre educação. Professor inesquecível da minha caminhada na graduação e na pós-graduação; a generosidade em oferecer uma simples garrafa de água mineral influenciou num desejo de conquista.

À Professora Monique Andries Nogueira, pelas aulas de Arte e Educação na graduação, suas informações sobre autores específicos em Arte, as análises das imagens de obras artísticas, as

atividades com arte em sala de aula, as visitas aos museus consolidaram a base em Arte da presente dissertação.

À Professora Ana Ivenicki, pelas aulas de Pesquisa em Educação. Seus esclarecimentos na graduação sobre projetos de pesquisa foram utilizados no mestrado. Aulas detalhadamente explicadas, as análises em dissertações selecionadas pelos grupos em sala de aula colaboraram na construção desta dissertação.

À Solange Rosa de Araújo, pela agilidade e respeito no atendimento da secretaria do PPGE. Seu bom humor se reflete na secretaria e até mesmo nos e-mails. Sua disposição para resolver nossas dúvidas é notável.

Ao Colégio Aiacom: Roberto Pereira, psicólogo da instituição, por compartilhar informações sobre eventos, cursos, palestras, seminários. Sua atitude contribuiu para minha caminhada na UFRJ. À Cleide Nicodemos, diretora do colégio, pela sua visão de águia. Por disponibilizar o transporte até a UFRJ uma vez por semana, após o turno da manhã, no período de dois meses. Prometeu e cumpriu sua palavra, obrigada. Aos queridos alunos das turmas onde ministrei aulas de Arte, obrigada pela cooperação. Vocês continuam a ser meu estímulo para pesquisar, analisar e escrever sobre Arte/Ética. Vivenciamos inesquecíveis momentos de criatividade, de amizade, de formar e transformar peças e materiais, de ouvir, conhecer e compartilhar conhecimentos dentro e fora do ambiente escolar. Obrigada, queridos.

Ao Colégio Estadual Odyla do Couto pela disponibilidade de diálogo e cooperação com a direção, equipe pedagógica Valéria Munhe e Francis, e com a professora de Arte Márcia Viegas.

E aos demais que participaram direta ou indiretamente da minha caminhada até aqui.

RESUMO

Quando nos deparamos com situações que necessitam de tomadas de decisões imediatas ou não, entramos em contato com a Ética. A Ética está vinculada à vivência do homem na sociedade, pois é de sua natureza este convívio. Os crescentes episódios de agressividade, desrespeito e indisciplina que circulam no ambiente escolar, entre alunos e seus pares, alunos e seus professores, nos levaram ao problema desta pesquisa. A inserção do aluno como cidadão ético na atual sociedade nos inquieta. Esta investigação tem como objeto a análise da presença da virtude Justiça no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN Arte (1997), em contraponto com o documento dos PCN Ética (1997), que indica o ensino da ética por meio de Tema Transversal. O tema desta dissertação se justifica pela importância dos dois documentos na Educação. Essa relevância deve-se ao fato de ser a ética necessária na sociedade e, ao mesmo tempo, pela compreensão do papel das Artes Visuais neste contexto. O objetivo desta pesquisa é investigar se a virtude Justiça está considerada no documento que organiza os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental referente à Arte. A fundamentação teórica para esta dissertação recorre principalmente aos seguintes autores que tratam do tema Ética: Aristóteles (IV a. C, 1984), MacIntyre (1991; 2001) e Oliveira (2009; 2011a; 2011b; 2014; 2015a; 2015 b). Analisaremos a ideia de Justiça utilizada na linguagem artística de Artes Visuais como ferramenta para aprendizagem de ética. Artes Visuais e Ética são utilizadas de forma a valorizar a inserção do sujeito na sociedade, democratizando a cultura e possibilitando a aprendizagem de virtudes – no caso, a Justiça para uma vida ética. A fundamentação teórica em Arte está baseada nos autores específicos da área como Ostrower (1986), Alencar (1990; 1994) e Barbosa (1998; 2003; 2005). Esta pesquisa é uma proposta de estudo teórico/documental de natureza interpretativa.

Palavras-chave: Ética; Justiça; Arte Visual; Virtude.

ABSTRACT

When we encounter situations that require immediate decisions or not we get in touch with Ethics. Ethics is linked to human experience in the society because is from his nature this living together. The growing episodes of aggressiveness, disrespect and indiscipline that circulate in school environment among students and their peers, students and their teachers took us to this research problem. The student's insertion as ethical citizen in the current society concerns us. This investigation aims to analyze the Justice Virtue on Arts National Curricular Parameters (1997) as counterpoint the document of Ethics National Curricular Parameters (1997) that indicates the teaching of Ethics through Transversal Theme. The subject of this dissertation is justified by the importance of both documents on Education. Its importance is due to Ethics is needed in the society and because of the understanding of the role of Visual Arts at the same time in this context. We are aiming at investigating if Justice Virtue is considered on the document that organizes National Curricular Parameters to the First and Second Cycles of Fundamental Teaching related to Arts. The theoretical foundation to this dissertation uses the following authors who deal with Ethics theme, such as: Aristotle (IV a.C., 1984), MacIntyre (1991; 2001) and Oliveira (2009; 2011a; 2011b; 2014; 2015a; 2015 b). We are going to analyze the idea of Justice used on artistic language of Visual Arts as tool for learning of Ethics. Visual Arts and Ethics are used to value the insertion of the subject in the society, democratizing culture and enabling the learning of virtues, in this case Justice, to ethical life. The theoretical foundation on Arts is based on specific authors of this field such as Ostrower (1986), Alencar (1990; 1994) e Barbosa (1998; 2003; 2005). This research is a proposal of theoretical/documental study of interpretative nature.

Keywords: Ethics, Justice, Visual Art, Virtue.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema e Objeto	15
1.2 Objetivos	17
1.3 Hipótese	17
2. Revisão da Literatura	18
2.1 Fundamentação Teórica	20
3. Metodologia	23
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS DA ÉTICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR	25
2.1 Ética e Moral	25
2.2 Ética e o Cenário da Educação Escolar	26
2.3 A Ética Aristotélica	28
2.3.1 A Justiça	31
2.3.2 Ética e a Aprendizagem de Virtudes	38
CAPÍTULO 3 – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	41
3.1 Análise do documento: Introdução aos PCN	41
3.1.1 A apresentação do documento PCN Arte (1997)	47
3.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte/ Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1997)	51
3.2 PCN Ética (1997) A Ética como Tema Transversal no Ensino Fundamental	52
3.2.1 Ética e Socialização	55
3.2.2 Relações sociais: interações e transmissões externas	57
CAPÍTULO 4 – ARTE E ÉTICA DIALOGANDO PARA O APRENDIZADO DA VIRTUDE JUSTIÇA	60
4.1 A linguagem artística Artes Visuais	60
4.2 Análise comparativa dos PCN Arte (1997) e Ética (1997)	71
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESPE – Centro de seleção e Programação de Eventos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DOU – Diário Oficial da União

EC – Emenda Constitucional

GPEE – Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC – Museu de Arte Contemporânea

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SESI – Serviço Social da Indústria

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UPE – Universidade de Pernambuco

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE QUADROS

PÁG

Quadro 1	Banco de Dissertações – UFRJ dos últimos 5 anos	19
Quadro 2	Banco de Teses -UFRJ dos últimos 5 anos	19
Quadro 3	Banco de Dissertações e Teses – CAPES dos últimos 5 anos	19
Quadro 4	Diálogo nos três momentos da aula de Arte	116
Quadro 5	Os PCN nos Concursos Públicos- Cargo Professor de Arte	120

LISTA DE FIGURAS

PÁG

Figura 1 – Momento de criação - experiência pessoal.	49
Figura 2 – Ação criativa (prato descartável) a matéria rearticulada fala do indivíduo.	62
Figura 3 – Produção criativa: ambiente social percebendo a mudança.	64
Figura 4 – Produção criativa: ambiente familiar e escolar visão de mundo ampliado	66
Figura 5 – Pensamento criativo: Fluência e Elaboração.	68
Figura 6 – Pensamento criativo: Flexibilidade, Originalidade e Avaliação.	70
Figura 7 – Impressionismo	109
Figura 8 – Expressionismo	109
Figura 9 – Cubismo	110
Figura 10 – Unidade Tripartida de Max Bill	112
Figura 11 – Releitura da Unidade Tripartida de Max Bill, feita por um aluno.	114

LISTA DE ELEMENTOS GRÁFICOS

PÁG

Elemento Gráfico 1 – Ética e Moral: o problema das definições	26
Elemento Gráfico 2 – Virtude Particular: Justiça Distributiva	33
Elemento Gráfico 3 – Virtude Particular: Justiça Corretiva	35
Elemento Gráfico 4 – Exposição sintetizada das Justiças Aristotélicas	37
Elemento Gráfico 5 – O Potencial Criador	63
Elemento Gráfico 6 – Características do Pensamento Criativo	67
Elemento Gráfico 7 – Relação entre orador e auditório	73
Elemento Gráfico 8 – Alguns Problemas de Comportamento na Escola	88
Elemento Gráfico 9 – O ensino da Arte: conservar e transformar	105

LISTA DE ANEXOS

PÁG

- Anexo A – Concurso público de São Paulo realizado em 21/05/ 2006- cargo 135
professor de Arte. Área de atuação Ensino Fundamental – Ciclos III e IV (5.^a/8.^a Séries).
UnB / CESPE-SESI/SP Cargo 12.
- Anexo B – Concurso público do Piauí realizado em 25/05/2008- Área: Arte. Cargo 3: 137
professor de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). UnB/CESPE – SEMEC/PI.
Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- Anexo C – Utilização dos PCN na elaboração de questões para Concursos Públicos 140
no Brasil de 2006/ 2015.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA E OBJETO

Esta pesquisa analisou a presença da virtude Justiça como possibilidade da Ética no documento que organiza os Parâmetros Curriculares Nacionais no Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – PCN Arte (1997) confrontando com o documento PCN Ética (1997). A opção pela análise deste documento se consolidou a partir dos debates, diálogos e reflexões realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa sobre Ética na Educação (GPEE) com referencial no Ensino/Aprendizagem de Ética.

As leituras realizadas no grupo de pesquisa, conjugadas com a prática de sala de aula em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, me possibilitaram uma base para a pesquisa dos documentos PCN Arte (1997) e PCN Ética (1997). Essas motivações pessoais e o interesse em ações pedagógicas eficazes me permitiram elaborar atividades com Artes Visuais que contribuíram para esta investigação.

Optamos pela análise da virtude Justiça, pois esta é extremamente importante para o cidadão conviver em sociedade (ARISTÓTELES, IV a. C, 1984). Para apresentar esta opção, buscamos nos estudos do filósofo contemporâneo MacIntyre (2001) o entendimento do processo em que a moral está se construindo a partir da relação das pessoas em busca do bem comum para termos fundamento na leitura dos dois documentos. Os direitos e deveres acompanhados de uma vida moral possibilitam aos cidadãos a vivência da prática das virtudes das quais, nesta dissertação, destacamos a Justiça. A necessidade de discernir atitudes e sentimentos por meio da ética é uma exigência para o sujeito não agir emotivamente na sociedade.

Para MacIntyre (2001, p.30) o Emotivismo¹ é “a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais *não passam de* expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes”. O emotivismo leva à ausência de uma vida moral, o que é definido pelo autor como Desordem Moral. Esse autor informa que o Emotivismo está presente no contexto social e que a tradição é importante para que o sujeito pondere que a “[...] procura individual do próprio bem é, em geral e caracteristicamente, realizada dentro de um contexto definido pelas tradições das quais a vida do indivíduo faz

¹ “O emotivismo vem sendo apresentado por seus mais cultos protagonistas, até o momento, como uma teoria acerca do significado dos enunciados utilizados para emitir juízos morais. C. L. Stevenson, o maior expoente da teoria, afirma que o enunciado “ Isto é bom” significa mais ou menos o mesmo que “Aprovo isto; aprove também”, tentando captar com essa equivalência tanto a função do juízo moral como expressando atitudes do falante [...]” (MACINTYRE, 2001, p. 31).

parte [...]” (MACINTYRE, 2001, p.373). Tradição, neste sentido, não se detém ao passado, mas considera as práticas possíveis que os indivíduos desempenharam ao longo da história, o seu viver baseado nas virtudes, possibilitando transmissões, construções de narrativas para a sociedade contemporânea.

O indivíduo interagindo no social com narrativas ainda não encerradas na tradição reconhece que o passado está disponível para o presente. MacIntyre pondera que o indivíduo, quando separado de sua tradição, cria novos ajustes sem levar em conta critérios de avaliação moral. O sujeito age individualmente, visa basicamente o interesse pessoal, sem avaliar as consequências de seus atos, se eles afetam moralmente o outro ou não. O objetivo é conquistar seu interesse, portanto, o indivíduo não se sente responsável por situações problemáticas vividas no cotidiano de seu grupo.

As práticas das virtudes sustentam a tradição, pois, em geral, sua ausência permite a desintegração e o desaparecimento da tradição, gerando a Desordem Moral. Os problemas morais estão, segundo MacIntyre, apontando para a desconsideração da tradição, uma vez que é fundamental uma análise das tradições anteriores para que se entendam os problemas atuais. Neste sentido, amparado na filosofia aristotélica, MacIntyre (2001) apresenta uma alternativa para o comportamento emotivista no contexto social; afirma que o *telos* conduz o sujeito a ações morais na sociedade por meio de reflexões da tradição e práticas cotidianas baseadas nas virtudes. Assim, o desafio do autor é reverter o quadro de Desordem Moral e possibilitar o Bem Comum nas sociedades hodiernas.

Nos estudos de Lins (2007) encontramos relação entre a construção de práticas reflexivas para o desenvolvimento de uma educação moral e a prática de virtudes. O trecho abaixo esclarece nossa posição:

Educação Moral explicita ideias e comportamentos que devem fazer parte da vida de um sujeito, segundo critérios filosóficos em conjunto com elementos determinantes de uma cultura. Trata-se de uma proposta pedagógica específica, seja esta conduzida por um professor de uma disciplina própria ou por todos os demais professores. É uma prática baseada no ensino e aprendizagem de valores extraídos do que se possa entender por uma Ética (LINS, 2007, p.61).

Oliveira (2014) ressalta, por sua vez, a importância do desenvolvimento de um trabalho escolar que articule docentes, gestores e responsáveis pelos alunos, na perspectiva de construção de uma escola plural, democrática e comprometida com a formação de um aluno que tenha visão crítica sobre a realidade e que seja capaz de respeitar as diferenças sociais, políticas e religiosas que envolvem os sujeitos humanos.

Esta pesquisa se justifica pela importância dos documentos PCN Ética (1997) e PCN Arte (1997) na Educação, tendo como referência de fundo os crescentes episódios de

agressividade, desrespeito e indisciplina que circulam no ambiente escolar, o que nos leva a reconhecer a importância da aprendizagem de Ética no Ensino Fundamental. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sabemos que Ética é necessária na sociedade e ao mesmo tempo entendemos o relevante papel da Arte Visual neste contexto.

Nosso objeto de pesquisa é a análise da presença da virtude da Justiça como possibilidade da Ética no documento: Parâmetros Curriculares Nacionais - Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental de Arte – PCN Arte (1997). Entendemos que desenvolver a compreensão acerca da Ética é essencial para professores que trabalham com Artes Visuais, visto que esta é a base para o desenvolvimento da cidadania dos alunos em uma vida pautada nas virtudes. A proposta do documento: Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais – PCN Ética (1997) constituiu o suporte comparativo do primeiro documento referido.

1.2 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Identificar se existe alguma abordagem referente à virtude Justiça como parte do ensino de Ética por meio da Arte no documento que organiza os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Arte (1997).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar se o documento que constitui os Parâmetros Curriculares Nacionais- Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – PCN Arte (1997) oferece a possibilidade de uso da linguagem artística de Artes Visuais como ferramenta para aprendizagem da virtude Justiça tendo como confronto os PCN Ética (1997).

Investigar as influências dos PCN/ PCN Arte em concursos públicos para o cargo de professor de Arte.

1.3 HIPÓTESE

Por vezes, o professor de Arte em sala de aula, por não ter o conhecimento teórico das virtudes, permite-se um questionamento: Para que ensinar ética? O que minha aula de Artes tem a ver com esse ensinamento? Ao considerarmos que a “Arte é qualidade e exercita nossa

habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras” (BARBOSA, 2005, p.4) temos argumentos para a seguinte reflexão: Podemos reformular nossas atitudes? É possível agregar e entender que existem outras possibilidades para decisões morais? Em MacIntyre (2001), a virtude é considerada a base da ordenação moral, portanto, para que o aluno desenvolva o seu processo de inserção na sociedade, é preciso que tenha o aperfeiçoamento contínuo da aprendizagem das virtudes. A socialização se apresenta como possibilidade de educação da cidadania. A partir dessa reflexão, nossa hipótese é que o documento dos PCN Arte tem uma relação com o documento dos PCN Ética.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Para encontrarmos trabalhos relativos ao tema, recorreremos à pesquisa bibliográfica por meio da busca no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na biblioteca eletrônica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Nas buscas, optamos pelas palavras: Ética, Justiça, PCN Arte, Arte Visual e Aprendizagem de virtude. O período delimitado para o levantamento de dados foram os anos de 2010 a 2014. Apresentamos a seguir os resultados da investigação realizada no portal da UFRJ. Verificamos que para a palavra Ética foram localizadas duas dissertações, uma para o ano de 2012 e outra pra o ano de 2013, e cinco teses que foram defendidas nos seguintes anos: duas no ano de 2012; uma em 2013 e duas em 2014.

Já no portal da Capes, com a mesma palavra “Ética”, nós localizamos uma dissertação da UFRGS e uma tese da PUC-RS, ambas defendidas no ano de 2011, e duas dissertações no ano de 2012, uma da UFPB e outra da UNESP. Prosseguimos na busca, usando a palavra PCNs Arte. No banco de dados da UFRJ não localizamos trabalhos apresentados entre os anos 2010 e 2014. No entanto, no portal da Capes observamos duas dissertações defendidas no ano de 2011 (UFSJ e UFBA) e uma em 2012 (UEMG). Para a palavra Arte Visual foi localizada no banco de dados da UFRJ uma tese defendida em 2014 e nenhuma dissertação. Constatamos no portal da Capes cinco dissertações em 2011 (UNESP, UFBA, UFU, PUC-PR, UFG) e uma tese para o mesmo ano (UFMS), e para o ano de 2012 uma dissertação da UESC.

Ao optarmos pela palavra Aprendizagem de virtude em nossa busca, levamos em consideração a relevância da palavra Justiça, pois esta é a virtude que trabalhamos em nossa pesquisa. No banco de dados da UFRJ, localizamos no ano de 2010 uma dissertação apresentando a virtude Justiça e no ano de 2012 as virtudes: Amizade, Justiça, Perseverança e Coragem são apresentadas em outra dissertação. No portal da Capes foi localizada no ano de

2012 uma dissertação da (UCS) que apresentou as virtudes Amizade e Justiça. Os resultados encontrados no banco de dados da UFRJ não foram computados para o banco da Capes para evitar duplicação. Achamos oportuno considerar separadamente a análise do banco de dados da UFRJ para sondagem do interesse do tema Ética e PCN Arte na Instituição

BANCO DE DADOS – DISSERTAÇÕES UFRJ

Ano	Ética	PCN/Arte	Arte Visual	Aprendizagem de Virtude	Total
2010				x Justiça	01
2011					-----
2012	X			x Amizade, Justiça, Perseverança e Coragem.	02
2013	x				01
2014					-----

Quadro 1 Disponível em: <http://ufrj.gov.br> acesso em 13/03/2015

Total: 04

BANCO DE DADOS – TESES UFRJ

Ano	Ética	PCN/Arte	Arte Visual	Aprendizagem de Virtude	Total
2010					-----
2011					-----
2012	x x				02
2013	x				01
2014	x x		x		03

Quadro 2 Disponível em: <http://ufrj.gov.br> acesso em 13/03/2015

Total: 06

BANCO DE DADOS – DISSERTAÇÕES/TESES CAPES EXCETUANDO A UFRJ

Ano	Ética	PCN/Arte	Arte Visual	Aprendizagem de Virtude	Total
2010					-----
2011	M* D**	MM	M M M M M D		M=08 D= 02
2012	M M	M	M	M	05
2013					-----
2014					-----

Quadro 3 Disponível em: <http://capes.gov.br> acesso em 13/03/2015

Total: 15

*Mestrado ** Doutorado

Esta dissertação é uma proposta de análise teórico/documental, e segundo Bardin (2007, p.47) “A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”. Para nos auxiliar nesta etapa, prosseguimos nossa opção em Bardin (2007), pois salienta que a indexação “(...) permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, *classificar* os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita” (p.48). Deste modo, classificamos as palavras-chave que nos foram úteis à reunião dos dados necessários ao desenvolvimento da proposta de análise documental nesta dissertação.

2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa está dividida em duas áreas específicas: a primeira baseada em Arte e a segunda em Ética das Virtudes. Para a primeira área específica, Arte, utilizamos a fundamentação teórica segundo autores específicos como Fischer (1979), Ostrower (1986), Alencar (1990; 1994), Peregrino (1995), Penna (1995), Barbosa (1998; 2003; 2005), Almeida (2001), Nogueira (2009; 2010). No transcorrer da análise documental, ampliamos a fundamentação com apoio em outros autores. De acordo com Barbosa (2005), o professor encontra na Arte uma ferramenta que permite possibilidades criativas direcionadas para uma reflexão que valoriza o ser humano. O seguinte trecho ilustra o exposto:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 2005, p. 4).

Quando Fischer afirma que “a Arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (FISCHER, 1979, p.20) esclarece que o desenvolvimento da pessoa se faz no dia a dia por meio da arte. Entendemos que somente a preocupação de se educar para o convívio social não é o suficiente, pois há necessidade de uma formação interior baseada nas virtudes e na arte que constituirão o cidadão ético. A proposta do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN Ética (1997) indica o ensino da Ética por meio de Tema Transversal, portanto, esse conhecimento é fundamental para que o professor utilize a Ética como ferramenta indispensável em suas atividades pedagógicas. Ética é da sociedade, é ação, é uma continuidade de vida, por isso não é um condicionamento (ARISTÓTELES, IV a. C, 1984; MACINTYRE, 2001). Este tema será desenvolvido mais detalhadamente no capítulo 2 desta dissertação.

Os estudos de Maritain (1978) sobre arte relacionam esta atividade humana com a ética no agir da pessoa sobre a sociedade. Este autor apresenta a questão da Ética no agir prático, como podemos conferir abaixo:

Do ponto-de-vista da especificação das ciências filosóficas, a Ética, que trata das virtudes morais do homem e que tem o objetivo de formar o “agir” humano, e a Filosofia da Arte, que trata das virtudes intelectuais práticas do homem e que tem por objeto formal o “fazer” humano, são partes da ciência do homem (MARITAIN, 1978, p.174).

Com estes esclarecimentos, iniciamos a argumentação da possibilidade da interligação entre Ética e Arte que é desenvolvida nesta dissertação. A Filosofia Prática exige a reflexão sobre determinada ação que nos leva a conhecer o bem do homem, e “digamos que a arte concerne aquilo que é para ser feito” (MARITAIN, 1978, p. 165). O autor se refere ao fazer do homem como Arte, no qual o prático e o especulativo se opõem. A ordem prática atua para se chegar ao fim da causa desejada e a especulação é a capacidade de raciocínio lógico. Em Nogueira, observa-se que Arte e Filosofia “são formas de conhecimento humano, são meios pelos quais a humanidade tem tentado compreender a realidade” (NOGUEIRA, 2009, p.128) cuja experiência estética proporciona ao sujeito que observa uma Arte ampliar o modo de entender diferentes culturas. Ao considerarmos que a Educação possibilita ao ser humano vivenciar significativas experiências no ambiente social (LINS, 2001; OLIVEIRA, 2014), agindo como cidadão ético, esta amplia naturalmente suas potencialidades integradas com a Arte e a Filosofia.

A fundamentação teórica destinada à segunda área específica, Ética e Aprendizagem de Virtude, está baseada nos seguintes autores: Aristóteles (IV a. C, 1984), Maritain (1968; 1978), MacIntyre (2001), Lins (2001; 2007; 2013), Oliveira (2009; 2011a; 2011b; 2014; 2015a; 2015 b), e Bruner (1976). A Ética tem como fundamento tudo o que é de mais profundo em um povo, inserindo-se na origem e formação dos seus costumes.

O filósofo grego Aristóteles (IV a. C, 1984) em sua obra *Ética a Nicômaco*, preocupou-se em apresentar aos homens livres a reflexão para uma vida ética e, desta forma, o agir no momento de escolher entre um ato bom que beneficiará a *polis* e um ato pouco recomendável que a prejudicaria. O cidadão deve ser capaz de discernir o que é justo do que é inconveniente fazer. A capacidade que cada cidadão possui de observar a si próprio e de refletir antes de qualquer gesto ou atitude constitui a formação moral desenvolvida e exercida com virtudes.

Por compreendermos tal importância, recorreremos à Filosofia Moral de MacIntyre (2001) para entendermos a questão da ética. O educador encontra nesta reflexão pontos que o leva a compreender o processo que possibilita a transformação da pessoa visando seu agir

com referência ao bem comum. Para este autor, a virtude é o núcleo da ordenação moral porque “é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens” (MACINTYRE, 2001, p. 321). É na prática da virtude que encontramos a possibilidade de melhor convívio entre os sujeitos na sociedade, já que sua ausência gera uma Desordem Moral.

Oliveira (2011a) defende que a ética é uma construção histórica, de caráter intersubjetivo, que “busca seus fundamentos normativos nos espaços sociais construídos pelos homens, levando em consideração o que representa a maioria dos casos ou o que é estabelecido pelo consenso da maioria” (OLIVEIRA, 2011a, p. 42).

A partir daí, podemos refletir que a falta da vivência com Ética faz com que a sociedade fique vulnerável à desordem. Esta reflexão se amplia quando nos fundamentamos em Maritain (1968) e Bruner (1976) para pensarmos na importante atuação do professor que deve contribuir para a prática das virtudes. A formação não se esgota com o término do período escolar, é para vida toda e o professor é um parceiro fundamental neste processo para contribuir com a formação ética no contexto social escolar. A sociedade necessita que os sujeitos atuem de forma ética a favor do bem comum para sua própria manutenção. Considerar o ser humano é valorizar sua construção para a cidadania – e a Ética existe no convívio social.

Bruner (1976) é um conhecido autor que enfatiza a responsabilidade do professor quanto à participação com seus alunos de decisões diárias que reflitam práticas de virtudes. Este autor declara que as ações diárias expressas pelo professor podem contribuir para o ensino das virtudes, uma vez que “proporcionando oportunidades desafiantes, mas praticáveis, para a criança ir adiante em seu desenvolvimento” (p.37); auxiliará nas tomadas de decisões com seus pares, cujo convívio social dentro e fora da instituição escolar irá requerer ações éticas. Com a vivência diária da prática das virtudes, essas exigências desafiadoras colaborarão para a formação da cidadania.

Assim sendo, continuamos nossa análise em duas pesquisas que foram consultadas com o objetivo de fundamentação das questões éticas no contexto social escolar em nossa cidade. A primeira é uma dissertação, cujo autor (FORMOSO, 2013) investiga como se expressa a ética no documento Orientações Curriculares de Educação Física (OCEF) do Município do Rio de Janeiro, publicado no ano de 2010. E a segunda pesquisa é a de Souza (2014) cuja tese desenvolve a análise da aprendizagem de Ética realizada pelos professores de

Arte Visual com seus alunos. Formoso (2013) e Souza (2014) utilizam o documento dos PCN Ética (1997) para suas investigações. Ambos apresentam uma preocupação com os valores éticos e morais, e argumentam sobre a eficácia da aplicação do Tema Transversal Ética na Educação.

Desenvolver ações éticas torna-se tarefa permanente que possibilitará o processo de socialização do sujeito como um cidadão ético. Analisamos o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais – PCN Ética (1997) para contrapor com o documento dos PCN Arte (1997).

A ideia de utilizar a linguagem artística de Artes Visuais como ferramenta para a compreensão da Justiça no documento dos PCN Arte (1997) é central nesta dissertação. Caminhamos nesta investigação com a perspectiva de contribuir para a abordagem referente à virtude da Justiça como parte do ensino de Ética por meio da Arte no documento que organiza os PCN Arte (1997).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma proposta de estudo teórico/documental com opção pela perspectiva crítica conceituada por Alves-Mazzoti e Gewandszadjer (1988, p. 169) na qual “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. O ponto de vista dos autores, descrito abaixo, possibilita um diálogo com as questões sociológicas, envolvendo inserção e participação na sociedade.

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados (ALVES- MAZZOTI e GEWANDSZADJER, 1988, p. 169).

A utilização de fontes de papel, segundo Gil é uma valiosa ferramenta para o pesquisador “sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos” (GIL, 2008, p.158) o qual prossegue informando que “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (p. 153). Este é um estudo documental de natureza interpretativa.

A análise documental propõe, segundo Bardin (2007, p. 48) “[...] a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento [...]” exigindo um exercício contínuo do pesquisador de ler e reler o documento a ser pesquisado. Esta pesquisa se

desenvolve com a proposta de identificar se existe alguma abordagem referente à virtude Justiça como parte do ensino de Ética por meio da Arte no documento que organiza os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Arte (1997), para possibilitar ao professor um recurso para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS DA ÉTICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR.

2.1. Ética e Moral

A Ética está vinculada à vivência do homem na sociedade, pois é da natureza deste o convívio social. Ética e Moral são palavras que geram uma vasta discussão. No âmbito das tentativas de produzir significados para apresentar diferenças entre ética e moral é que nos fundamentamos em Oliveira (2011a), o qual analisa o problema das definições para as mencionadas palavras. Este autor esclarece que o filósofo grego Aristóteles, ao dedicar-se ao estudo do *ethos*, criou a palavra ética. Nesse sentido, encontramos uma ampliação desta informação que contribuirá para o entendimento de que o significado do termo *ethos* dependerá da pronúncia. Quando a vogal e for pronunciada de forma prolongada, o termo *ethos* se refere ao caráter – que envolve as virtudes e os vícios; no entanto, pronunciada de forma reduzida, se refere ao hábito ou costume.

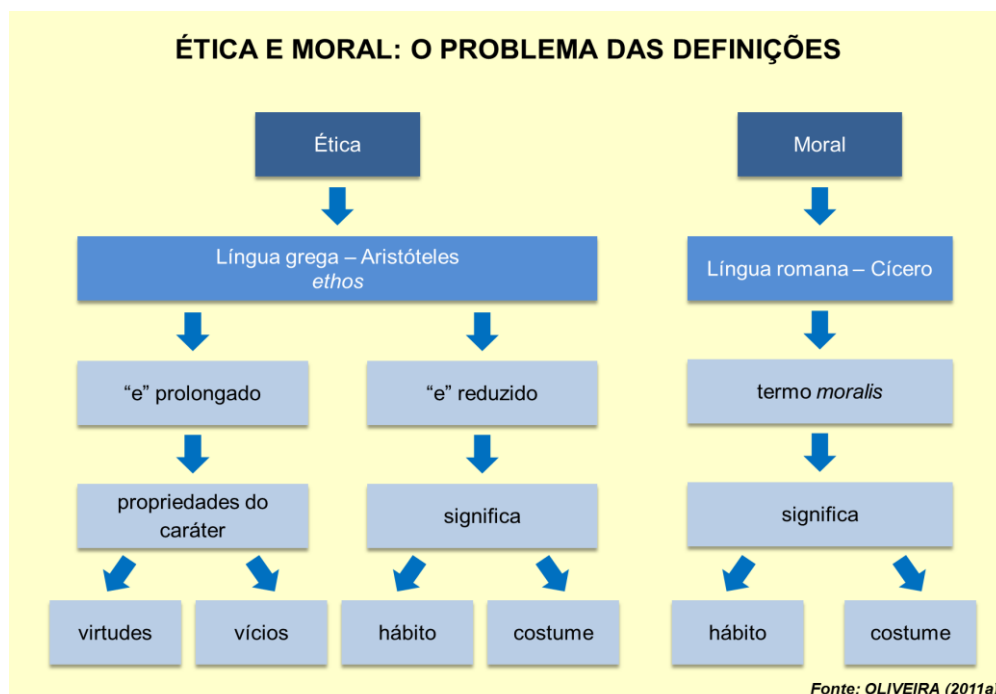
No que diz respeito à definição da palavra moral, Oliveira (2011a) informa que Cícero, ao traduzir para o latim a ética aristotélica, criou o termo *moralis*, oriunda de *mores*, referente a hábito ou costume. Refinamos nossa análise para o entendimento de como na sociedade contemporânea este quadro de definições está conectado com a proposta de estudo sobre Ética e Moral. Ressaltamos a seguinte análise:

Buscando um equivalente para o termo *mores* em língua alemã, Kant empregou a palavra *sitten*, que significa uso ou costume, passando a falar então de uma metafísica dos costumes, obra que antecedeu um trabalho de maior vulto, a Crítica da Razão Prática. Segundo Tugendhat (1997), Kant não empregou o termo costume em seu sentido usual, mas tão somente como tradução de *mores*, fazendo uso meramente técnico do vocábulo latino. A partir daí, Tugendhat conclui que a etimologia não nos permite tirar nenhuma conclusão significativa acerca das diferenças entre ética e moral. Compete, então, ao pensamento filosófico estabelecê-las ou não, conforme considere mais ou menos apropriado para o curso de suas investigações sobre a vida prática (OLIVEIRA, 2011a, p. 39).

A partir daí é possível repensar, modificar e remodelar a análise dos atos do ser humano na sociedade. Atitudes éticas vinculadas com atitudes morais são temporais, pois as ações passadas nos acompanham no presente com possibilidades de renovação. Nessa perspectiva, se a discussão for encerrada por conceitos estabelecidos em uma determinada época, a evolução da conduta humana acompanhada das virtudes e vícios, bem como do hábito e costumes, não poderia expressar essa renovação na vida prática. Desse modo, os acontecimentos na vida do ser humano vão estabelecendo sua atuação moral e seu *ethos*.

Como observamos na análise sobre o problema das definições dos termos ética e moral, não há como determinar uma definição fechada sobre as diferenças entre ética e moral; entendemos que a temporalidade histórica contribui para que a ética transforme socialmente o

desempenho moral dos indivíduos e que o “juízo e as decisões não são vistos como momentos particulares do sujeito ético, nem as ações consideradas boas ou virtuosas como prerrogativas do sujeito moral, sendo ambos compreendidos como indissociáveis” (OLIVEIRA, 2011a, p. 41). Apresentamos, então, a seguir o elemento gráfico sobre o problema das definições de ética e moral.



Elemento Gráfico 1 - Ética e Moral: o problema das definições

Desse modo, as palavras Ética e Moral se unem para a tomada de decisões, porém não como igualdade e sim como dependência, já que a Moral é um conjunto de regras que procede da reflexão filosófica que é a Ética. As pessoas são responsáveis por seus atos e pelas consequências que afetam o próximo na sociedade.

2.2. Ética e o Cenário da Educação Escolar

Usamos a expressão cenário, amparados na fundamentação teórica encontrada nos estudos de MacIntyre (2001) que, ao considerar o sujeito atuando em seu ambiente social, explana o seu comportamento mediante qualquer ação entre seus pares. O sentido de cenário atribuído pelo mencionado autor é da seguinte forma:

O cenário social pode ser uma instituição, pode ser o que chamo de prática, ou um meio de algum outro tipo humano. Mas é fundamental a ideia de cenário, conforme o meu entendimento, que o cenário tenha uma história, uma história dentro da qual as histórias de cada agente não sejam apenas, mas tenham de ser, situadas,

simplesmente porque a história do agente e suas mudanças com o tempo serão ininteligíveis. É claro que o mesmo comportamento pode pertencer a mais de um cenário (p.347).

O ambiente escolar é o cenário para analisarmos Ética e Educação Escolar nos documentos dos PCN Arte (1997) e dos PCN Ética (1997). Por vezes, o professor em sala de aula, por não ter o conhecimento teórico das virtudes, se questiona: Para que ensinar ética? O que minha aula tem a ver com esse ensinamento? Nesse sentido, Lins (2007) pontuou que:

Professores e todo pessoal da escola envolvido com alunos precisam estar conscientes de sua importância neste processo de educação Moral, pois, queiram ou não, são modelos. Facilmente se observa nas falas e manifestações em geral das crianças uma repetição da postura da professora, uma reprodução de ideias, frases, juízos de valor, noções de certo e errado, mesmo sem que estas estejam conscientes do que estão revelando (p.80).

Esta pesquisa investiga a presença da virtude Justiça no documento dos PCN Artes (1997) destinado ao Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Assim, nossa análise decorre da preocupação de os alunos se tornarem cidadãos conhecedores e praticantes da ética. Práticas que decorrem do processo do ensino de ética no ambiente escolar possibilitam a reflexão a respeito de “Como agir perante os outros? Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomadas de posição valorativas” (PCN ÉTICA, 1997, p.26). A atuação do professor no processo da Educação é vital para construção de uma vida com ética. As tarefas de comunicador, modelo e figura de identificação são atribuições essenciais do professor (BRUNER, 1976) e, deste modo, estas o acompanharão no seu desempenho como educador. A ênfase no tripé aquisição, transformação e avaliação crítica, (BRUNER, 1976) que ilustra o ato de aprender será mais uma contribuição que auxiliará na fundamentação teórica e filosófica desta pesquisa.

Um bom exemplo para ilustrarmos o ato de ensino de Ética encontra-se nesse mesmo autor, em cujo tripé mencionado no parágrafo anterior nos apoiamos para analisar o primeiro aspecto: Aquisição. Este aspecto se refere a uma nova informação obtida na interação com outros sujeitos que “muitas vezes, contraria ou substitui o que a pessoa anteriormente sabia, implícita ou explicitamente” (BRUNER, 1976, p.44). Por meio deste processo de informação há possibilidade de se organizar o ato de aprender.

O segundo aspecto do tripé, denominado Transformação, é representado como adaptação do conhecimento a novas situações “Aprendemos a desmascarar ou analisar a informação, a ordená-la de modo que permita sua extrapolação, interpolação, ou conversão em outra forma” (p. 45). Este segundo aspecto comporta um ajuste com o terceiro aspecto do tripé denominado Avaliação Crítica. O ato de avaliar possibilita averiguar se os dados foram

assimilados com êxito para a pessoa desempenhar a tarefa indicada. Para o referido autor, o que importa é verificar se há uma atuação adequada. Nesta dissertação, a apresentação da escola como cenário fundamental para a prática da ética não é referente a alguma pesquisa empírica. O foco de nossa pesquisa é investigar se no documento que constitui os PCN Arte (1997) existe alguma abordagem referente à virtude Justiça como parte do ensino de Ética.

2.3 A Ética Aristotélica

A ética aristotélica consiste no estudo da virtude, em grego *areté* (excelência) por meio da argumentação, visando elaborar uma teoria do bem para o homem, o qual não estaria ligado à situação financeira, nem aos prazeres deste. A este bem, Aristóteles (IV a. C, 1984) chamou de *eudaimonia*, que se entende por felicidade. O homem preocupado com o bem comum consegue interagir com seu próximo fazendo o bem pelo simples fato de estar bem. Aristóteles apresenta uma reflexão para uma vida ética, proporcionando ao cidadão a sabedoria de praticar atos reflexivos capazes de discernir o que é justo do que é inconveniente, fazendo isto em benefício da *polis*.

O cidadão que não pratica as virtudes não consegue conviver com outras pessoas em sociedade e gera graves problemas sociais. A capacidade que cada cidadão possui de observar a si próprio e refletir antes de qualquer gesto ou atitude constitui a formação moral desenvolvida e exercida com virtudes. As virtudes discutidas por Aristóteles (IV a. C, 1984) são básicas e por isso devemos organizar meios que possibilitem ao sujeito desenvolvê-las. O desígnio da ética em Aristóteles (IV a. C, 1984) é a felicidade e esta não é uma utopia, como algo que se sonha, mas sim, uma atividade que está relacionada com o atuar racional do ser humano “ela tem sua origem em nós, em nossas atividades” (RICOEUR, 2006, p. 98).

Para se conseguir a felicidade é preciso ter a amizade, a justiça, a perseverança, a prudência, a coragem; portanto, o agir do ser humano está conectado com ações virtuosas adquiridas por meio da Ética com a proposta de desenvolver a interação social/política na *polis*. A virtude aristotélica não é um conceito religioso. Religião é uma opção individual e a Ética é uma exigência de bem estar e agir correto na sociedade. É importante destacar que Aristóteles não desenvolve uma preocupação religiosa. O convívio humano na sociedade, isto é, na *polis* é questão essencial na análise deste estagirista.²

² Cabe aqui uma breve informação sobre o autor que nasceu em Estagira, na Macedônia, por volta de 384 a. C. Aristóteles foi discípulo de Platão e responsável pela educação de Alexandre, o filho de Filipe da Macedônia, por volta de 343 a. C. o qual ficou conhecido na história como Alexandre o Grande.

Em Aristóteles as virtudes são apresentadas como meios possíveis do indivíduo organizar suas atitudes, emoções e ações, por isso, o estagirista considera duas virtudes fundamentais para que o indivíduo conviva em sociedade na *polis*. São elas: as virtudes éticas ou morais e as virtudes intelectuais ou dianoéticas. É importante ressaltar que a aquisição e a prática das virtudes, como meios que permitem ao sujeito agir eticamente, contribuem gradativamente para que este conviva socialmente com atos justos, visto que agir não é simplesmente fazer, e na concepção aristotélica das virtudes, a *polis* necessita da ação do indivíduo virtuoso. A ação é uma marca do fazer humano e as virtudes possibilitam ao sujeito utilizar disposições para agir e pensar de determinadas maneiras. As virtudes éticas ou morais são aquelas correspondentes ao controle das ações – que derivam dos hábitos, tais como a coragem, a justiça, a temperança, a generosidade, a magnanimidade, entre outras –, e dos costumes (*ethos*). Segundo Aristóteles, as virtudes éticas ficam impossibilitadas de existirem na presença do excesso ou vício.

Visto que fizemos a opção pela virtude Justiça para investigar se o documento que constitui os Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – PCN Arte (1997) oferece a possibilidade de uso da linguagem artística de Artes Visuais como ferramenta para aprendizagem da virtude Justiça, tendo como confronto os PCN Ética (1997), esta será analisada no tópico 2.3.1.

As virtudes intelectuais ou dianoéticas estão conectadas racionalmente, são adquiridas por meio de instrução, logo, sujeitas à experiência e ao tempo. Aristóteles se refere à alma racional para caracterizá-las como virtudes da razão.

A alma racional está compreendida por duas estruturas: a científica e a calculativa. Estas estruturas atuam com propósito exclusivo de apresentar a verdade, uma vez que a estruturação científica possui o componente da realidade – o que está como necessário – as coisas invariáveis; e a estruturação calculativa apresenta possibilidades de modificação - as coisas variáveis. As virtudes são disposições para ajudar o indivíduo nas decisões a serem tomadas. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles analisa os dois desempenhos da alma racional. O trecho abaixo indica que:

Façamos uma distinção simples no interior da primeira, admitindo que sejam duas as partes que conceberam um princípio racional: uma pela qual contemplamos as coisas cujas causas determinantes são invariáveis, e outra pela qual contemplamos as coisas variáveis; porque, quando dois objetos diferem em espécie, as partes da alma que correspondem a cada um deles também diferem em espécie, visto por ter uma certa semelhança e afinidade com os seus objetos que elas os conhecem. Chamemos científica a uma dessas partes e calculativa à outra, pois o mesmo são deliberar e calcular, mas ninguém delibera sobre o invariável. Por conseguinte, a calculativa é uma parte da faculdade que concebe um princípio racional. Devemos, assim, investigar qual seja o melhor estado de cada uma dessas duas partes, pois nele reside

a virtude de cada uma (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro VI p. 141: 1 1139 a, 35).

Aristóteles confirma que a ação e a verdade são controladas pela sensação, razão e desejo³. Contudo, a sensação não é considerada como início de qualquer ação, o autor esclarece que não está designada aos animais inferiores qualquer forma de ação, mesmo sendo possuidores de sensação. A razão e o desejo estão relacionados com a escolha. Assim, o raciocínio e a escolha constituem um desejo deliberado e devem ser acertados. Segundo Aristóteles, a alma alcança a verdade por meio de cinco disposições: a arte (*techné*); a ciência (*episteme*); a sabedoria prática (*phronesis*); a sabedoria filosófica (*sophia*) e a inteligência (*nous*).

As virtudes da alma racional que compõem a parte científica são: a ciência, a inteligência e a sabedoria filosófica. Aristóteles as define como virtudes que projetam capacidade ao ser humano. Quando se refere à ciência, atribui-lhe a capacidade demonstrativa que, acoplada com a inteligência, proporciona a capacidade de entender os princípios científicos. Estes, por sua vez, conectados com a sabedoria filosófica, interligam a ciência e a inteligência. Portanto, a *sophia* /sabedoria filosófica viabiliza o conhecimento do princípio, bem como a capacidade de demonstrá-lo e é virtude completa e perfeita, porque funciona como ligação entre as capacidades que envolvem as disposições científica e a inteligência.

Prosseguimos com esta análise aristotélica fazendo referência às virtudes da alma racional que compreendem a parte calculativa, a arte e a sabedoria prática. Tendo por finalidade liberar a capacidade que indica opções de caminhos para um fim proveitoso, a *phronesis*/ sabedoria prática é uma virtude intelectual “[...] sem a qual não se pode exercer nenhuma das atividades do caráter” (MACINTYRE, 2001, p.262) já que a mesma é adquirida pela instrução e não pelo hábito.

A prudência (*phronesis*) está designada para ação do que pode ser praticado, ela possui uma verdade particular, portanto, sua verdade. E ao “[...] atribuímos sabedoria prática a um homem, sob um aspecto particular, quando ele calculou bem com vistas em alguma finalidade boa que não se inclui entre aquelas que são objeto de alguma arte” (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro VI p. 144: 5 1140 a, 30), consideramos que este homem expressa certa experiência. Este exercício requer o conhecimento universal que possibilitará ao indivíduo agir satisfatoriamente nos casos particulares.

³ Em *Ética a Nicômaco* no livro VI. 2, 1139 a, 20: p. 142.

Ao analisar esta ação, formulamos um exemplo que afirma o que acabamos de refletir: Não basta, para produzir alto rendimento escolar (ação), saber que a Educação é necessária (característica universal), caso todas as crianças continuem sem acesso à Educação (característica particular), logo, não haverá alto rendimento escolar (aplicação do universal ao particular). Pode-se dizer que a ação com conhecimento universal articula a verdade particular, que desencadeia um agir com responsabilidade no universal para fluir no particular.

A ideia de ação se vincula à ideia de racionalidade e “toda arte visa à geração e se ocupa em inventar e em considerar as maneiras de produzir alguma coisa que tanto pode ser como não ser, e cuja origem está no que produz, e não no que é produzido” (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro VI p. 143: 4 1140 a, 15) e dessa forma a arte articulada com a ação possibilitará um fim a ser considerado virtuoso.

“A sabedoria prática deve, pois, ser uma capacidade verdadeira e racionada de agir com respeito aos bens humanos. Mas, por outro lado, embora na arte possa haver uma excelência, na sabedoria prática ela não existe; e em arte é preferível quem erra voluntariamente, enquanto na sabedoria prática, assim, como nas outras virtudes, é exatamente o contrário que acontece. Torna-se evidente, pois, que a sabedoria prática é uma virtude e não uma arte. E, como são duas partes da alma que se guiam pelo raciocínio, ela deve ser a virtude de uma dessas duas, isto é, daquela parte que forma opiniões; porque a opinião versa sobre o variável, e da mesma forma a sabedoria prática. Sem embargo, ela é mais do que uma simples disposição racional: mostra-o o fato de que tais disposições podem ser esquecidas, mas a sabedoria prática não (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro VI p. 145: 5 1140 b, 30-20-30)

Assim, o desígnio último da *phronesis* se encontra organizado pela *sophia*. O princípio racional é considerado, na análise aristotélica, como indispensável e a compreensão de bem não só para si, mas, para a *polis* é a base para que o sujeito atue racionalmente com os membros que a compõem. Aristóteles se dedicou a organizar uma teoria do bem que considerasse simultaneamente o particular, o local e o universal e informa que há um meio termo, pelo qual o homem deve agir na *polis* se esforçando para orientar suas ações, como explica “ora intensificando, ora relaxando a sua atividade; e há um padrão que determina estados medianos que dizemos serem os meios-termos entre o excesso e a falta, e que estão em consonância com a reta razão” (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro VI p. 141: 1 1138 b 20). Estes meios são as virtudes, que Ricoeur (2006) explica serem necessárias ao ser humano para o convívio social.

2.3.1 A Justiça

A Ética segundo os PCN (1997) deve ser trabalhada por meio de Temas Transversais,

permitindo ao professor de qualquer disciplina um exercício de compreensão e análise para desenvolver em sua prática a aprendizagem das virtudes. Nesta dissertação será destacada a Justiça. É importante esclarecer que na filosofia aristotélica, a Justiça é considerada como a virtude completa para nos relacionarmos com o outro, pois que todas as virtudes estão reunidas nela e sua intenção “[...] é o bem do outro, visto que se relaciona com o nosso próximo, fazendo o que é vantajoso a outro, seja um governante, seja um associado” (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. 1984, Livro VI p. 122, 5 1130 a). Para o autor, o essencial era a manutenção da ordem pública na *polis*, deste modo a justiça é considerada para o exercício das leis entre os homens livres que, ao cumpri-las, se sentiam iguais, possibilitando o fortalecimento nas relações sociais. Encontramos nas considerações de Aristóteles a possibilidade de ampliar nossa reflexão para análise da virtude Justiça. O sujeito na sociedade é um construtor de relações, portanto, a reflexão para uma vida ética necessita de prática de virtudes:

E justiça é aquilo em virtude do qual se diz que o homem justo pratica, por escolha própria, o que é justo, e que distribui, seja entre si mesmo e outro, seja entre dois outros, não de maneira a dar mais do que convém a si mesmo e menos ao seu próximo (e inversamente no relativo ao que não convém), mas de maneira a dar o que é igual de acordo com a proporção; e da mesma forma quando se trata de distribuir entre duas pessoas (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. 1984, Livro V p. 129: 5 1134a).

Com a prática das virtudes há possibilidade do reconhecimento da Ética não só em si mesmo, mas também, em outro ser humano. Entendemos que na Arte Visual há múltiplas possibilidades em formas de manifestações do ensino da virtude Justiça que podem ser ensinadas e praticadas, já que “o critério é o da equidade que restabelece a igualdade respeitando as diferenças: o símbolo da justiça é, precisamente, uma balança” (BRASIL, 1997, p.72). Em Rawls (2008), a centralidade da equidade define o conceito de Justiça na sociedade, pela qual os menos favorecidos não se sacrificariam a favor da potência econômica. Este autor ressalta que a cooperação social, quando praticada com os princípios de justiça, aprimora as instituições sociais. E argumenta que “[...] as leis e as instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformuladas ou abolidas se forem injustas” (RAWLS, 2008, p.4). Para o referido autor, a justiça social significa que os direitos e deveres fundamentais para os cidadãos devem ser apreciados para a cooperação social, e defende a ideia de Justiça vinculada ao pacto contratual social cujas normas contidas no contrato são as que regulam as ações morais dos sujeitos. Essas normas são alinhadas pela razão segundo os princípios morais que, formulados pelos próprios sujeitos da sociedade, intencionam uma abrangência universal. A ideia de liberdade estabelece uma ordem social

para que a Justiça alcance a todos. Comparando com as ideias de MacIntyre (2001) observamos que o sujeito inserido na sociedade tem a possibilidade de usufruir eticamente da Justiça visando o Bem Comum. Nesta perspectiva, MacIntyre (1991, p. 137) descreve a concepção aristotélica sobre a Justiça na *polis*:

As normas de justiça não têm existência separadas da realidade efetiva de cada *pólis* particular. Mas isso não significa que as normas de justiça não sejam mais do que aquilo que se considera que sejam em cada *pólis* particular em um dado momento. Exatamente porque a *pólis* é definida funcionalmente como o tipo de associação humana, cujo *télos* particular é a realização do bem como tal, o tipo de associação, portanto, que inclui todas as formas de associação, cujos *télos* sejam a realização deste ou daquele bem particular, os cidadãos de cada *pólis* têm os recursos racionais para julgar o sucesso ou fracasso de sua própria cidade em fazer e ser o que uma *pólis* nos seus melhores momentos faz e é.

As tomadas de decisões com Justiça em uma sociedade são por meio de acordos, porque “saber como aplicar a lei só é possível para quem possui a virtude justiça. Ser justo é dar a cada pessoa o que ela merece” (MACINTYRE, 2001, p. 259). A Justiça é o alicerce para se julgar o direito e o dever de um sujeito e Aristóteles (1984) apresenta dois tipos de Justiça: a universal e a particular. A habilidade para desempenhar decisões pautadas em virtudes exclusivas, como a (*sophrosyne*) que possibilita ao homem ponderação; ter o poder, no entanto, não abusar do poder, e a justiça (*dikaiosyne*) exige do cidadão obedecer e respeitar a lei. A lei proporciona a todos os cidadãos um bom convívio na *polis*.

Nas reflexões de Aristóteles (1984), o sentido para (*dikaiosyne*) está constituído em uma virtude particular de dois tipos, a Justiça Distributiva e a Justiça Corretiva. No elemento gráfico a seguir, apresentamos o tipo de Virtude Particular Justiça Distributiva.

Justiça Distributiva		
Analisada no interior do grupo em diferentes <i>polis</i>	Distribuição de bens particulares ao público	De acordo com o mérito estabelecido para atender seus objetivos sociais, políticos e econômicos

Elemento Gráfico 2. Virtude Particular Justiça Distributiva. Aristóteles (1984).

Com estes princípios aristotélicos, MacIntyre (2001) nos informa que ao sujeito social está legitimado o exercício de cidadania. Portanto, a necessidade de se relacionar com diferentes sujeitos na sociedade requer atitudes éticas por meio de virtudes. E a Justiça desempenhada com consciência Ética possibilitará o entendimento entre os cidadãos para o Bem Comum, visto que “a justiça existe apenas entre homens cujas relações mútuas são

governadas pela lei; e a lei existe para os homens entre os quais há injustiça, pois a justiça legal é a discriminação do justo e do injusto” (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. 1984, Livro V p. 130, 6: 30 1134 a).

A Justiça Distributiva nos dá a ideia de repartir, de distribuir. Esta Justiça ocorre na distribuição de bens particulares ou públicos, na qual:

Os princípios que de fato governam a distribuição dos bens em cada *pólis* particular, segundo Aristóteles, variam de um tipo de constituição política da outra. E quando atribuímos justiça a uma ação ou a um agente, em virtude de um ato ou de uma disposição, de acordo com o princípio de distribuição, constitucionalmente estabelecido na *pólis* particular dessa pessoa, tudo o que estamos fazendo é atribuir uma justiça relativa àquele princípio (MACINTYRE, 1991, p. 118).

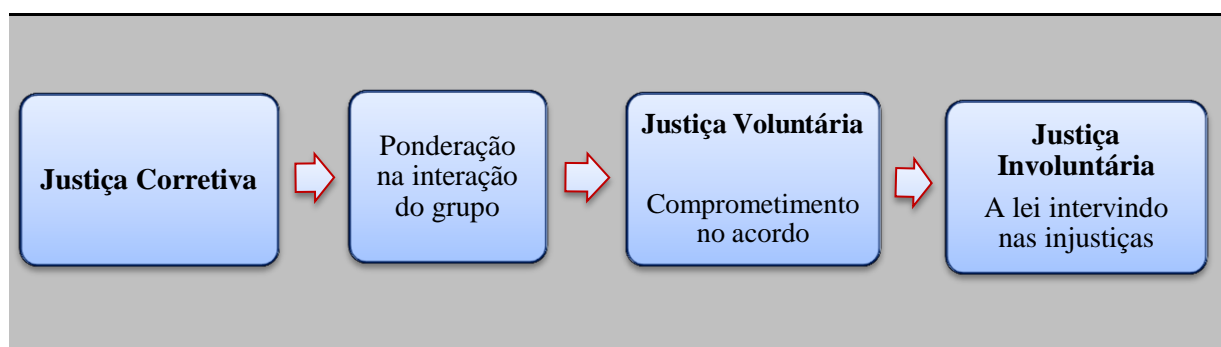
Numa relação entre governar e ser governado ao utilizar a Justiça Distributiva, será observado que em *polis* diferente acontecem ações de Justiça específica para aquele grupo, uma vez que os princípios para estabelecer a distribuição devem ser analisados no interior desse grupo. Aristóteles indica que os bens considerados na Justiça Distributiva estão relacionados aos cidadãos, como a reputação, o dinheiro e que “as distribuições devem ser feitas de acordo com o mérito” (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. 1984, Livro V p. 125, 3: 25 1131 a) e a espécie de mérito é diversificada nos grupos. Cada grupo estabelece seu mérito para atender seus objetivos sociais, políticos e econômicos, como por exemplo, a riqueza para a Oligarquia, o homem livre para a Democracia. Para Aristóteles (1984), o justo é proporcional e intermediário e o injusto é aquele que infringe a proporção. O sujeito em seu grupo social é capaz de desenvolver ações virtuosas diariamente, tendendo a um estado médio, não extrapolando o que lhe é proporcional, pois o sujeito “[...] que age injustamente tem excesso e o que é injustamente tratado tem demasiado pouco do que é bom” (ARISTÓTELES, séc. IV a. C. 1984, Livro V p. 126, 3: 20 1131 b). Ao se relacionar com seus pares observa, aprende e pratica o que é intermediário, para não exceder o direito do outro, permitindo dessa forma ser um sujeito justo.

Em MacIntyre (2001) localizamos uma ampliação da Justiça Distributiva que corrobora com Aristóteles (1984), indicando que este tipo de Justiça “consiste na aplicação de um princípio de merecimento a uma variedade de situações” (MACINTYRE, 1991, p. 121), no qual é necessário existir um projeto comum para contemplar os mais mercedores, de tal modo que estes cooperem mais do que os menos mercedores. E prossegue explicando que “deve haver uma visão comum de como tais contribuições devem ser medidas e como as recompensas devem ser classificadas” (ibid).

Neste sentido, Rawls (2008) informa que o acordo com uma visão comum é necessário para que a Justiça Social possa alcançar a todos os membros da sociedade. Este autor indica

que existe conflito de interesse nos benefícios da cooperação social e que para conseguir “seus fins, cada um prefere uma parcela maior a uma parcela menor desses benefícios” (RAWLS, 2008, p.5). Com este enfoque, entendemos que em Aristóteles (1984), MacIntyre (2001) e Rawls (2008) há uma preocupação em apresentar a relevância da proposta para a virtude Justiça aos que foram reconhecidos socialmente como menos favorecidos. Esta relevância é pertinente na sociedade contemporânea, na qual enfatiza-se o direito e o dever do exercício da cidadania para sustentação de uma sociedade bem ordenada na busca do Bem Comum.

O segundo tipo de Justiça proveniente da virtude particular *dikaiosyne* é a Justiça Corretiva. Aristóteles (1984) argumenta que para a Justiça Corretiva está designado o equilíbrio das relações entre determinados membros do grupo. Este tipo de Justiça se dedica a retificar possíveis incorreções que surgiram nos relacionamentos sociais e que poderão ser reparados por um grupo corretivo. E apresenta dois tipos de Justiça para desempenharem seus papéis nas questões a serem resolvidas na sociedade: a Justiça Voluntária e a Justiça Involuntária. Ambas integram o elemento gráfico abaixo.



Elemento Gráfico 3. Virtude Particular Justiça Corretiva. Aristóteles (1984).

A função da Justiça Corretiva, segundo Aristóteles, é de estabelecer o meio termo sobre o ganho e a perda nas disputas que não podem ser resolvidas nas relações entre os membros de um grupo social. Apela para o juiz, pois desejam justiça.

Espera-se que o juiz seja o intermediário nas disputas e decida o que é justo, restabelecendo a igualdade no grupo: “é como se houvesse uma linha dividida em partes desiguais e ele retirasse a diferença pela qual o segmento maior exceda a metade para acrescentá-la ao menor” (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro V p. 126, 4: 25 1132 a).

Neste âmbito, o justo está considerado no meio termo; logo, no intermediário das decisões não resolvidas nas transações voluntárias. Aristóteles descreve que os termos perda e

ganho procedem das transações voluntárias e “[...] quando, todavia, não recebem mais nem menos, mas exatamente o que lhes pertence, dizem que têm o que é seu e que nem ganharam nem perderam” (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro V p. 127, 4: 15 1132 b).

A Justiça Corretiva está relacionada com dois tipos de Justiça. O primeiro tipo é a Justiça Voluntária e o segundo tipo é a Justiça Involuntária como expostas abaixo:

[...] Voluntárias, por exemplo, as compras e vendas, os empréstimos para o consumo, as arras, o empréstimo para uso, os depósitos, as locações (todos estes são chamados voluntários porque a origem das transações é voluntária); ao passo que das involuntárias, (a) algumas são clandestinas, como o furto, o adultério, o envenenamento, o lenocínio, o engodo a fim de escravizar, o falso testemunho, e (b) outras são violentas, como a agressão, o seqüestro, o homicídio, o roubo a mão armada, a mutilação, as invectivas e os insultos. (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro V p. 124 2: 30 5 1131 a).

Ser justo na análise aristotélica é possuir a capacidade de raciocínio prático. Na Justiça Voluntária, o sujeito tem a possibilidade de exercer no seu grupo relações sociais e comerciais pautadas no compromisso de cumprir o prometido, seja por indenização, pagamentos acordados em empréstimos, compras ou vendas. É um modo prático a favor da outra parte. É o direito do sujeito considerando o direito de outro sujeito.

A Justiça Involuntária caracteriza-se por ações em que a lei atua a favor dos homens que sofrem injustiças, pois que “a justiça legal é a discriminação do justo e do injusto” (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro V p. 130, 6: 30 1134 a). Tanto as ações clandestinas, como o furto e o falso testemunho, quanto as ações violentas como o sequestro e o roubo a mão armada apontadas na Justiça Involuntária contribuem para que a sociedade contemporânea observe as relações entre os sujeitos que não valorizam o convívio virtuoso.

É necessário o ensino da Ética para a sociedade, uma vez que “não se pode ser justo, segundo Aristóteles, sem a capacidade de raciocínio prático, que *dikaiosyne* exige *phrónesis*” (MACINTYRE, 1991, p. 137). Para *phrónesis*, MacIntyre (1991) esclarece que a inteligência prática é que irá proporcionar ao sujeito um exercício para expressar habilidades que derivam da Virtude Justiça.

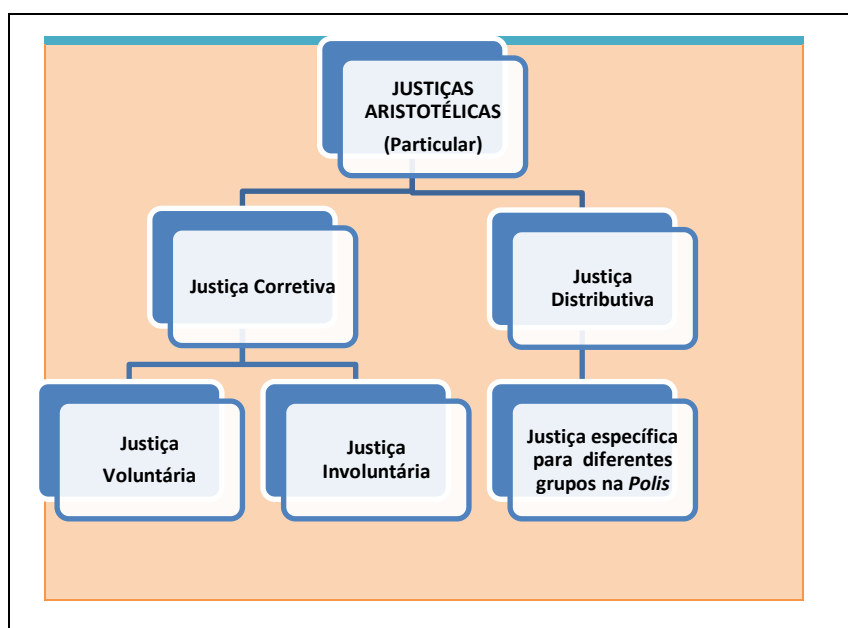
A aprendizagem da virtude Justiça, desenvolvida nas aulas de Artes Visuais, cooperará para a formação do aluno como cidadão ético, pois “as melhores coisas devem desenvolver-se sobre um fundamento de liberdade” (MARITAIN, 1968, p. 257) e Arte é liberdade. Corroborando com esta afirmação, encontramos em Rawls (2008) a significativa análise da aquisição da liberdade para o cidadão. O autor dispõe que:

Uma sociedade bem-ordenada é definida como uma sociedade regida de maneira eficaz por uma concepção pública de justiça. Os membros de tal sociedade são, e se consideram, pessoas morais livres e iguais, ou seja, cada uma delas tem, e acredita que tem, objetivos e interesses fundamentais, em nome dos quais acha legítimo fazer

reivindicações uma à outra; e cada uma tem, e acredita que tem, um direito a um respeito e a uma consideração iguais ao se destinarem os princípios segundo os quais deverá ser governada a estrutura básica de sua sociedade (RAWLS, 2008, p. 668-669).

Rawls (2008), ao descrever seu ponto de vista sobre a importância da liberdade para o sujeito social, aspira a uma sociedade justa com uma apreciação pública de Justiça. Na opinião pública, os pensamentos divergentes entre os sujeitos virtuosos e os sujeitos que tendem apenas cumprir leis impostas para a sociedade serão considerados iguais.

Apesar disso, ao deixar de desenvolver suas decisões ajustadas na Ética e desconsiderar o bem-estar do outro em favor da *polis*, o sujeito colaborará para um desequilíbrio social, como afirmam (ARISTÓTELES, 1984, MACINTYRE, 2001). Sintetizamos por meio do seguinte esquema gráfico as Justiças do tipo particular na concepção aristotélica, analisadas no tópico 2.3.1 desta dissertação.



Elemento Gráfico 4. Exposição sintetizada das Justiças aristotélicas. Aristóteles (1984).

Na sociedade contemporânea é vital a importância do ensino da Ética nas instituições escolares, e esta pesquisa investiga se o documento PCN Arte (1997) oferece a possibilidade de uso da linguagem artística de Artes Visuais como ferramenta para aprendizagem da virtude Justiça tendo como confronto os PCN Ética (1997).

O Bem Comum para MacIntyre (2001) é o sujeito atuando na rede de pequenos grupos de amigos, que mantém o elo para que seus projetos possibilitem o sustento da vida na sociedade. E em nossa sociedade contemporânea, a questão principal é somente o afeto, excluindo o Bem-Comum desse relacionamento. Na dimensão de sociedade bem-ordenada em

Rawls, (2008) a cooperação social colabora para ordenar a sociedade, uma vez que a Justiça é uma das virtudes que depura o sujeito. Em (MACINTYRE, 2011, p.368-369), observamos que as virtudes nos auxiliam nas tomadas de decisões e “devem ser compreendidas como as disposições que além de sustentar e capacitar para alcançar os bens internos às práticas, também nos sustenta no devido tipo de busca pelo bem”. A Justiça e a liberdade estão consideradas em Rawls (2008) como bens sociais fundamentais para o cidadão atuar em uma sociedade. Para este autor, o adequado é a manifestação do respeito: “Assim, respeitar as pessoas é reconhecer que possuem uma inviolabilidade fundamentada na justiça que nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode sobrepujar” (p. 723). É o sujeito saber que tem em si mesmo o respeito, evitando assim que outro sujeito lhe atribua um respeito com a intenção de regular seus alvos, planos ou metas dentro de um grupo social e estabelecendo um controle indesejável a sua formação moral.

Para Rawls (2008, p. 723) “[...] a justiça é a principal virtude das instituições sociais”, havendo a aspiração de que as pessoas se percebam justificadas e não manipuladas. Esta pesquisa considera que, quando o sujeito se insere no seu grupo social, desenvolvendo e mantendo práticas de virtudes, este sujeito libera uma consciência do social e do político capacitando-o para concordar ou discordar de decisões que dizem respeito a sua sociedade.

2.3.2 Ética e a Aprendizagem de Virtude

MacIntyre (2001) argumenta que a prática do Bem Comum por todas as pessoas reduz a Desordem Moral na sociedade e, no entanto, essa não é observada. Quando o cidadão se ausenta da Ética, deixa de praticar virtudes que beneficiariam a si próprio e a seu grupo social e, dessa forma, a interação sujeito e sociedade se desestabilizam, gerando a Desordem Moral. Uma formação interior baseada nas virtudes terá a possibilidade de contribuir para a construção de um cidadão ético, pois “as virtudes são disposições não só de agir de determinadas maneiras, mas também de pensar de determinadas maneiras” (MACINTYRE, 2001, p. 321). Sendo assim, ninguém nasce com ética.

A Ética é sempre aprendida, portanto, é inegável que a aprendizagem de virtudes seja necessária ao ser humano para possibilitar uma melhor convivência na sociedade. A falta de conhecimento teórico-filosófico das virtudes impede que o educador em sala de aula se sinta capaz de solucionar os casos que apresentam a ausência da vivência ética, por isso é

importante o conhecimento dos documentos que servem de base para esta pesquisa. De acordo com Oliveira (2011a), é fundamental a reflexão do educador neste processo, porque:

A despeito das intenções do professor ao “orientar” os alunos, somente a prévia disposição destes em falar e em ouvir, ou seja, em negociar as distâncias que os separam poderá fazer com que o diálogo entre eles frutifique. Não basta, portanto, ao docente criar situações para que haja diálogo, pois se a iniciativa for unilateral, corre-se o risco de promover uma teatralidade pedagógica: os alunos apenas simulam o “entre razões” para agradar ao professor, mas intimamente mantêm a distância que os separa (OLIVEIRA, 2011a, p. 92).

Se pensarmos que o educando está em constante transformação, cabe a seguinte indagação: O que é a escola? A escola não é um mero espaço de aprendizagem de conteúdos, mas um ambiente de transformação social. Com base na citação acima, o discurso unilateral não representa uma articulação com a realidade do educando. No entanto, considerar a escola como ambiente é reconhecer que o aluno é um sujeito do diálogo (OLIVEIRA, 2014), possibilitando, assim, o desenvolvimento de estratégias para transformar o educando.

Oliveira (2014) argumenta ainda que a eficácia do diálogo possibilita o estímulo aos educandos que, ao serem estimulados, conseguem articular o uso desse diálogo de forma crítica e prática, pois, ao vivenciarem situações em seu grupo social, reconhecem possíveis deficiências e mobilizam sua capacidade transformadora.

O homem é animal político e racional, conforme frisou Aristóteles (1984). Assim sendo, qual é a instituição capaz de transformar esta realidade? A escola é esta instituição. Por meio da Educação, o indivíduo desenvolve o diálogo, que por sua vez permite a opção por outros caminhos na sociedade. Para tanto, é importante que exista essa relação de diálogo horizontal entre professores e educandos. Entendemos, neste sentido, que a Arte e a Ética são ferramentas que contribuem para o diálogo e permitem que o professor aprenda com seu aluno e o aluno aprenda com o professor. Estes procedimentos possibilitarão “[...] a adoção de uma perspectiva pluralista que promova o efetivo diálogo entre as diferenças permite que os indivíduos se tornem reciprocamente tolerantes” (OLIVEIRA, 2014, p.113).

Nesta perspectiva, entendemos que o processo de inserção na sociedade poderá ser beneficiado com o aperfeiçoamento contínuo da prática de virtudes, mediante a Educação. Como já exposto, esta pesquisa analisa o documento que organiza os PCN Arte (1997), usando como fio condutor o documento dos PCN Ética (1997). Entendemos que é necessário reconhecer a pluralidade no ambiente escolar, no qual há uma complexa rede de informação pronta a interagir, um produtivo campo de debate. Entretanto, uma educação formatada por parâmetros que se descuidam dessa articulação é contraditória, pois se torna indispensável o entendimento de que “em uma sociedade pluralista, os interesses dos grupos sociais são

muitas vezes conflitantes, de sorte que aquilo que é visto como direito por uns pode, para outros, figurar como violação de direitos adquiridos” (OLIVEIRA, 2011a, p. 70).

A indicação dos PCN como opção de conduzir o aluno à disciplina projetada na transversalidade, atuando o professor como catalisador – aquele que acelera o desempenho e a compreensão do aluno –, representa para seus idealizadores o caráter de inovação pedagógica presente no documento. Nesse esforço, a Ética articulada com a Educação possibilita ao indivíduo, enquanto ser histórico, desenvolver sua formação não só no aspecto pessoal, mas também no aspecto social.

Assuntos abordados no documento referentes à cultura são potencialmente valiosos para o professor dialogar com acontecimentos que fazem parte da realidade de seus alunos, como o seguinte exemplo: em geral, afirmamos que a vida é sagrada; no entanto, esta afirmação está relacionada à vida humana e não à vida em geral, pois, no que diz respeito aos animais esta afirmação está condicionada pelos valores particulares dos próprios seres humanos. Para uns, matar um animal para se alimentar de sua carne é cabível, enquanto para outros, não.

Entendemos que documentos sobre ética devem levar em consideração a referência de tomadas de decisão baseadas nas virtudes para que crianças, jovens e adultos em suas etapas escolares possam ter o direito a uma formação de cidadania e inserção social pautada na Ética, por meio da prática das virtudes. O documento dos PCN Ética (1997), por se tratar de escola, articula a mediação da família neste processo. No documento consta a informação de que “embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança” (BRASIL, 1997, p. 51), é na sociedade que o indivíduo desenvolve atitudes que expressam valores.

CAPÍTULO 3 – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

3.1 Análise do documento: Introdução aos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências para o Ensino Fundamental e Médio do país e foram elaborados pelo Governo Federal na década de 90. Têm por objetivo colaborar para a elaboração e reelaboração do currículo, considerando o projeto pedagógico para formação do aluno como cidadão e uma escola que possibilite que os alunos ampliem suas capacidades conforme a Lei 9394/96. Segundo o referido documento:

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração (BRASIL, 1997, p. 15).

A citação acima consta na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) de nosso país. Diante da necessidade de construir currículos adequados a sua realidade, Estados e Municípios orquestraram a elaboração de propostas curriculares para apresentá-las ao Ministério de Educação. No governo de Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2003), aconteceu essa discussão, que por intermédio de seu ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza (entre 1995 e 2002) tal proposta foi desenvolvida em meio a um processo de grandes negociações. Estados e municípios representados por professores, técnicos, conselhos estaduais e entidades ligadas ao magistério se reuniram por meio da organização das delegacias do Ministério da Educação e Cultura, nos Estados, para discutirem em encontros regionais a proposta curricular. Sugestões e análises críticas, segundo a informação constante no documento que descreve o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram apreciadas para a implementação do referido documento. Essa introdução foi organizada na Secretaria de Educação Fundamental na gestão de Iara Glória Areias Prado.

Neste sentido, a Fundação Carlos Chagas – FCC foi a instituição responsável pela análise das experiências descritas nas propostas dos currículos apresentados, checando o processo de desenvolvimento dessas experiências e os resultados alcançados em países que as

adotaram. Fundada no Estado de São Paulo em 1964, a fundação Carlos Chagas atuou também em pesquisas destinadas à área da educação. Com o desenvolvimento das atividades do Departamento de Pesquisas Educacionais criado em 1971, a fundação foi designada à Superintendência de Educação e Pesquisa no ano de 2009. Seus fundadores, segundo Bernardete Angelina Gatti, Superintendente da FCC eram exímios pesquisadores e “[...] quando decidiram fundar um centro de seleção para as escolas médicas se basearam em pesquisas da área de testes e medidas, da área de psicometria e de avaliação educacional” (GATTI, 2010, p.2). Suas ações investigativas conjugavam-se com o interesse na área da educação, uma vez que “[...] apoiando-se no conhecimento mais avançado disponível entre nós, nos Estados Unidos e Inglaterra” (idem) analisavam resultados que contribuiriam para desenvolver suas pesquisas nas áreas educacional e social.

Assim, tendo exposto o papel da Fundação Carlos Chagas no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, analisaremos em seguida o Plano Decenal de Educação. Conforme o trecho introdutório dos PCN transcrito na página anterior, o Plano Decenal de Educação é um documento que também foi considerado no processo de elaboração dos PCN. Entendemos que é de extrema importância o relato dos caminhos percorridos para elaboração e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que sua finalidade, segundo o Ministério da Educação e do Desporto, é de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, s/p). Sua proposta constitui, assim, referencial de qualidade para a educação em todo território brasileiro.

O Plano Decenal de Educação (1993 – 2003) foi criado no governo de Itamar Augusto Cautiero Franco; foi coordenado e elaborado pelo então ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avellar Hingel, tendo como Secretária de Educação Fundamental Maria Aglaê de Medeiros Machado (BRASIL, 1993, s/p). A publicação do referido plano foi realizada de acordo com o Ministério de Educação e Cultura - MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. A informação abaixo elucida a razão da criação do Plano Decenal de Educação:

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta Conferência resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo de (nove) 9 países que apresentam baixa produtividade do sistema educacional. Integrando este Grupo, o Brasil, através do Ministério da Educação e

do Desporto, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que está sendo objeto de discussão em todo o País (BRASIL, 1993, p. 3).

O Plano Decenal de Educação resultou do insatisfatório rendimento do sistema educacional brasileiro. Os nove países que apresentaram esse resultado, segundo a informação acima, foram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O Plano foi idealizado, portanto, para promover propostas de melhorias na educação básica. Com a recomendação de “Nenhuma criança sem escola” (BRASIL, 1993, p.4), Estados e Municípios deveriam elaborar seus próprios planos, posicionarem-se com contribuições pautadas nas experiências de suas escolas e apresentarem possíveis soluções na educação básica de seus locais. A educação básica foi o foco do plano e “o Ministério da Educação e do Desporto solicitou aos governadores e prefeitos e aos secretários estaduais e municipais de educação que, na elaboração do plano decenal, incluam os segmentos mais expressivos da comunidade e da sociedade em geral” (BRASIL, 1993, p.4). O compromisso de equidade foi firmado para o bom andamento da recuperação da educação básica no Plano Decenal de Educação.

Quando nos propusemos a analisar a virtude Justiça, entendemos que a prática dessa virtude na sociedade é o eixo fundamental que possibilita decisões e resultados justos aos seus cidadãos. Diferentes situações que se apresentam no cotidiano social interferem positiva ou negativamente na vida desses cidadãos. Como exemplos, citamos o direito à moradia, atendimentos médico e jurídico, poder integrar o sistema escolar, dentre vários outros. A perspectiva que abraçamos é de que o aluno possa ampliar seu conhecimento e senso crítico, e não somente ser considerado como elemento quantitativo na intenção de apresentar estatisticamente resultados relativos ao bom desempenho do sistema escolar e aos índices de aprovação nas séries escolares, afastando, desse modo, a evasão escolar. Portanto, permitir a aprendizagem da virtude da Justiça é um benefício aos sujeitos na sociedade; é necessário, assim, aprender e praticar atitudes éticas para um bom convívio entre os seres humanos na sociedade. (ARISTÓTELES, IV a. C, 1984; MACINTYRE, 2001).

Para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a participação dos professores foi apreciada em discussão durante os anos de 1995 e 1996 (BRASIL, 1997). O documento esclarece em sua Introdução que o debate educacional reforça no sistema educativo brasileiro a necessidade de discussão permanente em todas as regiões do território brasileiro. A questão é: como consolidar uma ação reguladora única, se em nosso país as formações regionais são diversas? Somos um país continental, portanto, as cinco regiões que

estruturam geograficamente o Brasil dificilmente poderão ser regidas por referências nacionais comuns.

Mesmo que o documento ressalte a possibilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais atuarem como um estímulo acelerador na educação brasileira, informando que “[...] de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País” (BRASIL, 1997, p. 13), indica que este acelerador é realmente a favor dos filhos dos cidadãos brasileiros que frequentam nossas escolas? Logo, a quem interessa esta consolidação? Ao expressar um estímulo acelerador na educação, o documento intenciona transmitir conteúdos pré-elaborados que tendem a reproduzir as ideias dominantes; sendo assim, é o mesmo que reproduzir a desigualdade social, pois é indicado ao educando entender argumentos sob um ponto de vista que não representa sua realidade.

A realidade oferece os problemas sociais e o diálogo possibilita o desenvolvimento da consciência sobre a sociedade e conseqüentemente o reconhecimento da existência dos problemas que impedem a qualidade de ensino. Cunha (1996, p.64) ao analisar as práticas utilizadas no sistema educacional zigzague, que interferem no desempenho do aluno, assegura que “[...] as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de Educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades”. Entendemos que a relação qualidade - ensino está idealizada de cima para baixo; assim sendo, uma ação reguladora única, com a intenção de consolidação nacional não serve aos propósitos de uma educação voltada para a formação crítica e a transformação social. Como esclarece Cunha, “[...] as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até com mais rapidez” (idem).

Nos PCN, o desafio de desenvolver uma educação de qualidade se torna, portanto, incumbência que recai sobre o professor. Isto nos mobilizou a prosseguir com a análise da qualidade de ensino e retomar a afirmação contida no próprio documento, de que não é objetivo do mesmo solucionar todos os problemas que comprometem a qualidade do ensino e da aprendizagem em nosso país. Como assinala Oliveira (2011b, p. 91), os professores “[...] além de serem geralmente mal formados, mal remunerados e desprestigiados na profissão precisam falar para auditórios divididos quanto a valores, crenças, hábitos e aspirações”. Indo nessa mesma direção, Cunha (1996, p.64) ressalta que “Antes de tudo, é preciso mencionar as políticas de remuneração do magistério e sua não-profissionalização, e que não serve para atrair para as funções docentes pessoas qualificadas e motivadas”. Assim, a escola é repudiada por muitos alunos, cujo sucesso da aprendizagem não despontou como regulamentado pelo

sistema educacional. Estes muitas vezes não tiveram a oportunidade de investir em seus estudos, não se esforçaram o suficiente, enfim, socialmente se incluíram na categoria daqueles que não valorizam a oportunidade de estudar, logo, são excluídos.

Sawaia (2001) mostra que todo pensamento generalizador é excludente, logo, toda vez que se inclui um sujeito, outro sujeito é excluído. A exclusão se encarrega de incluí-lo como desigual na sociedade, portanto, “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2001, p. 8). Neste sentido, Oliveira (2011b) concorda com Sawaia (2001) ao apresentar a escola como agente de exclusão/inclusão, uma vez que a inclusão “[...] entra em contradição com a natureza seletiva da escola no sistema capitalista, pois ela deve selecionar os melhores alunos [...] Dessa forma, mesmo que venha a ensinar “tudo”, não poderá contemplar a todos” (OLIVEIRA, 2011b, p. 91).

Em Mendes (1994) constatamos que, para sustentar o custeamento de propostas educacionais em nosso país, é insistentemente vinculado à intervenção política um enorme interesse que não visa à vivência, e sim à sobrevivência da educação brasileira, como é mencionado abaixo:

Tudo é feito, na educação, dentro de um *status quo* disfarçado por uma política aumentativa, que muda os números mas não muda as coisas numeradas. Não adianta mudar o número dos “escolarizados”, se eles recebem na escola uma educação deteriorada e inadequada, com todas as repercussões econômicas, políticas, culturais. Os líderes educacionais precisam compreender que toda ação eficaz - sobretudo no mundo de hoje - é, antes de tudo, a ação que muda a consciência - a própria e a dos outros. Eles precisam mover-se dentro da sociedade e fazer com que os outros se movam, com uma larga consciência de suas significações, de seus impedimentos e, sobretudo, de suas possibilidades (MENDES, 1994, p. 60).

Observamos, então, que as repercussões sociais, econômicas e políticas possibilitam uma análise sobre os sujeitos e o direito à Educação. Historicamente, em nosso país tem sido um problema social o fato de que os sujeitos em sua maioria não passaram pelo sistema educacional. Foram excluídos das etapas escolares a que uma criança tem direito e, portanto, a cidadania apresentou-se desfavorável para muitos. Outra questão a ser considerada é a econômica, já que a educação não contemplou todas as crianças, o conhecimento cultural e acadêmico resultou em números desiguais de tal modo que reflete na atual sociedade, pois a fase política determinou e determina essas desigualdades. Retomaremos, então, o campo da educação, tecendo brevemente o painel de acesso à escola pública no Brasil. Contudo, nesta dissertação não tivemos a intenção de cingir o extenso panorama histórico da educação brasileira, uma vez que se trata de uma análise que deveria contemplar as diversas formas

educativas⁴ ocorridas em nosso país. Nesse sentido, fazemos somente algumas pontuações que permitem conferir à nossa análise maior clareza e objetividade.

No Brasil Imperial “[...] devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou ainda, em razão do desinteresse das elites políticas provinciais na difusão da instrução primária e secundária [...]” (GONDRA, J, G; SCHUELER, A, 2008, p.35) ocorreu algo semelhante ao que ocorre nos dias atuais. Podemos dizer que hoje a Educação também sofre de falta de recursos financeiros, não havendo ainda a valorização do profissional da educação. Como pretexto atual, semelhante ao pretexto do Brasil Imperial, as diversidades regionais ainda são justificativas para esta lacuna. São orçamentos insatisfatórios em que Estados e Municípios em doses homeopáticas anunciam, geralmente em período eleitoral, que a cura dos males que afetam a Educação será finalmente encontrada.

Nesta perspectiva, é possível dialogar com Veiga-Neto (2012) que, ao utilizar a metáfora ida aos porões, expressa a necessidade de nos organizarmos. Ir ao porão é entender que existem outras possibilidades. De igual modo a metáfora prensa do tempo, apresentada por Oliveira (2011b), nos adverte para o fato de que “Qualquer debate que se prolongue sem a perspectiva de esclarecer respostas (que, afinal, representam decisões e escolhas) perde a finalidade [...]” (OLIVEIRA, 2011b, p.99). Em vista disso, nos documentos que organizam os Parâmetros Curriculares Nacionais o sentido democrático de escola está presente, no entanto, não é notório se entendermos que a educação é um direito social e está, portanto, ligada à política pública. A concepção hegemônica da educação é notadamente econômica e não de formação humana, pois cria-se primeiramente uma expectativa de ingresso no mercado de trabalho, distanciando-se da socialização humana. Dessa forma, na presente investigação prosseguimos nossa ida aos porões, utilizando o debate em torno dos argumentos teóricos fundamentados no tema Ética e Arte com a possibilidade de contribuir para fornecer respostas, mesmo que não sejam definitivas.

Entendemos, então, que os PCN acertam ao enfatizarem que, para a elaboração do documento, participaram muitos professores de graus diferentes de ensino e ao considerarem a participação de professores numa proposta de cunho nacional referente à Educação. No entanto, quem são estes professores que analisaram e debateram este documento? Qual o

⁴ “Quando nos referimos à forma escolar de educação, consideramos as escolas voltadas para diversos níveis de ensino (primeiras letras, secundárias e superiores), estatuto das mesmas (públicas, privadas e subvencionadas) e modalidades (profissionalizantes - militares, comerciais -, ou especiais voltadas para o atendimento de cegos e surdos), além dos asilos, seminários, conventos e outros tipos de internatos” (GONDRA, J, G; SCHUELER, A 2008, p.81).

critério utilizado para esta escolha? A região, o estado, o município, o bairro onde se localizam as escolas desses professores foram considerados com quais intenções? Tais indagações são pertinentes em nossa análise, visto que a necessidade de aprendizagem de Ética é recomendada no Sistema Educacional Brasileiro pelos Temas Transversais.

3.1.1 A apresentação do documento dos PCN Arte (1997)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no artigo 26, parágrafo 2º estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (p.21). Esta consideração obrigatória para a educação básica, no ano de 1996, permitiu que a Arte fosse implantada nas escolas como disciplina (BRASIL, 1997), pois anteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971), o currículo escolar apresentava a Arte como “Educação Artística” (BRASIL, 1997, p. 24) e não como disciplina obrigatória; era apreciada como atividade educativa.

Com a proposta do documento dos PCN Artes de 1997 é possível argumentar que a arte não deve se dissociar do papel que possui na sociedade, pois com ela o aluno “torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor” (BRASIL, 1997, p.19). Arte sem os indivíduos que compõem a sociedade é inimaginável, da mesma forma que a sociedade sem ética, por isso é importante a análise documental desta dissertação.

O documento está destinado ao ensino e aprendizagem de Arte no Ensino Fundamental, com a expectativa do entendimento de que com a arte, o ser humano tem a possibilidade de reconhecer, pensar e repensar suas ações na sociedade. E esta pesquisa compara o documento dos PCN Arte (1997) com o documento dos PCN Ética (1997) por entender que ambos são essenciais para o sujeito conviver socialmente. Arte e ética são necessárias para a Humanidade.

Nos estudos de Barbosa encontramos a afirmativa de que a “arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (BARBOSA, 2005, p.5). Da mesma forma, Fischer constata que “a arte tem sido, é e será necessária” (FISCHER, 1979, p.12).

Como podemos perceber, o meio social é influenciado favoravelmente pela arte e os citados autores estudiosos do tema Arte corroboram esta análise.

No documento PCN Arte (1997) as orientações destinadas ao professor para desenvolver suas aulas de Arte no ensino fundamental indicam a arte como objeto de conhecimento, como podemos conferir no texto a seguir:

A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de uma transformação do ser humano. Além disso, encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que vive na sua relação com as demais. (BRASIL, 1997, p. 32-33).

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) analisa e destaca a importância dessas aulas para o sujeito no ambiente social, uma vez que tal processo de aprendizagem “[...] contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história” (p.36). Por isso, entendemos que Escola, Arte e Ética quando integradas colaboram para a formação do cidadão ético em benefício da Sociedade.

Baseados em Oliveira (2011a, 2014), temos elementos para entender que educação sem ética é incompleta, pois ética é a convivência dos cidadãos na sociedade e, portanto, necessária. Nessa assertiva reconhecemos que a prática constante das virtudes com fundamentos filosóficos pode auxiliar o aluno a conviver socialmente dentro e fora do ambiente escolar.

Arte Visual conjugada com a Ética atua para uma constante renovação na Escola e na sociedade. Com a Arte Visual, o aluno tem seu momento de criação e de experimentar uma vivência do mundo artístico, criando sua própria história e colaborando com a sociedade (BARBOSA, 1998; 2003; 2005). Esta constatação confirma a importância do estudo dos dois documentos em questão. Por intermédio das Artes Visuais e do desenvolvimento das práticas das virtudes, o aluno terá a possibilidade de interagir eticamente e de reconhecer que neste processo é possível reformular suas atitudes, usando o diálogo como ferramenta para refletir e expressar suas críticas na sociedade. Entendemos assim que, por meio das experiências entre os sujeitos, a capacidade de articulação nas mais diversas situações é aprimorada. A aprendizagem de Arte bem como a aprendizagem de Ética contribuem para a socialização.

Dentre as disciplinas estudadas no cotidiano escolar, os alunos demonstram um especial interesse pelas aulas de Arte Visual, pois neste momento sua experiência pessoal poderá ser considerada por sua própria história. É o momento de sua criação. Seu lugar e seu tempo podem se concretizar por meio de sua arte.



Figura 1 Momento de criação - experiência pessoal. Fonte da autora 2013

Segundo Barbosa, é nesta perspectiva que se pode afirmar que: “Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto.” (BARBOSA, 2005, p.37). A qualidade é aprimorada por quem cria sua arte. É necessário oportunizar esses momentos de criação para desenvolver o entendimento de seus significados, já que “se faz necessária uma educação para desenvolver, nos alunos, o saber distinguir e perceber sentimentos, sensações, ideias e qualidades” (SOUZA, 2014, p.39). O ser humano se expressa melhor por meio da arte. Arte é uma linguagem reconhecida globalmente como indispensável à vida humana e uma forma de expressão utilizada desde os primórdios da humanidade como parte da identidade cultural.

As diversas manifestações de arte estão presentes em todas as situações da vida humana e a ética sustenta o ser humano na sociedade. A arte necessita de emoção para se expressar e a ética coopera para que o sujeito entenda suas emoções (MACINTYRE, 2001). É conveniente esclarecer que a arte facilita a ampliação da imaginação, o que pode contribuir para os sujeitos se sentirem capazes de atuar na sociedade. O trecho que apresentamos abaixo faz parte do documento os PCN Arte (1997):

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência

imediate. A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas. (BRASIL, 1997, p.30).

A ampliação da imaginação possibilitará ainda ao sujeito interagir eticamente no ambiente escolar e na sociedade. A seguir, a palavra artista será empregada para articularmos melhor o sentido de utilizar a realidade do sujeito na arte. Fischer (1979) apresenta a importância do ser humano ao atuar com a arte quando se torna um artista. Como definir um artista? Para Fischer, um artista observa a realidade existente na natureza com toda sua magnitude, porém:

O que ele está vendo na tela não é a natureza independente dele: é a paisagem vista através das suas sensações, da sua experiência. O artista não é o mero acessório de um órgão sensorial que apreende o mundo exterior, ele é também um homem que pertence a uma determinada época, classe e nação, possui um temperamento e um caráter particulares, e todas essas coisas influem na maneira pela qual ele vê, sente e pinta a paisagem. Todas se combinam para criar uma realidade mais ampla do que o dado conjunto de árvores, pedras e nuvens, elementos que podem ser medidos e pesados. A nova e mais ampla realidade é determinada, em parte, pelo ponto de vista individual e social do artista. É a soma de todas as relações entre o sujeito e o objeto, envolve não só o passado como o futuro, não só os acontecimentos objetivos como as experiências subjetivas, os sonhos, pressentimentos, emoções, fantasias. A obra de arte une realidade à imaginação. (FISCHER, 1979, p. 122-123)

Quando nos referirmos ao termo artista, este não está designando o artista profissional, e sim educar com a Arte, porque nos remetemos ao sujeito criador de sua própria arte, que usa de criatividade para estimular e ampliar sua imaginação.

Consta no documento dos PCN Arte a menção das manifestações artísticas que se desenvolvem no ambiente escolar, as quais não ficam restritas somente neste ambiente, uma vez que “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais” (BRASIL, 1997, p.19). A ação do sujeito na sociedade possibilita uma organização em suas experiências pessoais.

O ambiente escolar é riquíssimo para o conhecimento artístico e para o ensino de Ética, por isso o documento insiste nessa questão da Arte e da percepção. Nesta perspectiva, Ostrower (1986) informa que a percepção se conecta com o mundo interno e externo reformulando dados circunstanciais em dados significativos. No entanto, esse processo é possível porque a intuição atua com a percepção na busca de ordenações e significados. Esses modos de conhecimento e os aspectos da percepção são apresentados pela autora, como indica o trecho seguinte:

Ambas, intuição e percepção, são modos de conhecimento, vias de buscar certas ordenações e certos significados. Mas, ao notar as coisas, há um modo de captar que nem sempre vem ao consciente de forma direta. Ocorre numa espécie de introspecção que ultrapassa os níveis comuns de percepção, tanto assim que o intuir pode dar-se a nível pré-consciente ou subconsciente. Vejamos, porém, primeiro alguns aspectos da percepção. Ela envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro dentro de nossa experiência. Enquanto identificamos algo, algo também se esclarece para nós e em nós; algo se estrutura. Ganhamos um conhecimento ativo e de auto-cognição, uma noção que, ao identificar as coisas, ultrapassa a mera identificação. Em qualquer situação em que nos encontremos, por exemplo, haverão de surgir inúmeros dados, dos quais alguns talvez já nos sejam familiares, outros novos, alguns talvez desconexos e outros até mesmo insólitos. No entanto, de modo aparentemente misterioso, de pronto os unimos (OSTROWER, 1986, p.57).

As relações entre os membros nos grupos permitem que o ser humano amplie conhecimento e experiências. Morgan (2013, p.37) informa que “o ser humano vive em um tempo e lugar, é determinado por uma cultura, é um ser histórico, ainda que isso não restrinja seus pensamentos e ações de forma absoluta”; ele percebe, interpreta e dialoga.

Arte e ética participam do desenvolvimento do ser humano, contribuindo dessa forma para o processo de sua formação como cidadão.

3.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/ Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino fundamental (1997)

A Arte contribui para que as diferentes leituras da realidade sejam observadas pelo aluno de uma forma melhor. Neste processo, a visão artística vai sendo elaborada e a linguagem artística aprimorada, pois “a experiência estética seria justamente aquilo que acontece com o espectador no espaço e no tempo em que a Arte está sendo fruída” (NOGUEIRA, 2009, p. 128). O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) do Ensino Fundamental contempla as linguagens artísticas da área de Arte nas Artes Visuais, na Música, no Teatro e na Dança.

A Arte Visual possibilita à pessoa expressar seus sentimentos e suas emoções por meio de trabalhos com diversos materiais, tais como tinta, madeira, tecido, contas, papéis em suas variedades e muitos outros que possibilitam ao aluno “ver além”, isto é, ampliam sua visão de mundo. Nessa perspectiva, as experiências em Arte contribuem para o crescimento o aluno, e por isso é importante observar que:

O mundo atual caracteriza-se entre outros aspectos pelo contato com imagens, cores e luzes em quantidades inigualáveis na história. A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber,

distinguindo sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos. (BRASIL, 1998, p.19).

O aluno pode se desenvolver melhor com arte, pois a arte “reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (FISCHER, 1979, p.13) de tal modo que resulta na possibilidade de experiência estética. Com essa experiência, o sujeito tem a possibilidade de compreender diferentes culturas, formas e histórias de pessoas que não fazem parte do seu cotidiano. É um processo que envolve arte e ética. A visão artística e os valores éticos são considerados e analisados pelo sujeito. É interessante observar, de acordo com a descrição de Nogueira (2010, p. 11), que esta análise permite reconhecer que:

A relevância da experiência estética está justamente nesse processo, pois é no contato com a Arte, seja assistindo a um filme e sentindo empatia pelos personagens, seja participando de um concerto e se transportando para outro período histórico, seja apreciando uma pintura e vivenciando o ideal de beleza e humanidade nela expresso, o homem anseia por absorver o mundo e, ao mesmo tempo, integrá-lo a si mesmo.

Desse modo, buscamos lapidar nossa argumentação de que Ética e Arte na Educação são possíveis, elas se completam, uma vez que “aprender arte não é somente uma atividade de produzir algo artisticamente, mas é, também, a conquista da significação, para o sujeito, do que fazem e por que fazem” (SOUZA, 2014, p.37). Com isso, o sujeito se insere na sociedade, desenvolvendo a crítica e sua razão de ser como cidadão ético.

3.2 PCN de Ética (1977) – A Ética como Tema Transversal no Ensino Fundamental

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no Capítulo II, Seção I do artigo 27, que regula a educação básica, informa que [...] “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, p.23). Os PCN (1997) constituem as diretrizes para os conteúdos curriculares, estabelecendo para alguns deles a modalidade Tema Transversal. Podemos conferir no trecho abaixo que a Ética é um dos Temas Transversais propostos no documento:

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das

condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética (BRASIL, 1997, p. 26).

Quando nos deparamos com situações que necessitam de tomada de decisões imediatas ou não, entramos em contato com a ética. Oliveira (2011a, p. 167) assinala que: “No plano educacional, ao estimularem o debate acerca das normas, hábitos, valores e formas de conduta, os educadores contribuirão para que os educandos reflitam sobre o que pode ser considerado ético ou não-ético, ao invés de apenas repetirem o que é dito por outros”. A partir daí, identificamos a necessidade de se trabalhar ética utilizando diversas possibilidades no ambiente escolar, pois ao professor é exigida uma atuação ética constante que “não pode perder de vista cada educando enquanto uma pessoa única e irrepetível e ao mesmo tempo entendê-la como pertencente à humanidade” (LINS, 2013, p.103).

Observamos, também, no relato de Formoso (2013, p. 114) que “a postura do educador certamente é observada pelos alunos e para ganhar legitimidade em seu discurso e em seus questionamentos o docente deve se tornar um referencial positivo de atitudes a serem seguidas”, portanto, a proposta dos Temas Transversais poderá ser considerada para um bom convívio social, já que a aprendizagem de virtudes para uma vida com ética é necessária para a sociedade.

A ideia de trabalhar a aprendizagem de Ética nas escolas para muitos é uma maneira de manipular os alunos. No entanto, esperamos com a presente pesquisa contribuir para que não se tenha tal entendimento, posto que a manipulação pode ser feita por diferentes motivos e em diferentes circunstâncias, não estando necessariamente atrelada à aprendizagem da ética. A esse respeito, Oliveira (2014, p.113) salienta que: “[...] a escola não cumpre bem seu papel educativo quando se converte em lugar de doutrinação, sendo, portanto, mais conveniente para a formação de indivíduos autônomos e críticos argumentarem a favor daquilo que se defende como ético, ao invés de simplesmente prescrevê-lo”.

Tratando-se da importância pedagógica do professor junto à proposta do Tema Transversal-PCN Ética (1997) é necessário considerar que os diálogos apresentados entre os sujeitos possibilitam um novo caminho de entendimento que não prioriza somente a interpretação de um só sujeito. O cotidiano escolar não está dissociado do cotidiano social do educando. Neste entrosamento, a aprendizagem de ética não uniformiza e sim diversifica.

Diversificam opiniões, sentimentos, reflexões numa tentativa de construção baseada no diálogo sem imposição de qualquer natureza. A complicada tarefa a qual alguns professores se referem para desempenhar uma formação ética e moral na escola exige a

reflexão sobre os argumentos, tais como são apresentados por Souza (2014). Destacamos, então, o seguinte trecho de sua pesquisa:

Achar que somente os conteúdos tradicionais presentes nas disciplinas são suficientes para formar alunos com olhar crítico e, futuramente, adultos formadores de opinião que vão contribuir para uma nação mais consciente e justa é ter uma visão ingênua e desatualizada sobre o assunto. Milhares de outros conceitos são bombardeados a todo o momento nas vidas dos alunos e a comunidade escolar não os pode ignorar. Assuntos do cotidiano como violência, doenças sexualmente transmissíveis, preconceitos, consumismo e a Ética são de tanta importância quanto os saberes tradicionais e quase sempre considerados maiores (SOUZA, 2014, p. 29).

Com este esclarecimento, podemos avançar na análise do Capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Na Seção III consta o artigo 32, que se refere ao Ensino Fundamental com a seguinte informação:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDBEN, 1996, p.24).

O citado documento demonstra a intenção do legislador pelo processo de formação da cidadania e designa a Escola como parte desse processo. E ainda evidencia a aprendizagem de valores conduzida pela Família e pela Escola, uma vez que se interligam para cultivar interações entre os sujeitos na sociedade. As interações entre os sujeitos devem ser ponderadas e analisadas por meio da ética, pois a socialização é um fator integrante da educação da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais - PCN Ética (1997) afirmam que neste processo: “Aprende-se a praticar ações cada vez mais complexas, com maior autonomia e maior grau de sociabilidade” (BRASIL, 1997, p. 36). O convívio social apresenta constantes desafios de relacionamentos, que oportunizam experimentar práticas de virtudes e, por isso, é fundamental que o professor conheça esse documento. Esta pesquisa pretende ajudar o professor a desenvolver tais práticas pela análise e comparação que vai oferecer dos dois documentos básicos. E também mostra a importância da Ética no documento dos PCN Arte (1997). Ao experimentar uma vivência do mundo artístico, o indivíduo tem a possibilidade de aprender e ter experiências como cidadão ético. Ética e arte contribuem para o processo de socialização do sujeito em todos os níveis da Educação Escolar.

3.2.1 Ética e Socialização

Considerando que o processo de inserção na sociedade será beneficiado com a prática constante das virtudes de tal modo que a socialização se apresenta como fator de educação para a cidadania, recorreremos aos estudos de Piaget (1973). O meio social participa das experiências humanas, tais como arte e vivência ética. Para Piaget (1973) não há possibilidade do sujeito se desenvolver sem interagir com o outro, uma vez que o meio social é um fator importante para estimular no sujeito ações que possibilitem sua adaptação a diversas situações no convívio social.

Neste sentido, entendemos que “[...] não pode haver o desenrolar do processo cognitivo sem a interferência do fator social, pois o sujeito interage continuamente com o meio, não só respondendo aos estímulos, mas se adaptando a estes [...]” (LINS, 2001, p.5). Por meio da ética, o sujeito se aprimora no social, pois ética é uma prática e está no dia a dia. Para refletirmos sobre a real situação do ensino/aprendizagem de ética na escola contemporânea, destacamos que as sociedades contemporâneas são plurais, o que significa dizer que são permeadas por visões e tradições culturais diferentes. Sem perder de vista a dimensão de que existem pontos comuns entre indivíduos de diferentes crenças e culturas, cabe ressaltar que:

[...] o outro deixa de ser o elemento estranho para se tornar sujeito do diálogo, o qual pode enriquecer o que pensamos com seus pensamentos e, reciprocamente, ser enriquecido por aquilo em que acreditamos. Tal reciprocidade não faz sentido se for considerada como regra formal de boa conduta, mas adquire relevância quando as ações de falar e de ouvir, efetivamente, se convertem em momentos complementares em um processo dialógico. (OLIVEIRA, 2014, p. 114)

A sociedade constrói o sujeito, ao mesmo tempo em que este constrói a sociedade. A possibilidade de dialogar com Piaget (1973) sobre questões sociológicas envolvendo inserção e participação do ser humano na sociedade, com referência à ética, nos abre espaços para desenvolver a análise proposta neste estudo. Esta pesquisa considera, portanto, que “as forças sociais já operam desde o início da vida do indivíduo, ampliando ou limitando as possibilidades de crescimento e expressão, modelando os interesses do indivíduo desde os primeiros anos [...]” (ALENCAR, 1994, p.33). O indivíduo e o social estão fortemente conectados para desempenharem um convívio com a ética na sociedade, beneficiando, dessa forma, não só o indivíduo, mas a sociedade. Uma das preocupações de Piaget (1973) é que a vida social deve ser guiada pela ética. Esse epistemólogo trata das relações humanas na sociedade nas fases da anomia, da heteronomia e da autonomia. Na primeira fase, a anomia, não há cumprimento de regras e a criança vive de forma aleatória o que se poderia entender como os primeiros passos da moralidade. A segunda fase é denominada heteronomia e

consiste no reconhecimento da autoridade externa que fornece leis e ordens para serem cumpridas.

A criança inicia o convívio social com experiências no ambiente familiar e Piaget (1977) mostra que ela tem potencialidades desconhecidas e precisa de alguém para conduzi-la. Nesta segunda fase, Piaget (1977) explica que a criança passa a compreender e cumprir as regras morais. É o cumprimento das regras pela coação adulta que “[...] lhe parecerá, desde então, tanto mais sagrada e exigirá, a seus olhos, uma interpretação tanto mais “objetiva” quanto, de fato, não corresponde a uma necessidade real e interior de seu espírito” (PIAGET, 1977, p.142). Assim sendo, a relação de “coação que implica uma autoridade e uma submissão” (PIAGET, 1973, p. 168) que conduz à heteronomia e demonstra um respeito unilateral, que conduzirá a criança para a cooperação, tornará possível o seu desenvolvimento moral.

Este respeito unilateral resultará “para a criança a obrigação de se conformar com os exemplos e instruções” (PIAGET, 1973, p.147) expresso pelo adulto. Pela interação, a criança terá a possibilidade de desenvolver relacionamentos com cooperação. A cooperação possibilita o desenvolvimento da socialização, permitindo que o respeito mútuo estabeleça uma satisfatória relação social. Piaget (1973, 1977) considera que para o desenvolvimento do ser humano na sociedade, é necessário haver interação entre o indivíduo e o social.

O citado autor fala de uma vida com heteronomia social – na qual, pessoas ensinam umas às outras. Depois de vencer essa fase, o sujeito passa para a terceira fase: a autonomia. Na autonomia, Piaget (1977) informa que o ser humano segue as regras sem precisar de fiscalização, sem que se lhe diga constantemente o que deve fazer ou não. O seguinte trecho ilustra o que acabamos de expor:

Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz a heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1977, p. 172).

As relações sociais são sempre aprendidas, e a partir delas acontece a interação com outras pessoas. Nesta perspectiva, acontece a aprendizagem para a vida ética e a Educação é uma atividade que vai transformar o ser humano (MACINTYRE, 2001; LINS, 2007). As experiências no cotidiano, segundo a filosofia aristotélica, devem ser fundamentadas na Ética. Piaget (1973) preocupou-se principalmente em compreender o desenvolvimento cognitivo e também em analisar o ser humano na socialização, mostrando que a sociedade é uma

construtora de relações. Em Maritain (1968) encontramos embasamentos que se articulam com as mencionadas considerações de Piaget (1973):

O homem não é somente um animal da natureza do urso ou da cotovia. É também um animal de cultura, cuja espécie só poderá subsistir com o progresso da sociedade, da civilização. É um animal histórico: daí a multiplicidade dos tipos culturais ou ético-históricos que diversificam a humanidade. Vê-se igualmente aqui a importância da educação. (MARITAIN, 1968, p.26).

Por meio dessas considerações, entendemos que as experiências do sujeito no ambiente social cooperam para o seu desenvolvimento e “na medida em que o ser humano se afasta das limitações de sua natureza e constrói novas características surgidas principalmente de sua experiência no mundo” (LINS, 2007, p. 18), as possibilidades para o desenvolvimento de uma formação moral exercida com virtudes poderão se ampliar. O sujeito precisa passar a observar a si próprio e refletir antes de qualquer gesto ou atitude na sociedade. De igual modo, a arte possibilita ao sujeito desenvolver sua criatividade para vivenciar as mudanças em seu ambiente social.

Outra consideração que nos remete à ideia de um sujeito criativo está fundamentada em Alencar (1991), que diz ser primordial preparar o sujeito para uma produção criativa. Com aprendizagem da Arte e da Ética, o sujeito tem a oportunidade de experimentar novos conhecimentos do cotidiano e estar atento “às características do ambiente social, ao grau de reconhecimento que se dá ao criador e à criação, à extensão em que a mudança, o novo, o divergente são aceitos e valorizados” (ALENCAR, 1991, p.26).

3.2.2 Relações sociais: interações e transmissões externas

Os atos apresentados pelo homem interagem positivamente ou não em sua vida social. O ser humano é influenciado em seu comportamento individual, pela interação e transmissões externas (PIAGET, 1973) em suas relações sociais. As experiências sociais possibilitam ao sujeito uma postura ética, porquanto “o homem não pode progredir na sua vida específica que lhe é própria, ao mesmo tempo intelectual e moralmente, se não for auxiliado pela experiência coletiva” (MARITAIN, 1968, P.27). Referimo-nos à coletividade, no sentido de interação entre os sujeitos, na Sociedade.

Ao referir-se à socialização, Piaget argumenta sobre a importância do equilíbrio entre o mental e o social “no sentido em que o indivíduo tornado membro adulto da sociedade não poderia mais pensar fora desta socialização acabada” (PIAGET, 1973, p.29), pois para o indivíduo adquirir um sistema de operações intelectuais, é necessária uma organização que

possibilite ao sujeito vivenciar interações interindividuais. As interações cognitivas acontecem na interação social. Quando o indivíduo não considera que a interação social depende da vida ética, se enraíza o Emotivismo que toma como base a emoção, a conveniência (MACINTYRE, 2001). Com o Emotivismo, o homem não é mais racional, destaca-se: eu quero, eu acho. É o homem com seu querer. Por outro lado, a virtude contribui para que o homem examine suas atitudes e adquira um bom convívio na sociedade, beneficiando dessa forma, não só a ele próprio, mas a todos, pela vivência do Bem Comum.

Argumentamos que, por meio da arte, o sujeito constrói a possibilidade de vivenciar experiências culturais que poderão ser relevantes para interagir na sociedade. Desse modo, a arte promove o interesse pela crítica, a favor das relações sociais:

Se a Arte é uma forma de expressão - de expressar emoções, ideias, vivências, etc.-, é também uma forma de comunicação. Expressão e comunicação, intimamente ligadas. E comunicação presume a capacidade de atingir o outro, de ser compreendida pelo outro. Essa compreensão só é possível se o outro entende o “código”, se ele domina - na maior parte das vezes de modo inconsciente - os princípios de organização da mensagem. Mensagem que se concretiza seja através do uso de formas e cores, nas artes plásticas, seja através de sons, na música, e daí por diante (PENNA, 1995, p.18).

Piaget (1973) diz que a cooperação tem que ser aprendida. Cooperação no sentido virtuoso é hábito, e o auge da cooperação é a socialização, de forma semelhante ao exposto por Aristóteles (IV a. C, 1984). Dada a importância deste entendimento para a vida social, observamos o esclarecimento de que “a escola deve trabalhar no sentido de ampliar o acesso à arte e à cultura, considerando-se cultura como uma produção coletiva, construída ao longo da história das sociedades” (PEREGRINO, 1995, p.24). Baseados nesses estudos desenvolvemos a análise documental relacionando Arte e Ética.

Em nosso entendimento, as relações entre arte e ética, alicerçadas na convivência social, remetem à discussão sobre escalas de valores. Segundo Oliveira (2011a), tanto a ética quanto a moral lidam com os mesmos objetos, a saber: “[...] valores, hierarquias de valores, princípios e hábitos que orientam as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações” (OLIVEIRA, 2011a, p. 42).

Na obra Estudos Sociológicos, Piaget (1973) analisa as escalas de valores e informa que a troca de experiências entre os sujeitos é necessária e presente nas sociedades. Uma escala, portanto, é o prumo da pessoa numa conjuntura social representada por valores como se pode ver no seguinte recorte do texto desse autor:

Estes valores podem provir de fontes diversas (interesses e gostos individuais, valores coletivos impostos, por exemplo: a moda, o prestígio, as imposições múltiplas da vida social ou ainda por meio de regras morais, jurídicas, etc.) pouco nos importa no momento. As escalas podem ser variáveis ou mais ou menos

duráveis, heterogêneas umas às outras ou suscetíveis de conduzir a uma espécie de duração média, por exemplo, para os valores que correspondem a estas necessidades elementares de atividade, de segurança, de liberdade individual, de confiança mútua, etc. fora dos quais nenhuma sociedade é viável (PIAGET, 1973, p.116-117).

Cabe ressaltar que as escalas de valores vêm do conceito de ordenação. Se for uma escala, não é toda igual e sim gradual. Deste modo, a escala é o resultado das comparações. Comparar é estabelecer a escala. Todos os valores acontecem na sociedade e correspondem às situações na sociedade. As escalas não são rígidas, pelo contrário, podem apresentar certa flexibilidade em alguns tópicos. A maturidade ética é capaz de saber o que é mutável e o que não é; o que é flexível e o que não é. Neste contexto está a visão de Maritain (1978, p. 153), segundo a qual “não há mudança sem sujeito que seja mudado e que seja isto ou aquilo antes de mudar, em outros termos, o ser vem antes da mudança”. Ao se pensar na perspectiva de valorizar a inserção do sujeito na sociedade, democratizando a cultura e a aprendizagem de virtudes para uma vida ética, consideraremos a possibilidade de um permanente questionamento dos documentos PCN Arte (1997) e PCN Ética (1997).

É importante frisar ainda que a história de cada sujeito expressa sua existência, portanto, sua característica social. Esta característica revela sua identidade pessoal, que para MacIntyre (2001, p. 367) representa a “unidade de uma vida humana é a unidade de uma busca narrativa”. Ninguém forma sua personalidade sem estar num grupo social (PIAGET, 1973), uma vez que o social e o sujeito não poderão ser considerados separadamente para formação do sujeito na sociedade. Para a realização do ensino da Arte numa perspectiva Ética nas escolas é acertado considerar o argumento de Lins (2001, p. 14) ao dizer que “O Educador não pode se esquecer de que também, e principalmente, ele é o meio social, com suas propostas, seus fins estabelecidos, regras e expectativas em geral”. Compreendemos que proporcionar formação ética, tanto nos cursos de graduação quanto na educação continuada, é essencial para professores que trabalham com Artes Visuais, já que esta é a base para o desenvolvimento da cidadania dos alunos ajustada às virtudes. Para tanto, elegemos os dois documentos mencionados e apresentados quanto aos seus propósitos para análise – que desenvolvemos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – ARTE E ÉTICA DIALOGANDO PARA O APRENDIZADO DA VIRTUDE JUSTIÇA

4.1 A linguagem artística Artes Visuais

As quatro linguagens da arte apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais Arte são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para esta dissertação optamos pela linguagem das Artes Visuais nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, com a proposta de averiguar seu uso como instrumento para aprendizagem da virtude Justiça tendo como contraponto os PCN Ética (1997). Encontramos nos PCN Arte a indicação sobre o uso correto da palavra arte; quando for referente à área curricular, seu uso será com a vogal a maiúscula - Arte, porém, exceto neste caso, seu uso será com a vogal a minúscula - arte.

Buscamos em diferentes autores que tratam do tema arte um significado que expressasse o que é arte visual e observamos que a ideia central para definição é semelhante entre os teóricos. No entanto, apesar dessa semelhança, cada um dos autores utiliza sua interpretação artística para elaborar tal significado.

Em Barbosa (1998), destacamos a informação sobre arte e experiência que remete a arte visual. Esta autora informa que a atividade prática contribui para a qualidade estética. Mas, o que é qualidade estética? Segundo Barbosa, quando conhecemos algo, adquirimos experiência, e para ser uma experiência é indispensável ter qualidade estética. Esta qualidade estética participa do procedimento ininterrupto de produção e percepção que ajusta a experiência.

Portanto, é indispensável ao indivíduo ter experiência estética quando observar ou agir baseado em suas vivências. Essa experiência proporciona harmonia, beleza, equilíbrio ou revolta. O ser humano tem necessidade de arte. A estética requer o visual, logo, a qualidade estética é apreciada; este é um dado que diferencia o ser humano do animal. Damos como exemplo: uma refeição servida em um prato bem arrumado e colorido desperta o visual e permite apreciação da estética.

No que se refere à experiência “a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (BRASIL, 1997, p. 45).

Barbosa apresenta a colaboração deweyana⁵ em sua análise ao usar:

⁵ Ana Mae Barbosa em sua obra Tópicos Utópicos apresenta no primeiro capítulo: Arte como Cultura e Expressão, o tópico: Arte e a experiência segundo John Dewey, e informa a vasta contribuição deste filósofo para a arte - educação. Seu pensamento articula indivíduo, experiência e qualidade estética fluindo no social. Em

A idéia de experiência de uma pedra que rola de cima de uma montanha. O objetivo da pedra é chegar embaixo, A pedra teria uma experiência - resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada por musgo, barro, outras pedras, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida (BARBOSA, 1998, p. 22-23).

As experiências pessoais fluidas no convívio social e no ambiente escolar possibilitam aos alunos que estão em contato com a arte visual uma formação de apreciador de arte. Por sua vez, os movimentos renovam e depuram as experiências. Cada movimento promove atos reflexivos que, articulados com a investigação, viabilizam o processo contínuo de qualidade estética. Diariamente, somos atraídos por produtos carregados de imagens visuais atrativas nos estabelecimentos comerciais, nas revistas, na internet, na mídia, nos jornais, em cartões de visitas, nas propagandas em panfletos oferecendo diferentes e inúmeros serviços. De acordo com Barbosa (1998; 2003; 2005) é necessária a educação estética para os alunos nas escolas. Ao produzir arte, o aluno das primeiras quatro séries do ensino fundamental tem a oportunidade de desenvolver o interesse pela leitura de imagens e “a educação deveria prestar atenção ao discurso visual” (BARBOSA, 1998, p. 17) e neste processo e desenvolver o julgamento de qualidade.

O objetivo da pedra ao rolar a montanha é chegar embaixo, como vimos no exemplo apresentado por Barbosa (1998) e, nesse sentido, Ostrower (1986) apresenta sua análise sobre o ser humano criativo, argumentando que o formar se conecta ao transformar. Ao passar pelo processo de experiência, o indivíduo emite ação criativa e ao criar ele forma, ao formar ele pode transformar. Em arte visual, as imagens permitem que a matéria trabalhada pelo indivíduo oriente a ação criativa. Contudo, ao transformar a matéria, não se perde o seu objetivo “pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser” (OSTROWER, 1986, p.51). Nesse enfoque, podemos dizer que as virtudes aprimoram o indivíduo na sociedade, porque ao aprimorar o diálogo, o indivíduo tem a perspectiva de criar, formar e transformar seu potencial humano; este potencial pode ser considerado como um objetivo (OLIVEIRA, 2011a). Da mesma forma, Aristóteles (1984) considera que toda atividade humana se destina a um fim, portanto, há um objetivo a ser

1933, Dewey publica *Art as experience* que despertou em vários teóricos internacionais nas décadas de 50, 60, 70 e 80 críticas e interpretações de suas ideias por meio de artigos. Os livros de arte-educação que utilizam o fazer artístico associado ao entendimento de estética, de autoria de professores norte-americanos e ingleses, reconhecem a influência de Dewey. Barbosa (1998) destaca que “A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção-apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área” (p.23).

alcançado. Segundo o estagirista, esse fim é a felicidade, que terá a expectativa de ser conquistada por meio da ética.

Ao explicar sua afirmação do formar e transformar, Ostrower chama a atenção para a importância da ação criativa do indivíduo em não recuar quando a qualidade estética não estiver definida. A autora aponta que:

[...] no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura. Quando vemos uma jarra de argila produzida há 5 mil anos por algum artesão anônimo, algum homem cujas contingências de vida desconhecemos e cujas valorizações dificilmente podemos imaginar, percebemos o quanto esse homem, com um propósito bem definido de atender certa finalidade prática, talvez a de guardar água ou óleo, em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a quanto à “essência de ser”, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila, ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou (OSTROWER, 1986, p.51).

O homem, ao ter contato com a matéria, questiona sua provável função prática, que atenderá alguma necessidade pessoal ou coletiva. A preparação e o envolvimento do homem para dar forma a matéria permitirá que ao finalizar seu intento, isto é, sua obra, sua arte, o homem deixe registrado informações sobre si próprio e seus valores de viver em sua época histórica.

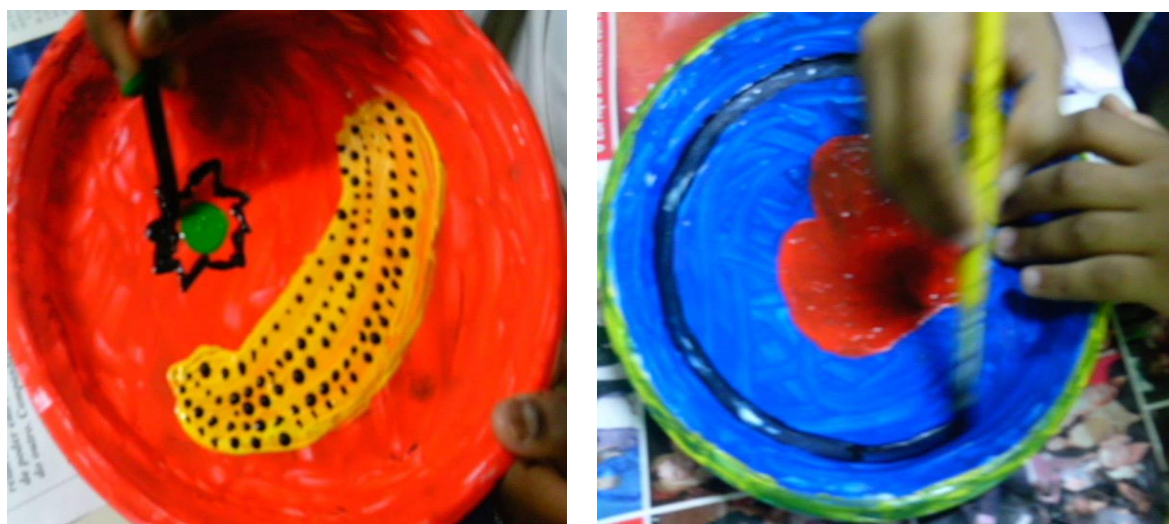
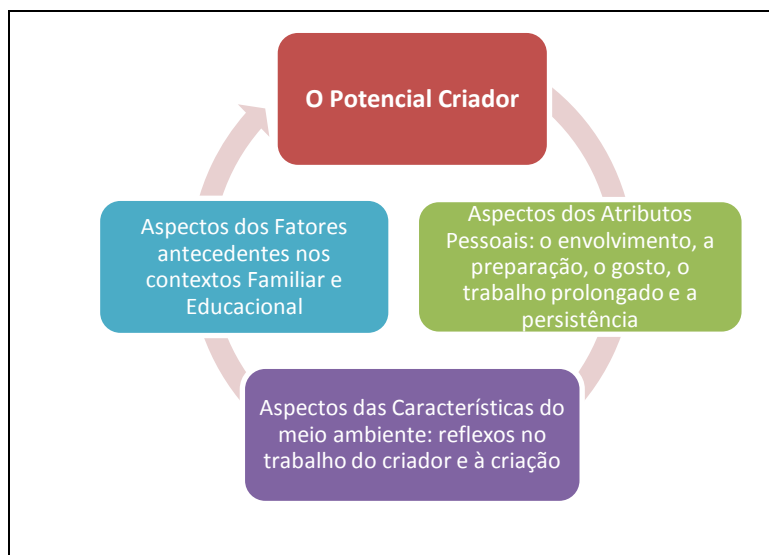


Figura 2. Ação criativa (prato descartável) a matéria rearticulada fala do indivíduo. Fonte: da autora, 2014.

Para dar continuidade à análise do indivíduo criativo nos alicerçamos em Alencar (1991,1994) que desenvolveu o estudo do potencial criador e concluiu que a criação científica não diverge basicamente da criação artística. A autora apresenta três aspectos fundamentais

que contribuem para uma análise sobre sua conclusão: atributos pessoais, características do ambiente social e fatores antecedentes nos contextos familiar e educacional.

No elemento gráfico a seguir apresentamos os três aspectos fundamentais do potencial criador na concepção de Alencar (1991).



Elemento Gráfico 5: O Potencial Criador em Alencar (1991)

Nossa proposta é analisar cada aspecto apresentado no elemento gráfico acima, para contribuir, ao menos de forma inicial, para o entendimento da relevância desses aspectos no desenvolvimento do ensino da arte em nossas escolas.

No primeiro aspecto, denominado atributos pessoais, estão caracterizados o envolvimento, a preparação, o gosto, o trabalho prolongado, a persistência. O indivíduo criativo se envolve com intensidade em seu projeto e agregado a esse envolvimento, há um gosto pelo conhecimento; este indivíduo reconhece que a preparação para desenvolvê-lo é constante, portanto, é uma “característica de alguém que está disposto a correr riscos e a enfrentar o desconhecido” (ALENCAR, 1994, p.27) cujas inúmeras tentativas se tornam um desafio; o indivíduo tem persistência para ficar tentando até acertar.

Neste sentido, observamos uma concordância entre Ostrower (1986) e Alencar (1991, 1994) ao analisar o processo do homem criativo. Os atributos pessoais apresentados como preparação e envolvimento são considerados por ambas as autoras como ações renovadoras para os indivíduos. Nesta consideração é possível refletir que a criatividade não é um dom oferecido somente a pessoas selecionadas, pelo contrário, todo ser humano é um ser criativo.

No segundo aspecto fundamental, Alencar informa que as características do ambiente social devem ser consideradas, pois este ambiente reflete a importância do trabalho do criador

e a criação. Na dinâmica do ambiente social é detectada a mudança e o novo, portanto, é um aspecto que viabiliza ou dificulta a produção criativa.

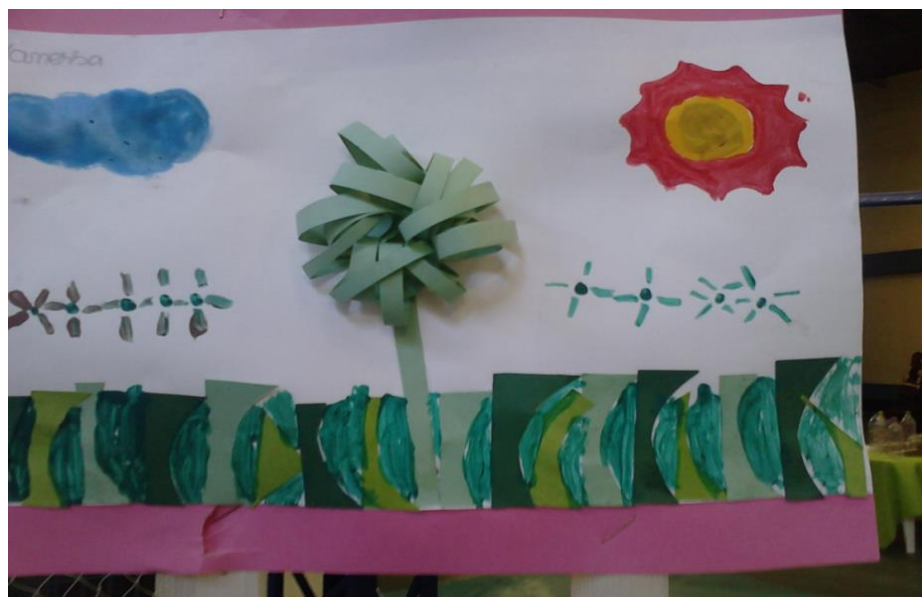


Figura 3. Produção criativa: ambiente social percebendo a mudança. Fonte: da autora, 2013.

Ao envolver-se no processo criativo, o indivíduo contribui para a transformação e, neste processo, Barbosa enfatiza que por meio da arte a experiência é articulada, depurada e nos move para atos reflexivos que permitem a qualidade estética. Ostrower (1986) afirma que o ser humano criativo forma e transforma. Portanto, neste processo o homem se descobre, há possibilidades de tentativas de experimentação, mudança e decisão quanto à matéria que deseja articular para um fim proveitoso.

Bruner (1976)⁶, ao detalhar o ato de aprender, destaca que no segundo aspecto da aprendizagem chamado transformação, o aluno utiliza o conhecimento como recurso para se adaptar a novas tarefas (trabalhos, ocupações) ou situações (acontecimentos, fatos). Neste sentido, Almeida (2001) informa que a capacidade para transformar colabora para que o aluno crie ideias e trabalhe para aplicá-las na prática “[...] Ter ideias é, em certo sentido, estar engajado num processo de formação de conceitos no qual estes são abstraídos ou criados, ou seja, transformados em realizações formais” (p.20).

As considerações apresentadas confirmam que a arte atua no ser humano como um ato de experiência, de formação e de transformação. No entanto, as condições socioculturais representam um fator de distinção nos indivíduos criativos. As oportunidades de acesso a

⁶ A ênfase do tripé: aquisição, transformação e avaliação crítica (BRUNER, 1976) está analisada nesta dissertação no tópico 2.2 Ética e o Cenário da Educação Escolar, p. 26.

produções artísticas de diferentes formas tais como: visitas a museus, shows musicais, exposições literárias, teatros, espetáculos de danças, feiras de livros, entre outras, são vias facilitadoras para o processo criativo. Estas oportunidades favorecem o desenvolvimento do potencial criador dos indivíduos. A falta de hábitos culturais é uma barreira para que o indivíduo desenvolva sua criatividade.

Na sociedade são considerados em maior evidência os bens básicos, como saúde, alimentação, moradia e segurança. Todos os seres humanos sentem essas necessidades primárias de forma imediata, porém, a necessidade cultural não é sentida imediatamente, porque ela é fruto da vivência e da educação. A escola é o local onde vão diminuir as distâncias. Os mais favorecidos já sabem e cultivam isso com seus filhos, logo, reconhecem esses espaços como seus, e os ocupam. Mas o indivíduo só sentirá falta se tiver chance de vivenciar isso. Se ele não vislumbra essa oportunidade, isso aumenta a desigualdade. A criatividade é um potencial presente em todas as pessoas (OSTROWER, 1986; ALENCAR, 1991, 1994; BARBOSA, 1998; 2005).

Com a apreciação do terceiro aspecto do potencial criador, denominado fatores antecedentes, familiar e educacional, terminamos a análise dos três aspectos fundamentais do processo criador na concepção de Alencar (1991) que estão apresentados no elemento gráfico da página 64 desta dissertação. A autora considera de fundamental importância o ambiente familiar, onde o indivíduo viveu seus primeiros anos de vida. A criança por depender totalmente de cuidados do adulto para viver seus primeiros anos de vida, necessita da dedicação de seus pais ou daqueles que cumprem essa função. Associado à vivência familiar está o fator educacional; ambos contribuem simultaneamente para a aprendizagem e formação do indivíduo. Por meio de experiências nos ambientes familiar e educacional, a criança desenvolve seu comportamento e este será apreciado ou não ao interagir socialmente.

Alencar (1994 p.38) baseou-se em pesquisas de diferentes estudiosos que analisaram os fatores que contribuem para a criação em obra de arte e produções de um cientista. Informa que a pesquisa sobre produção intelectual/ criativa contribuiu para sua concepção de que “promover melhores condições à expressão da criatividade e um menor desperdício do talento e do potencial humano é uma necessidade dos nossos dias”. A pesquisa que a autora destaca é o estudo referente ao talento artístico e científico; este estudo:

[...] foi desenvolvido por Bloom (1985), com uma amostra de 120 pessoas que demonstravam excelência em três áreas diversas: a artística, representada por pianistas e escultores; a psicomotora, pelos campeões olímpicos de desportos diversos; e a área cognitiva, representada por matemáticos e cientistas. Através de entrevistas com estes sujeitos e seus familiares, Bloom constatou, em número substancial, a presença de um alto grau de envolvimento do sujeito com a área de

interesse desde uma idade precoce (usualmente antes dos 12 anos), a par de uma intensa participação dos pais, objetivando apoiar e encorajar o desenvolvimento do talento e habilidades específicas. Neste sentido, mesmo no período entre 3 e 7 anos, estes sujeitos já eram encorajados pelos pais a desenvolver atividades exploratórias relacionadas à sua área de interesse, os quais reforçavam e estimulavam todo o esforço e empenho da criança. (ALENCAR, 1994, p. 35-36).

Neste sentido, o ambiente familiar fornece à criança uma visão de mundo na perspectiva de ter um melhor desempenho nas experiências como sujeito, nas quais suas habilidades e talento contribuirão para tomadas de decisões, e espera-se que ao chegar ao ambiente escolar esta visão seja ampliada.



Figura 4. Produção criativa: ambiente familiar e escolar visão de mundo ampliado. Fonte: da autora, 2012.

As experiências diárias na família e na escola, segundo Alencar (1994) são fatores essenciais para esta ampliação. Entendemos que o tema família requer uma análise ampla, no entanto, afirmamos como indispensável mencionar na presente dissertação a importância do ambiente familiar independentemente das atuais referências de família em nossa sociedade.

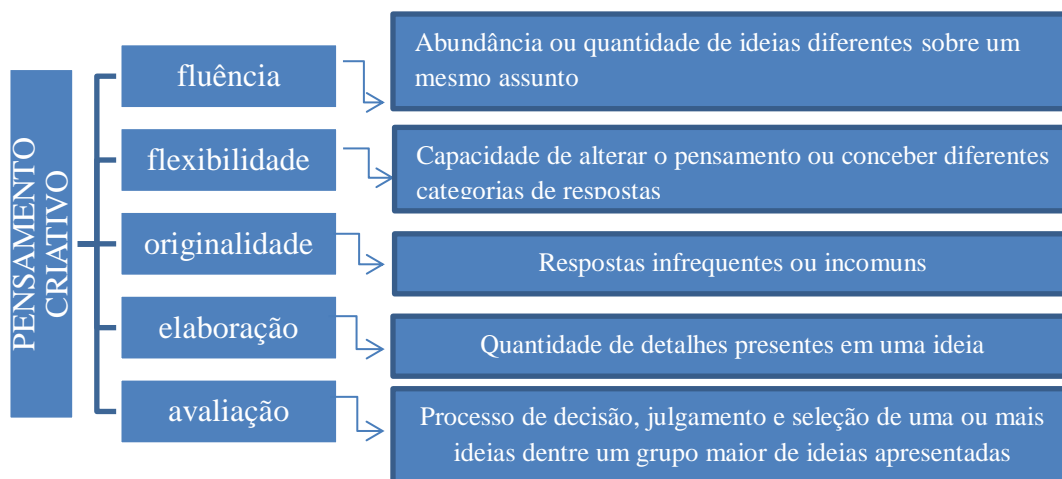
Mencionamos anteriormente que os pais são responsáveis pelo cuidado das crianças em seus primeiros anos de vida, como também aqueles que exercem a função de pais; com esta informação, entendemos que arte, ética e educação possibilitam ao sujeito uma visão de mundo ampliada. Ampliada em quê? Espera-se que a família e a escola atuem nas diferentes questões abordadas na sociedade⁷, facilitando o diálogo e, conseqüentemente, ampliando a reflexão.

Nossa pretensão neste momento é apresentar a contribuição do estudo do potencial criador desenvolvido por Alencar, portanto, o fator antecedente familiar que a autora

⁷ Elemento Gráfico 8 - Alguns Problemas de Comportamento na Escola (p.89).

apresenta é um aspecto fundamental para viabilizar esta reflexão. Os membros que compõem o grupo familiar, ao compartilhar uma quantidade de ideias diferentes que fazem parte de outro ambiente – como, por exemplo, o ambiente escolar –, vivenciam nesse processo experiências resultantes de questionamentos, erros e acertos, e dessa forma estabelecem fundamentos que constituirão características para o potencial criador.

Observamos que o estudo de Ostrower é uma referência presente nas análises de Alencar. Na perspectiva de Ostrower, a arte é vista como meio que possibilita ao ser humano uma conexão entre o individual e o cultural que potencializa o ser criativo. A autora esclarece em seus estudos que o formar e o transformar surgem como processos de desenvolvimento interior do indivíduo. Diante disso, ao trabalhar o pensamento criativo, Alencar (1991, p. 29) apresenta algumas características acerca desse pensamento. O elemento gráfico abaixo demonstra essas informações:



Elemento Gráfico 6. Características do Pensamento Criativo. *Fonte: Alencar (1991)*

Alencar desenvolveu exercícios que contribuem para esse processo. Trata-se de uma estratégia pedagógica, onde os exercícios exemplificados pela autora poderão ser aplicados pelos professores para o desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo. É importante esclarecer que esses exercícios “deverão ser aplicados sob a forma de brincadeira, explicando o professor que não existem respostas boas ou más, certas ou erradas, sendo bem-vinda qualquer ideia” (ALENCAR, 1991, p.30). Destacamos cinco perguntas do mencionado exercício:

Imagine que, de repente, você se tornasse invisível. O que você faria?

O que aconteceria se, de repente, todos os telefones desaparecessem?

O que aconteceria se todos nós tivéssemos quatro braços ao invés de dois?

O que aconteceria se todas as pessoas se tornassem surdas?

Como você se sentiria se fosse transformado em um gigante?

Pode-se observar que, a partir dessa perspectiva de estudo sobre o pensamento criativo, Alencar sinaliza que os estímulos para desenvolver a habilidade criativa em sala de aula são uma ferramenta que coopera para o diálogo e reflexão sobre os problemas cotidianos dentro e fora do ambiente escolar.



Figura 5. Pensamento criativo: Fluência e Elaboração. Criatividade em sala de aula. Fonte: da autora, 2013.

Esta perspectiva de estudo descrita por Alencar ocorreu na minha prática pedagógica, em uma das aulas de Arte. Falar de preferência alimentar pelo pescado viabilizou o diálogo com o assunto do dia apontado pelos alunos. O cardápio da merenda daquele dia era peixe. O cheiro que o refeitório exalava chamava a atenção da turma. Os alunos possuíam a noção do valor comercial do quilo do peixe no supermercado de seu bairro. Reconheciam que o peixe fresco era melhor do que o congelado, pois na feira do bairro, o peixe era diferente daquele do supermercado, ou seja, tinha cheiro de peixe... Os alunos revelaram curiosidade para apreciar o cheiro do mar, associaram que o peixe fresco tem este cheiro. A turma desejava falar mais entre eles sobre o alimento que é da preferência de muitos. Ao ser estimulada a descrever essa preferência, a turma envolveu-se no diálogo sobre como poderia coletivamente utilizar a arte, para mostrar como seria o mar com os seus barquinhos; cada um pescando o seu próprio peixe.

Foram disponibilizados para a turma materiais como papel ofício para construção dos barcos, tintas de cores diversas e papel quarenta quilos para ser a tela. Essa criatividade resultou no trabalho artístico representado na Figura 5 desta página. A fluência e a elaboração

apresentadas no elemento gráfico, segundo Alencar (1991), são algumas das características que desenvolvem o pensamento criativo. Na fluência, o aluno apresenta um volume de ideias diversificadas para o mesmo assunto, e na elaboração, aponta detalhes diversos para a mesma ideia.

Para esclarecer a abordagem referente ao gosto (o prazer) que caracteriza o indivíduo criativo, retomaremos o exemplo de Barbosa (1998) apresentado na página 62 desta dissertação, o qual indica a importância do movimento da pedra que rola a montanha e da ideia de Ostrower (1986) que enfatiza que a formação do indivíduo criativo pode transformá-lo.

Este prazer (a pedra) contribui para que o indivíduo se mova (rolando) por meio do conhecimento (experiência) empregando uma extraordinária quantidade de tempo e dedicação para atingir seu objetivo (qualidade estética, segundo Barbosa, e felicidade, segundo Aristóteles) indicando dessa forma o problema trabalhado (formar e transformar).

Com a arte visual, o indivíduo expressa realidade; portanto, se representa pela arte. Segundo Fischer (1979), o coletivo é favorecido quando o trabalho representa um novo tipo de realidade. A produção de um objeto, resultado do trabalho humano, propiciará ao indivíduo diferentes relações no seu grupo social. Esta análise apresentada por Fischer esclarece que:

Observemos um objeto produzido pelo trabalho. O que é ele? Em termos de realidade mecânica, não passa de uma “massa” que mantém relações com outras “massas (sendo que o termo “massa” já é um termo de relacionamento). Em termos de realidade físico-química, é um fragmento de matéria concreta composta de determinado modo por determinados átomos e moléculas e sujeita a certas leis peculiares a essas partículas. Em termos de realidade social e humana, contudo, é um instrumento, um objeto que possui um valor de uso e, se trocado, possui um valor de troca. As novas relações estabelecidas pelo homem com os demais homens penetraram nesse fragmento de matéria e deram-lhe um novo conteúdo e uma qualidade que não tinha antes. (FISCHER, 1979, p. 41).

Encontramos neste argumento um consenso com Ostrower (1986) ao se referir ao processo de criação, pois informa que é necessário, primeiramente, o indivíduo atuar, optar e decidir sobre a elaboração do trabalho, só então terá condições de produzir. É o momento de formar para transformar “depois, o trabalho poderá ser avaliado com critérios e interpretações” (OSTROWER, 1986, p. 71). Fischer (1979) analisa três termos de realidade proporcionada pelo objeto resultante do trabalho: a realidade mecânica, a realidade físico-química e a realidade social e humana. Segundo o autor, essas realidades sempre estão conectadas, e com a criação adicionada à apreciação/qualidade estética, o indivíduo transforma, altera, modifica, resultando o novo em que se transformou e não é igual, uma vez

que ao decidir, as consequências provenientes dessas decisões serão expressas em seu grupo social.



Figura 6. Pensamento criativo: Flexibilidade, Originalidade e Avaliação. O indivíduo criativo transforma. Fonte: da autora, 2013

Segundo Alencar (1991) a flexibilidade, a originalidade e a avaliação são algumas das características que desenvolvem o pensamento criativo. A flexibilidade é uma capacidade que possibilita ao aluno conceber diferentes desenvolturas de respostas; Oliveira (2011a, 2011b) salienta que o orador, ao argumentar sua tese, tem como objetivo desenvolver o diálogo com o auditório na perspectiva de convencê-lo. Esse é o propósito de Alencar.

Dedicamos uma explanação sobre a ação do orador e seu auditório nas páginas 72 e 73 desta dissertação. A originalidade possibilita ao aluno apresentar respostas incomuns, seu pensamento criativo dá vida e forma numa esfera que não é semelhante com as demais respostas apresentadas, alcançando a capacidade de avaliação.

A autora esclarece que a avaliação permite ao aluno decidir, julgar e selecionar ideias apresentadas anteriormente. Na figura 6, observamos que para a mesma ideia (confecção de um vestido) foram criadas diferentes respostas que expressaram criatividade não homogêneas com o objetivo de atender a proposta coletiva da turma, que era a confecção de um vestido aproveitando materiais já utilizados, reciclando-os. Com o pensamento criativo, o aluno tem a possibilidade de articular arte com interação social.

Neste sentido, observamos um ajustamento com a arte e a ética, porque a prática das virtudes permite que os indivíduos, ao agirem socialmente, ordenem suas ações não valorizando somente o humano, não priorizando unicamente o social, mas agindo com equilíbrio e argumentando com ideias divergentes das suas, sendo sensíveis ao diálogo. (OLIVEIRA, 2011a, 2011b).

4.2 Análise comparativa dos PCN Arte (1997) / PCN Ética (1997) .

A realidade social é citada na apresentação dos Temas Transversais como viabilizadora da prática educacional para a construção da cidadania que, aliada à concepção de direitos e deveres na sociedade, constituem-se em ferramentas para que o professor desenvolva os Temas Transversais de forma a organizar seu trabalho com os alunos, contemplando assuntos que abordem os temas Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Saúde. Cada tema está discutido separadamente. Nossa proposta nesta dissertação é verificar a possibilidade de alguma abordagem referente à virtude Justiça como parte do ensino de Ética por meio da Arte no documento PCN Arte.

O documento enfatiza que a reflexão ética é primordial para que o professor desenvolva os Temas Transversais em sua prática, destacando-a como “eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política” (Brasil, 1997, p. 25). Observamos que a ética está considerada como uma necessidade para que o pensamento, a reflexão, o planejamento e a prática do professor, bem como de todo o indivíduo inserido em um grupo social, possa se desenvolver com ações ajustadas no diálogo. Neste sentido, entendemos que a virtude Justiça, por ser fundamental no cotidiano social entre os indivíduos, não está nitidamente contemplada no tópico da página 25 que aborda a indicação dos Temas Transversais.

Após dezoito anos de sua publicação e oficialidade, os PCN não são considerados na maioria das escolas como uma ferramenta para a execução do trabalho cotidiano do professor; alguns desconhecem, outros têm a informação de que o referido documento se encontra em alguma prateleira empoeirada na escola. Sabemos que o documento que organiza os PCN não pode ser revogado, pois, não é lei:

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político - executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p.13).

Entretanto, é um documento oficial, assim sendo, o que impede o seu manuseio como ferramenta para trabalhar a cidadania nas escolas? Recentemente, a educação básica foi contemplada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) que incorporam em seus objetivos a preocupação com o ensino e a aprendizagem de valores e atitudes para a inclusão social e o bem comum “[...] fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade [...]” (DCN, 2013, p.18).

Desse modo, o bem comum está presente nos PCN – Ética de 1997 e nas DCN de 2013, permanecendo as interações sociais vinculadas aos direitos e deveres dos cidadãos. MacIntyre (2001) ressalta que o bem comum está intimamente ligado aos meios éticos para um fim ético. Na sociedade atual, é comum dizer que tudo ou quase tudo vale; que os fins justificam os meios, não importando os meios utilizados para se alcançar o fim desejado. Não poucos indivíduos utilizam dessa argumentação para interagir dentro e fora de seu grupo social.

Questões educacionais e sociais estão interligadas no cotidiano do aluno. Entendemos que são necessárias algumas observações para prosseguirmos com nossa análise. Consideramos que o ato de argumentar implica posição de liberdade provisória, pois para manter essa liberdade, é necessário que o diálogo seja renovado. O que consideramos por diálogo renovado é a possibilidade de acordos suficientes para tomadas de decisões com justiça. Para manutenção desse diálogo, o vínculo com a liberdade deve ser constante no ato de argumentar, mantido ora pelo respeito de ouvir quem está argumentando, ora pelo respeito de quem está argumentando para quem está ouvindo. Esse diálogo está considerado como uma proposta de ampliar a argumentação entre os indivíduos.

Mediante este ponto de vista, estamos alicerçados nos escritos de Oliveira (2011a, 2011b) no qual encontramos discussões sobre a natureza das práticas argumentativas. Porém, nesta dissertação não analisaremos as técnicas argumentativas, visto que a proposta de nossa pesquisa está relacionada à análise documental dos PCN Ética e Arte, para verificar se existe alguma abordagem pertinente à virtude Justiça, como parte do ensino de ética por meio da Arte.

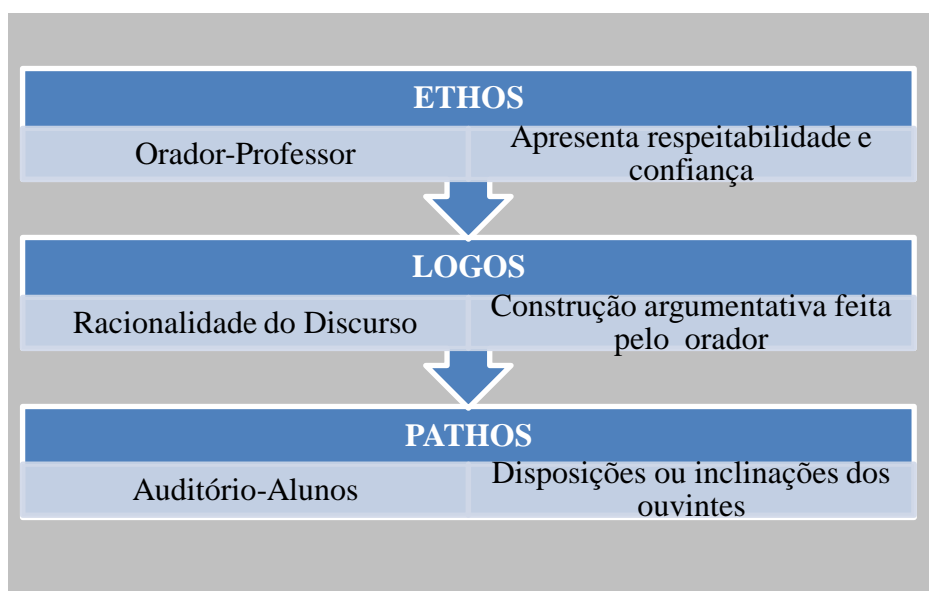
Oliveira (2011a, 2011b) menciona os três pilares da retórica verificados em Aristóteles, os quais são: orador (*ethos*), discurso (*logos*) e auditório (*pathos*) e estuda a Nova Retórica⁸ com opção em Perelman⁹, autor cuja proposta está voltada para os estudos dos argumentos, das razões - o *logos*. Assim, Oliveira defende a proposta perelmaniana que considera, como Aristóteles, o homem como um animal político, porém, numa visão que abrange além da *polis*, isto é, “no contexto mais amplo e complexo das sociedades de massa e das relações internacionais” (OLIVEIRA, 2009, p. 187). São considerações ligadas ao direito,

⁸ Na Nova Retórica a relação entre orador e auditório flui por meio de trocas argumentativas. O orador objetiva a adesão desse auditório num plano de convencê-lo de sua tese.

⁹ O Tratado da Argumentação- a nova retórica, desenvolvido por Perelman e Olbrechts-Tyteca foi publicado em 1958. “Nesse livro eles apresentam as bases filosóficas de sua teoria da argumentação bem como uma classificação detalhada para o estudo das técnicas argumentativas e dos principais tipos de argumentos empregados em discursos orais e/ ou escritos” (OLIVEIRA, 2011b, p. 30).

logo, com presença de argumentação e interpretação, observando que no confronto entre teses há uma mais defensável e outra menos defensável e o auditório é que dará razão depois que presenciar os argumentos. Oliveira trabalha a perspectiva perelmaniana fazendo conexões com a educação, o que possibilitou articular nesta dissertação a abordagem desse autor com a temática Educação/Ética e Arte.

Elaboramos o elemento gráfico abaixo para apresentar a dimensão relativa do *ethos*, *logos* e *pathos*, informada por Oliveira (2011 a, p. 18).



Elemento Gráfico 7- Relação entre orador e auditório. *Fonte: Oliveira (2011a)*

O professor/orador em sala de aula exercita a prática de argumentação com seu auditório/seus alunos; cabe a este, atentar se o diálogo está sendo oportunizado e respeitado. Ao conduzir sua argumentação, o orador/ professor deve perceber se sua tese está despertando interesse em dialogar ou não. Seus alunos/ auditório, não ficarão impassíveis se a argumentação for de seu interesse e flexível ao seu entendimento. O auditório/alunos, neste sentido, conduzirá o logos/ discurso, do orador “[...] a utilização dos elementos do cotidiano do aluno não é algo que simplesmente enriquece a prática pedagógica, mas assume o caráter de elemento central no qual se baseia o conhecimento do auditório” (OLIVEIRA, 2011b, p.40). É necessário manter trocas argumentativas entre orador e auditório e nas aulas de Artes Visuais o campo é propício para a prática argumentativa, pois “[...] a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível” (BRASIL, 1997, p. 21).

Ressaltamos que esta pesquisa investiga os PCN como um documento histórico da Educação, reconhecendo sua contribuição para posteriores documentos que tratam do ambiente escolar e social dos alunos em nosso país. Ao examinarmos a apresentação e a introdução dos PCN - Temas Transversais, observamos que a ética está como pilar para desenvolvimento dos temas com a recomendação para a reflexão das condutas do ser humano na sociedade. Nos PCN Arte, a experiência humana ganha sentido na dimensão social, na qual a “arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (BRASIL, 1997, p. 20). Essa passagem permite concluir que é feita menção a ética, porém não diretamente. Isso porque é uma referência sem indicação, sendo a arte considerada como a principal responsável pelo desenvolvimento da conduta humana na sociedade.

Para que os professores desenvolvam a reflexão ética em suas turmas, os PCN Ética (1997, p. 26) – Temas Transversais apresentam quatro blocos de conteúdo com a função de eixo de trabalho. O primeiro bloco é o Respeito Mútuo, o segundo a Justiça, o terceiro o Diálogo e o quarto bloco a Solidariedade. Esta sequência destaca o Respeito Mútuo como o primeiro bloco; aqui nos cabe uma indagação: Quais critérios nortearam esta sequência? A escolha do Respeito Mútuo como primeiro bloco significa que ele é principal em relação aos demais, que são dependentes dele? Examinemos o que diz o documento.

Primeiro bloco de conteúdo: O Respeito Mútuo

Prosseguimos na análise dos quatro blocos de conteúdo, desenvolvidos para orientar o professor para trabalhar o tema transversal Ética com seus alunos. Verificamos que o Respeito Mútuo encontra-se destacado na página 63 vinculado com relações entre iguais, resultantes das relações de cooperação; apontando um convívio democrático. Com essa informação, surge a interrogação: Quem são os iguais? E os considerados não iguais, seriam excluídos do Respeito Mútuo? O Respeito Mútuo estaria destinado apenas para este fim: relacionamento entre iguais?

Para analisarmos tal posicionamento expresso no documento, buscamos em Mac Intyre (2001, p. 266) o entendimento do respeito mútuo aristotélico para o indivíduo. Bem, antes de constituir o respeito mútuo no indivíduo, fica evidenciado que primeiramente aconteça o relacionamento pautado na amizade que inclui afeto, “mas esse afeto surge dentro de uma relação definida em termos de aliança comum para a busca comum dos bens”.

Na atualidade, a maioria dos indivíduos destaca o afeto como posição central na amizade, tornando-a uma representação de estado emocional, desconsiderando-a como

relacionamento social e político. Por isso, ao considerar a interpretação do respeito mútuo, da forma como está exposto no documento, como primeiro bloco de conteúdo a ser trabalhado com os alunos, percebemos que o propósito é fortalecer o movimento de incluir somente os iguais na relação, já que segundo esta proposta, pressupõe-se interagir somente com aqueles que passam a ser reconhecidos pelo gostar dos alunos. Assim, com base na argumentação aristotélica, atualizada em MacIntyre, esclarecemos que, sem os laços de amizade vinculados à manutenção do bem comum, a diversidade de inter-relações nos grupos fica debilitada.

Considerando este ponto de vista, entendemos que é na amizade que se aspira ao respeito mútuo. Aliás, para ampliar nossa análise sobre a concepção de amizade, a reconhecemos como uma virtude que em relação ao próximo estabelece harmonia com a Virtude da Justiça, apesar disso, “somente a justiça entre todas as virtudes, é o “bem de um outro”, visto que se relaciona com o próximo, fazendo o que é vantajoso a um outro” (ARISTÓTELES, séc.IV a. C. 1984, Livro V p. 122, 1: 5 1130 a).

Diante disso, a proposta dos PCN Ética (1997), ao colocar como principal ênfase dos blocos de conteúdo o respeito mútuo, enfatiza um respeito entre iguais, tendo a incumbência de respaldar a política e a economia dos anos 1990. Para que isso fosse feito, foi concebida a escola brasileira como instituição capaz de desenvolver uma articulada e necessária educação para valorizar as atividades do estado, incorporando o sentido de cidadania ao acesso à escolarização.

Oliveira (2015, p. 195-196) enfatiza esse momento histórico que definiu novos posicionamentos para a educação brasileira. O progresso econômico globalizado serviu como pano de fundo nessa articulação, uma vez que:

Mudanças ocorridas no âmbito da economia mundial, alavancadas pelos processos de globalização, levaram as empresas a considerar que a otimização da produção requeria investimentos na qualificação de seus trabalhadores, os quais renderiam mais sendo indivíduos capazes de tomar decisões e de manterem relações cooperativas entre si. Sob essa ótica, para que a empresa se tornasse competitiva em um mercado consumidor cada vez mais exigente, seria necessário integrar os esforços de todos os seus empregados. A partir desse pressuposto, a educação de base tornou-se objeto de preocupação porque representava o momento chave da formação de indivíduos que, tendo vivenciado práticas cooperativas e de exercício da autonomia no espaço escolar, estariam mais aptos a atender às novas demandas do mercado. Por outro lado, fenômenos como o crescimento da fome em escala mundial e o acirramento de disputas de cunho étnico, nacionalista e religioso exigiam respostas por parte das instituições de ensino e dos governos, as quais, em uma perspectiva de mais longo prazo, apontavam para a formação de crianças e de jovens capazes de problematizar as diferenças a fim de encontrar soluções pacíficas para conflitos sociais que se tornavam cada vez mais violentos.

O documento dos PCN Ética (1997), em sua Introdução, reforça na página 26 um dos fundamentos da Constituição brasileira de 1988, que é a dignidade do ser humano, e indica os

quatro blocos de conteúdo para constituir o eixo de trabalho do professor ao tratar do tema Ética em sala de aula. A possibilidade de a escola desenvolver o aprendizado para a cidadania em seus alunos está referenciada no entendimento de democracia. Considerando esse ponto de vista, o documento apresenta duas concepções de análise de significados para a noção de cidadania: a restrita e a mais ampla. A concepção restrita está vinculada aos direitos civis e aos direitos políticos. Como direitos civis, o documento se refere à “liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, do direito à integridade física” (BRASIL, 1997, p.19) e aos direitos políticos, ao exercício do voto nas eleições. Com relação à noção de cidadania mais ampla, esta corresponde a uma ideia de sociabilidade.

Neste ponto, o documento reconhece que a democracia circula amplamente nos espaços sociais, portanto, a noção de cidadania adquire novos sentidos. O Respeito Mútuo que é apresentado e confirmado como primeiro bloco de conteúdo nas páginas 26 e 45 e é informado na página 63 como necessário para as relações democráticas, reflete o momento político, econômico e social que introduziu na educação um modelo de cidadania para a formação dos alunos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988 foi promulgada no governo do presidente José Sarney de Araújo Costa. Trata-se de um período em nossa história que aborda o fim do regime militar, cujo último presidente foi João Baptista de Oliveira Figueiredo (15.03.1979 a 15.03.1985), dando início à reconstrução da democracia, adotando o presidencialismo como forma de governo, sendo a educação potencialmente um dos elementos dessa reconstrução.

A justiça social e o bem-estar do cidadão são descritos como objetivos da ordem social, como consta no artigo 193 do capítulo I das Disposições Gerais pertencentes ao Título VIII da Ordem Social (BRASIL, 2012, p. 114). Ao analisarmos a referida Constituição brasileira, observamos que no capítulo III dedicado a Educação, Cultura e o Desporto, está a Seção I da Educação, que dispõe no:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2012, p. 121).

Em função da nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, sancionada em 19 de dezembro de 2006 em Brasília, o item V do artigo 206 foi modificado. Essa Emenda foi publicada no Diário Oficial da União em 20/12/2006; a Presidência da Mesa da Câmara dos Deputados foi destinada ao Deputado Aldo Rebelo e a Presidência da Mesa do Senado Federal foi composta pelo Senador Renan Calheiros (BRASIL, 2012, p. 316). Em sua versão anterior no item V constava que a:

Valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; (BRASIL, 2012, p. 217).

Esta versão pertencia à Emenda Constitucional nº 19, de 1998, publicada no Diário Oficial da União em 5/6/1998, na qual consta a promulgação da referida Emenda em 4 de junho de 1998, em Brasília, sendo o presidente da Mesa da Câmara dos Deputados Michel Temer e figurando Antônio Carlos Magalhães como presidente da Mesa do Senado Federal (BRASIL, 2012, p. 212). Na nova redação da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, excluiu-se: “profissionais do ensino”, para incluir “profissionais da educação escolar”; e consta também a exclusão total “com piso salarial profissional”. Contudo, o artigo 206 ganha um item – o VIII, e neste, o piso salarial profissional nacional é inserido.

No que se refere ao item I do artigo 208, a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 data de 11 de novembro de 2009 e apresenta “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2012, p. 325)” Consta neste documento a referência da Mesa do Senado Federal composta pelo Senador José Sarney, como presidente da mesma, e do deputado federal Michel Temer, como presidente da Mesa da Câmara dos Deputados, que nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal elaboraram o art. 6º da referida Emenda, deliberando que “o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2012, p. 325). As Emendas apresentaram redação no referido artigo: EC nº 14/96, EC nº 53/2006.

Cabe destacar que o modelo de cidadania projetado no documento PCN Ética (1997) fixa uma concepção de democracia como elemento fundamental para enaltecer a Constituição brasileira “por se tratar de uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (BRASIL, 1997, p. 49)”. Com esta análise, propomos chamar a atenção para a reflexão histórica de nosso país entendendo que

nos PCN Ética a preocupação é com a educação cidadã e não uma educação com dimensões para a ética. O documento indica uma formação ética para os alunos baseada em modelos de cidadania, sem efetivamente afirmar um compromisso com a Ética. Para isso, apresenta bases argumentativas calcadas na lei maior de nosso país, que é a Constituição brasileira.

Lei é para ser cumprida e ética não é lei. Ética é uma necessidade do ser humano, que permitirá interagir socialmente em seu grupo por meio das práticas das virtudes e da valorização do diálogo. Portanto, é uma opção e não uma obrigatoriedade. E por ser opção, são necessários esclarecimentos objetivos e práticos aos alunos. Não é de admirar que nos dias atuais os alunos se questionem: Para que servem as práticas de virtudes em meu cotidiano?

Neste sentido, afirmamos que o ensino e a aprendizagem da virtude Justiça não estão apreciados nos PCN (1997) como condição de alicerce para a formação do cidadão; que aliado à prática do diálogo, possibilita ao aluno desenvolver sua formação comprometida com a cidadania. Assim, ainda que em suas páginas apresentem a cidadania como modelo, este modelo não condiz com as considerações de MacIntyre (2001), as quais nos fundamentamos para realizar a presente análise.

Os PCN (1997) confiam que a cidadania é algo a ser conquistado com a orientação da educação escolar, no entanto, a criança participa da aprendizagem da virtude da Justiça antes de ingressar na escola. No grupo familiar, este ensinamento é diário. Ninguém nasce ético “o *telos* não é algo a se conquistar no futuro, mas no modo como construímos toda a nossa vida” (MACINTYRE, 2001, p. 295). Assim, reafirmamos que no processo de ensino/aprendizagem da virtude Justiça o aluno poderá manter o elo da cidadania obtido com a educação escolar sem negar, isto é, sem desprezar o diálogo com membros de outros grupos. Isso significa que ao desenvolver a formação para a cidadania o aluno tem a possibilidade de ampliar o diálogo no convívio social. O exercício da cidadania exigirá que a prática da virtude Justiça se apresente habitualmente e não acidentalmente.

Tomemos como exemplo o aluno que obedece ao uso adequado da internet dentro e fora da escola temendo as sanções a serem aplicadas ao invés de eleger ações que não prejudiquem outras pessoas. Entendemos que esse aluno praticou um ato justo, contudo não aconteceu um ato de justiça, já que “o ato de cumprir a lei para não ser punido não é sinônimo de justiça [...]” Lima (2010, p.48). Entretanto, ter a compreensão de que a imagem de qualquer pessoa precisa ser respeitada sem temor de punições, caracteriza um ato de justiça. O fato de seguir a lei contribui para que seus efeitos harmonizem as relações no convívio social,

a favor do bem comum (ARISTÓTELES, 1984; MACINTYRE, 2011). Deste modo, o processo de ensino/aprendizagem da virtude Justiça coopera para que o aluno aprimore o diálogo convivendo com a cidadania. O exemplo que acabamos de apresentar faz referência ao tipo da cidadania digital, por isso, decidimos destacar o artigo abaixo que está vigente na Lei nº - 12.965, de 23 de abril de 2014, que institui direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil¹⁰. O capítulo II trata dos direitos e garantias dos usuários e ressalta:

Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados os seguintes direitos:

I - inviolabilidade da intimidade e da vida privada, sua proteção e indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

II - inviolabilidade e sigilo do fluxo de suas comunicações pela internet, salvo por ordem judicial, na forma da lei;

III - inviolabilidade e sigilo de suas comunicações privadas armazenadas, salvo por ordem judicial (Brasil, 2014).

Marques (2000, p.63), em conformidade com Aristóteles (1984), confirma que o indivíduo justo não viola a lei, portanto, “a pessoa injusta concede a si própria um excesso do que é benéfico e uma deficiência do que é prejudicial e ao seu vizinho faz exatamente o inverso”.

No que diz respeito ao modelo de cidadania, consideramos que o modelo é particular, portanto, elaborado por um grupo de pessoas ou uma instituição e interpretado como formador de opinião. Sua influência remete mais à reprodução ou à imitação de um modelo a ser seguido, portanto, “cabe indagar até que ponto as definições de ética e de moral fornecidas pelos PCN são de interesse pedagógico para professores e alunos” (OLIVEIRA, 2001b, p. 73). O documento Tema Transversal Ética (BRASIL, 1997, p. 45) informa que “é novo ter um documento que possibilite abrir discussões sobre este assunto no contexto escolar” e apresenta na página informada um dilema para reflexão de julgamento moral.

Trata-se do dilema de Heinz¹¹, o roubo sendo justificado por ocasião de vida ou morte da esposa de um homem, que diante desse episódio, rouba o remédio para salvar a vida dela

¹⁰ A Presidência da República, a Casa Civil e a Subchefia para Assuntos Jurídicos no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, no 193º da Independência e 126º da República, fez saber que o Congresso Nacional decretou e a mesma sancionou a Lei 12.965 de 2014, Marco Civil da Internet. Essa lei foi criada para tratar do uso da internet no Brasil. Apresenta os direitos e deveres dos usuários brasileiros e define as diretrizes para que União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuem a respeito da mesma (DOU de 24 de Abril de 2014).

¹¹ O dilema de Heinz é analisado por meio de comentários às suas respostas. É um dilema analisado por Kohlberg: o marido pratica o roubo de um remédio que salvaria sua esposa: “Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lhe vendesse mais barato ou que o deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: Não, eu descobri a droga e vou

(BIAGGIO, 2002; OLIVEIRA, 2011a). Entendemos, neste sentido, que as tomadas de decisões devem ser amparadas no diálogo e nas práticas das virtudes e não numa visão de conteúdo disciplinar que sugerem os direitos e deveres, exemplificados como ensino de cidadania. A argumentação exposta por Oliveira (2011 a, p. 77) sugere apoio em concepções filosóficas para abordagem do dilema apresentado:

[...] trabalhar-se-ia o diálogo entre o princípio abstrato (respeito à propriedade privada) e o juízo concreto (salvar o ente querido), havendo ainda a possibilidade de, em um plano mais geral, discutir qual dos valores, vida ou propriedade, deve ser considerado prioritário. Os PCN, embora reconheçam que o trabalho com dilemas éticos possui certo valor pedagógico, vislumbram apenas seu lado cognitivo-racional [...].

Os PCN (1997) ressaltam a importância do tema Ética, no entanto não se posicionam claramente quanto ao elo entre ética e educação para estimular diálogos entre os indivíduos. Comentam sobre a atuação do homem em sociedade e apresentam brevemente os significados de Ética e Moral, informando que:

[...] ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assumia, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. Parte do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. (BRASIL, 1997, p. 49).

A ideia de estabelecer modelos de cidadania para serem trabalhados nas escolas é afirmada ao traçar uma referência curricular nacional, com princípios que correspondem a valores morais referendados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Há um conflito nas concepções filosóficas, pois ao mesmo tempo em que indica, deixa de propor que se desenvolva o assunto ética nas diferentes esferas da vida do ser humano. É certo que não há um pensamento homogêneo entre os filósofos quanto a teorias e perspectivas que envolvem o tema Ética; contudo, esta diversidade de concepções entre os filósofos resulta no enriquecimento do assunto. Ética não finda, não é um assunto que se esgote. É renovável, é vivo, porque os seres humanos contribuem para essa dinâmica. Ética abre a porta para a argumentação e conseqüentemente o diálogo faz parte das inter-relações nos grupos em sociedade. Neste sentido, argumentamos que a ética permite que o ser humano reflita e expresse suas ideias, bem como suas opiniões, considerando o bem comum (MACINTYRE,

fazer dinheiro com isso. Então, Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê?” Biaggio (2002, p.31).

2001). Uma vez que a vida coletiva naturalmente reflete diversas ações “deve atentar para o fato de que poderá gerar tanto acordos quanto desacordos [...]” (OLIVEIRA, 2011 b, p.93), que conseqüentemente influenciarão o cotidiano de toda coletividade. Assim sendo, o desejável é que a ética, atuando como forma alternativa no diálogo entre os indivíduos na sociedade, reforce a relação dos direitos e deveres indispensáveis ao convívio social.

O segundo bloco de conteúdo: A Justiça

Com estas apreciações, prosseguiremos nossa investigação analisando o sentido de Justiça representado na articulação com o segundo bloco de conteúdo do documento PCN Ética (1997). Como mencionamos anteriormente, entendemos que a virtude Justiça é primordial para o relacionamento entre os indivíduos na sociedade, por isso defendemos que a Justiça deveria estar no primeiro bloco de conteúdo. É interessante destacar mais uma vez que no próprio significado de respeito mútuo apresentado nos PCN (BRASIL, 1997, p.70) se observa que “deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca”. Neste sentido, alicerçados em Aristóteles (1984), argumentamos que essa informação diz respeito à Virtude Particular *dikaiosyne* : Justiça Corretiva. Este tipo de justiça age para manter o equilíbrio do grupo social, como exposto nas páginas 35 e 36 desta dissertação.

A Justiça Corretiva está associada à Justiça Voluntária. Nesta são esperados cumprimentos de acordos entre os indivíduos, sem a necessidade de se recorrer à lei (Justiça Involuntária). A não consideração da Virtude Justiça para compor o primeiro bloco de conteúdo é percebida, inclusive, na página seguinte do documento analisado (BRASIL, 1997, p.71) que aponta como objetivo proposto ao respeito mútuo “as formas legais de lutar contra os preconceitos”. Afirmamos que claramente a Justiça Corretiva Involuntária se faz presente nessa indicação, pois, segundo Aristóteles (1984), o indivíduo ao ser impactado por alguma ação injusta tem a possibilidade de ser reparado por meio da lei.

No documento, a justiça é apresentada por dois aspectos: uma com base nas leis e a outra com base na ética. A primeira contempla os cidadãos; a segunda, não apresenta a possibilidade de substituição, pois entendemos que a ética não é negociável e sim necessária, contudo, não a focalizamos com rigidez. Para o convívio do indivíduo na sociedade, o desejável é que a ética flua nas inter-relações dos diferentes grupos em que o indivíduo circula em seu cotidiano social. Assim, as duas concepções são valorizadas para atender o convívio social e político na sociedade.

Os PCN Ética (1997) recomendam que o professor contemple os seguintes conteúdos ao trabalhar o bloco Justiça:

O reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça (como, por exemplo, algumas regras diferenciadas para as crianças menores, das séries iniciais, em função de sua idade, altura, capacidades, etc.); o reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça (como, por exemplo, as regras de funcionamento da classe, o cumprimento de horário); a identificação de situações em que a injustiça se faz presente, repúdio à injustiça; o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira; a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres; o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição; o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres; a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados; a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos (BRASIL, 1997, p. 72).

Cabe, portanto, uma análise sobre o tempo histórico como fator de circulação, que remete a movimentos resultantes de ações entre os indivíduos por conta de tomadas de decisões pautadas na lei e na ética. Em concordância com Oliveira (2011a, p. 85), é necessário considerar “que as leis refletem acordos firmados pelos auditórios em determinados períodos históricos, ficando defasadas ou passando a não mais contemplar as aspirações sociais quando novos acordos surgem”. A igualdade e a equidade estão descritas nos PCN (1997, p. 72) como critérios essenciais para existência da justiça, “porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade”. Considerando esta reflexão, tomemos, por exemplo, o sentido de igualdade entre os homens na primeira metade do século XIX em nosso país.¹² É um tempo histórico a ser considerado.

No Brasil colônia, os proprietários de escravos ao ganho¹³, tinham total domínio da mercadoria a ser comercializada “no caso dos vendedores ambulantes e quitandeiros de loja, incluindo entre estas duas categorias os que vendiam comidas, eram os próprios senhores que forneciam as mercadorias que os escravos negociavam” (SOARES, 2007, p. 140). Para esta pesquisa não cabe análise aprofundada sobre um assunto tão amplo quanto as modalidades do escravo ao ganho. O que é pertinente nessa abordagem é a relação de equidade que remete à condição de vida social numa dimensão de estratégia ligada aos acordos. A noção de justiça

¹² Trata-se do sistema escravista que nutria a base da economia exportadora sustentando a economia interna da colônia e mais tarde do império. Corroborou para que o Rio de Janeiro a partir de 1808, com a transferência da Corte Portuguesa, se transformasse na sede do Império Português. Com a incorporação de novos agentes populacionais, foi necessário efetuar mudanças na cidade com o objetivo de ordenar o espaço urbano. O porto do Rio de Janeiro fez da cidade a principal praça mercantil do Atlântico Sul.

¹³ A modalidade de escravo que tinha a função de comercializar a mercadoria destinada pelo seu senhor. Os quitandeiros, assim eram chamados os escravos que vendiam, em grandes cestos abertos sobre suas cabeças, mercadorias como: ovos, frutas, legumes, verduras que em sua maioria eram oriundas de fazendas aos arredores da Corte, das chácaras localizadas nos subúrbios da cidade ou dos sítios. Já aqueles destinados a vender biscoitos, roscas, bolos, doces, pães entre outras variedades, utilizavam tabuleiros tampados levados à cabeça (SILVA, 1986).

no período histórico apresentado está analisada como suposta justiça que utiliza a equidade como ligação. Isso na realidade não pertence aos dias atuais, contudo, consideramos essa reflexão relevante para discutirmos melhor o sentido de Justiça do segundo bloco de conteúdo dos PCN Ética - Tema Transversal (1997).

Estudiosos do assunto escravos ao ganho informam que os acordos entre seus senhores eram necessários para que o lucro pudesse ser mantido, já que não havia passividade nessas relações. É provável que ao demonstrarem equidade os senhores de escravos ao ganho presumissem que, ao separá-los para a função ao ganho, retomavam o domínio diário entre seus escravos. O convívio senhorial era preservado com sutileza. Em Amaral (2014, p.76) encontramos a afirmação de que “é um equívoco caracterizar o senhor com poderes ilimitados, desconsiderando a ação dos escravos no ambiente em que viviam e a possibilidade dos escravos utilizarem valores senhoriais para obter ganhos”. Esperavam ser vistos como senhores generosos, já que não os colocavam em constantes castigos na lida, pelo contrário, permitiam que circulassem pelas ruas da cidade. Assim, entendemos que a equidade no referido tempo histórico não possui o mesmo sentido nos dias atuais, como afirmamos anteriormente. Qualquer possibilidade de privação de liberdade para o ser humano não se justifica.

Para dar continuidade a nossa análise, achamos oportuno informar que Soares (1988), um dos principais estudiosos sobre escravos ao ganho no Rio de Janeiro do século XIX, salienta que estes, desprovidos de proteção para enfrentarem a vida na rua, eram obrigados a utilizar todo e qualquer recurso que lhes garantisse a obtenção do seu jornal diário, a saber, do ganho conseguido pela venda de mercadorias.

Travava-se uma verdadeira luta física e psicológica. Contudo, as oportunidades de circulação pelas ruas da cidade permitiram que os escravos ao ganho vivenciassem padrões de relacionamento, diferenciando-os cada vez mais do escravo rural. Será que a diferença de vida cotidiana entre escravo rural e escravo ao ganho na cidade sustentava a noção de suposta equidade entre senhores e seus cativos?

Circulando em toda parte da emergente cidade do Rio de Janeiro do século XIX e fora do controle direto de seu senhor, o escravo usufruía momentos de escolher aonde ir e se fixar por horas (ALGRANTI, 1988). No ambiente urbano, o privilégio de escapar da disciplina rígida de seu senhor altera as relações senhor/ escravo. Já no campo, devido ao isolamento dos grupos de cativos, o controle extremo do senhor encarregava-se de produzir reações desesperadoras, resultando em suicídios com temor das punições quando eram presos por

fugas, assassinatos, revoltas individuais ou coletivas. Por meio de relatos de casos na justiça da corte, há comprovações de que escravos:

[...] lutaram na justiça contra senhores que não respeitassem seus direitos, ou aqueles que utilizaram a fidelidade e a obediência como estratégia para que um dia pudessem ser recompensados seja com a melhoria nas condições de vida e trabalho, ou até mesmo aquela que talvez fosse a maior concessão, a conquista da alforria. (AMARAL, 2014, p. 76).

Considerando esses fatos, verificamos, segundo Aristóteles (1984), que a Justiça Corretiva Involuntária pode ser detectada quando o escravo ao ganho, surpreendido por alguma ação injusta, exige sua reparação por meio da lei. Castro (1995, p. 197), ao estudar processos judiciais movidos por escravos¹⁴, descreve o caso de uma cativa crioula¹⁵ que trata do não cumprimento de uma carta de alforria, informando que:

Ainda Cecília crioula, liberta sob a condição de servir por doze anos ao viúvo de sua ex-senhora questiona judicialmente a continuidade de seu cativo após o prazo estipulado, bem como a escravização ilegal de seus filhos e netos. Vivia de posse de sua carta de alforria, Cecília é vitoriosa em primeira instância e na Corte de Apelação.

Com a análise da atuação dos escravos ao ganho na cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX, realizamos uma abordagem do sentido de justiça entre os homens do referido século, quando estratégias e acordos eram ativamente criados e recriados para a sobrevivência do homem na sociedade. Assim sendo, examinamos o rompimento do ser humano cativo, considerado como escravo numa sociedade escravista, que estabelece “um universo próprio, padrões de relacionamento com os demais grupos da sociedade e formas de contestação ao regime” (ALGRANTI, 1988, P. 24).

Esta relação, nos dias atuais, é intolerável; representa inúmeras desigualdades, dentre elas a liberdade e impedimento do exercício da Virtude Justiça. Argumentamos em primeiro lugar que a situação do ser humano na condição de cativo gera uma barreira que impede a interação entre os membros de seu grupo para o bem comum na sociedade (ARISTÓTELES, 1984, MACINTYRE, 2001, RAWLS, 2008); em segundo lugar, o indivíduo que atualmente opta por ser vendedor autônomo, ambulante ou não, tem a autonomia de escolher a mercadoria que mais lhe convém segundo o público alvo e o local de venda, resultando no lucro decorrente da venda.

Retomando nossa argumentação em defesa do posicionamento da Justiça no primeiro bloco de conteúdo dos PCN Ética (1997), destacamos que no ambiente escolar, ao interagir

¹⁴ A historiadora Hebe Maria da Costa Mattos Gomes de Castro informa que o referido processo consta na Documentação Judiciária. Corte de Apelação: escravos. Ações de Liberdade. Caixa 3.684, n. 64. Arquivo Nacional.

¹⁵ O termo crioulo se refere ao cativo nascido no Brasil (século XIX).

com seus pares o aluno tem possibilidade de ampliar sua experiência humana, percebendo ações resultantes da prática de justiça, ao invés de somente ouvir palavras e casos que não lhe fazem sentido. As pessoas desenvolvem suas experiências humanas de maneiras diferentes umas das outras, e a Virtude da Justiça permitirá relações mais amplas que ativarão o respeito mútuo “[...] a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior desfrutado por outros” (RAWLS, 2008, p.4).

Arte e Ética contribuem para que as experiências humanas fluam no cotidiano escolar com naturalidade e se prolonguem na sociedade. Por exemplo, nas atividades que necessitam formação de grupos, ou desenvolver um trabalho em dupla ou ainda ao se trabalhar com toda a turma no mesmo momento, professor e aluno terão a oportunidade de desenvolver estratégias pessoais para desempenharem tal atividade “Uma ação é um momento numa história possível ou real, ou em várias histórias. A ideia de uma história é tão fundamental quanto a ideia de uma ação. Uma precisa da outra”(MACINTYRE, 2001, p. 359). Neste sentido, o ambiente em sala de aula contempla diferentes histórias vividas por alunos e professores, que representam relações mútuas ou não, que devem ser consideradas para a manutenção da prática da Virtude da Justiça.

Os PCN Ética (1997), ao afirmarem que a equidade permite refinar a igualdade, indicam que a equidade deva ser eleita. Verificamos, neste sentido, uma conformidade com Aristóteles (1984), que reconhece a equidade como um recurso de retificação da lei, já que as regras encontradas na lei são para todos os casos. No entanto, é possível que algum caso fuja do amparo da lei, não se adequando à regra e, portanto, cabendo retificação. Vale destacar, no que diz respeito às prescrições, que “é preciso considerar que as leis não são letras mortas a serem cumpridas ou ignoradas, mas prescrições gerais que precisam ser interpretadas à luz da situação concreta vivenciada pelos envolvidos” (OLIVEIRA, 2011a, p.85).

O terceiro bloco de conteúdo: O Diálogo

A formação do cidadão é reafirmada como a meta maior, contida no documento dos PCN Ética (1997) - Temas Transversais, a ser alcançada. O documento reconhece que “cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si” (BRASIL, 1997, p. 69), indicação esta baseada nos princípios da dignidade humana fundamentados na Constituição brasileira. Como informado na página 75 desta dissertação, entendemos que a sequência estabelecida para os blocos de conteúdos apresentados no documento em análise está em desarmonia.

Relembramos que na página 26 do referido documento o primeiro bloco é o Respeito Mútuo, o segundo é a Justiça, o terceiro é o Diálogo e o quarto bloco é a Solidariedade. Já na página 45, os quatro blocos estão organizados na seguinte ordem: primeiro o Respeito Mútuo, segundo a Justiça, terceiro a Solidariedade (não mais o Diálogo) e no quarto bloco o Diálogo. Para desenvolvermos a análise sobre o Diálogo, vamos considerá-lo como pertencente ao terceiro bloco de conteúdo.

O convívio escolar é apresentado nos PCN Ética (1997, p. 37) como “todas as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar”. Com esta informação, percebemos uma lacuna que distancia o ensino/ aprendizagem da virtude Justiça na escola – o Diálogo.

O documento inclui professores, alunos, pais, funcionários como partes integrantes do convívio escolar, no entanto, é bem provável que inúmeros fatores reais contribuem para o não estímulo desse convívio. Entendemos que as práticas das virtudes possibilitam a aprendizagem de ética (MACINTYRE, 2001).

Torna-se necessário, portanto, a reflexão sobre diferentes situações que distanciam ou tentam excluir o diálogo nas relações entre esses sujeitos (OLIVEIRA, 2011^a, 2011b), como por exemplo, o autoritarismo ou, por outro lado, a falta de autoridade da direção; os salários defasados dos profissionais envolvidos; a fadiga do cotidiano em sala de aula, entre outras.

Afinal, será que os objetivos a serem alcançados são para todos os membros da comunidade escolar? Com essa indagação, compreendemos, com base nos autores selecionados para nossa fundamentação teórica, que é de fundamental importância que os membros integrantes do ambiente escolar convivam com relações baseadas nas virtudes éticas. Como? Compreendemos que não é fácil, por isso essa pesquisa visa contribuir com os profissionais da educação, na reflexão sobre ensino/aprendizagem de ética na escola.

Mesmo na situação atual em que a ética não é identificada por muitos nos diálogos, o ser humano é um ser que convive eticamente, portanto, com muita ou pouca intensidade, o indivíduo dispõe da ética nas suas relações. Certamente, ao desenvolver o diálogo em seu cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar, e apreciando a prática da virtude Justiça, o aluno estará compreendendo a sua importância na sociedade. (ARISTÓTELES, 1984, MACINTYRE, 2001).

Os PCN - Ética (1997), ao indicarem o Diálogo, descrevem sobre a agressividade e a violência na sociedade, sinalizando que a sociedade é que dispõe sobre essas expressões e não o homem que se apresenta menos agressivo.

Ao investigar sobre a possibilidade de diálogo entre professor e aluno utilizando a argumentação como ferramenta para se trabalhar ética, encontramos em Oliveira (2015, p. 211) a informação de que a existência de um modelo que irá solucionar todos os problemas por meio da ética, como uma programação virtuosa infalível, isto é, um passo a passo para controlar as ações humanas na sociedade, é simplesmente ilusório: “É mais proveitoso argumentar a favor do que consideram justo ou correto sem, no entanto, deixar de ouvir - e, conseqüentemente, de refletir-acerca dos contra-argumentos apresentados” (OLIVEIRA, 2015, p.213).

Entender, como está informado nos PCN Ética (1997, p. 74), que a “a violência não pode ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça”, confirma nosso posicionamento de que o ser humano não nasce ético. A ponderação que Gonçalves (2012, p.88) apresenta, baseada em MacIntyre (2001), sobre o ser humano é essencial para esse entendimento.

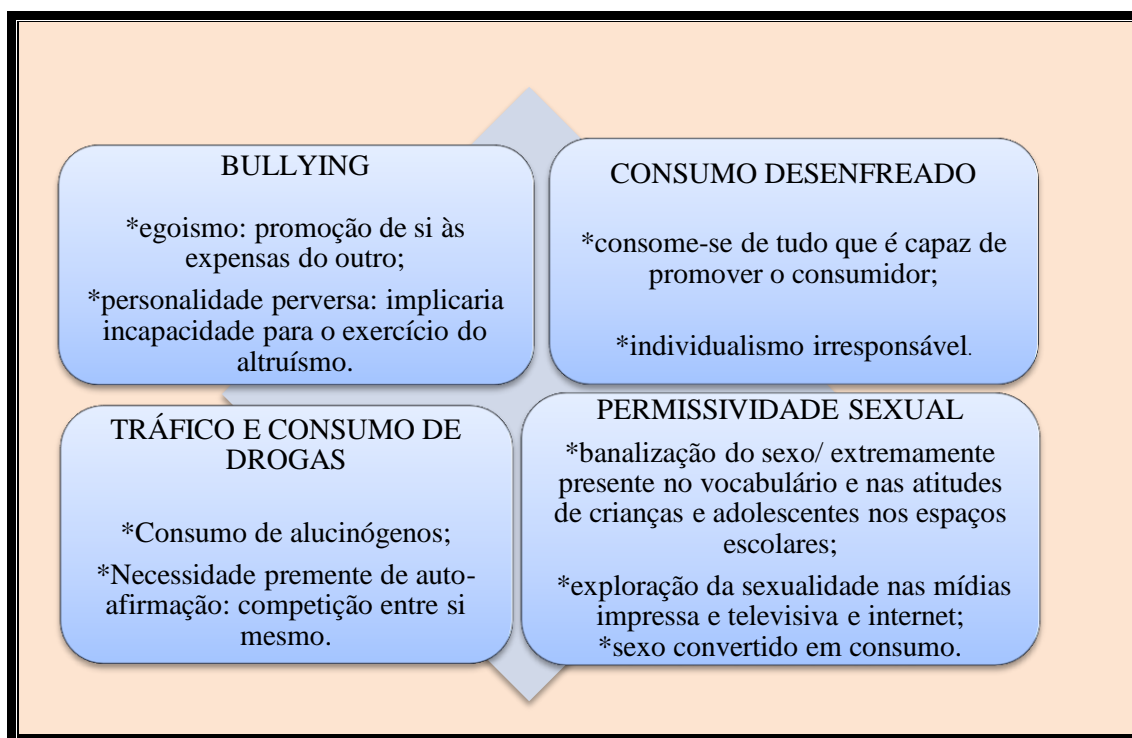
É importante que o ser humano possa entender sua identidade animal através do tempo desde sua concepção até a morte, e entender a necessidade do cuidado de outras pessoas nas diferentes etapas da vida, e saber que à medida que recebeu e recebe cuidados durante toda a vida, será em algum momento chamado a prestar esses cuidados, e mesmo cuidando dos outros precisará ser cuidado por outros também.

Sendo assim, é importante que no convívio social as ações se desenvolvam com a ética e se aprimorem. Ao sinalizar que o aluno poderá realizar o diálogo por meio da “fala, da escrita, da imagem, emitir suas próprias mensagens” (PCN, 1997, p. 73) o referido documento recomenda que o aluno faça uso do diálogo e da participação do universo da comunicação humana, expressando suas experiências na sociedade. Observamos que quando se trata de violência e agressividade, o documento faz menção da aprendizagem da virtude justiça, ou seja, da prática das virtudes atuando nos meios e não nos fins.

No entanto, esse posicionamento não está abordado claramente e sim com informações que caracterizam uma desigualdade social. Percebemos que o diálogo tem espaço para os procedimentos pedagógicos no documento analisado, contudo, ampliaremos a análise que envolve o diálogo na dimensão do campo da argumentação. Estamos alicerçados em autores específicos do assunto, sim, pois o diálogo está na argumentação, como a argumentação está no diálogo. Ambos se completam. Os estudos de Oliveira estão baseados na teoria da argumentação¹⁶ de Perelman e Olbrechts - Tyteca. Ao escrever sobre a ética na escola,

¹⁶ A Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca está apoiada “em um modelo de racionalidade que permite tratar o discurso de outrem como problema, sugerindo novas interpretações e propondo questionamentos” (OLIVEIRA, 2015b).

Oliveira (2015 b) analisa situações atuais que contribuem para a análise sobre o aumento dos casos de violência na escola. O elemento gráfico abaixo contempla alguns problemas de comportamento na escola.



Elemento Gráfico 8- Alguns Problemas de Comportamento na Escola. *Fonte: Oliveira, 2015 b*

A proposta do diálogo, especialmente na escola, está na abertura para utilização do argumento com fatos reais que fazem parte do cotidiano não só do ambiente escolar, mas de toda sociedade. Assuntos como gravidez precoce, consumo de drogas e banalização do sexo não podem ficar excluídos dos diálogos entre professores e alunos, “o problema maior não é a presença do sexo no discurso e em atitudes manifestadas pelos estudantes, mas a resistência que muitos professores e gestores e pais ainda têm em relação a abordagem do tema no ambiente escolar” (OLIVEIRA, 2015 b, p.60).

Não são poucos os alunos que estão acostumados a recorrer às páginas da internet para sanarem suas curiosidades sobre determinado tema. Ao utilizar a argumentação como recurso para dialogar com seus alunos sobre qualquer assunto, o professor age eticamente, pois, ao explicar com a maior clareza possível, ele transforma aquele assunto desconhecido em conhecimento baseado nas experiências reais. Ao colaborar com seus alunos em suas dificuldades, a prática da virtude Justiça é percebida, pois atua relacionada com o sentido de

igualdade, não somente em relação a si, mas de igual modo, ao próximo (ARISTÓTELES, 1984, MACINTYRE, 2001).

A argumentação requer dialética. Em Reboul (2000, p. 27) encontramos uma exposição clara para a interpretação de dialética:

Sabe-se que os gregos eram grandes esportistas, praticantes de toda espécie de lutas e competições. Mas também se destacavam numa disputa esportiva fora dos estádios e ginásios, ou puramente verbal, a dialética. Dois adversários se enfrentam diante do público: um sustenta uma tese - por exemplo, que o prazer é o bem supremo -, e a defende custe o que custar; o outro ataca com todos os argumentos possíveis. O vencedor será aquele que, prendendo o adversário em suas contradições, conseguir reduzi-lo ao silêncio, para grande alegria dos espectadores.

Com esta abordagem, verificamos que para se argumentar é necessário que o orador (professor) não despreze o seu auditório (sua turma) e utilize a dialética como um jogo, que para vencer tem que convencer.

Reboul (2000) esclarece ainda que na dialética vence quem for mais hábil em seu argumento, portanto, argumentos criam realidade que se manifestam no diálogo. Dessa forma, a dialética desenvolve o espírito crítico.

As diversas concepções filosóficas que envolvem retórica e dialética não serão aprofundadas nessa pesquisa, no entanto, entendemos que seria impossível realizar as análises propostas nesta dissertação sem as considerações essenciais das referidas concepções filosóficas.

Isto posto, cabe ainda outra questão que nos chamou atenção no documento os PCN Ética (1997). Além de privilegiar somente o diálogo, sem mencionar a argumentação como mediadora, o mencionado documento coloca a escola como “um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes” (BRASIL, 1997, p.74).

Se a escola está considerada como lugar privilegiado para que a criança tenha contato com a aprendizagem do diálogo, onde a criança interage antes de ter idade suficiente para se tornar um aluno? As pessoas que compõem a família dessa criança promovem o diálogo num grau de entendimento em que contribuem para que, ao chegar à escola, o aluno se desenvolva em um grupo social maior - o grupo social escolar.

Assim sendo, a criança tem a experiência do diálogo antes de chegar ao ambiente escolar - em sua família. Os PCN Ética (1997) indicam os seguintes conteúdos a serem trabalhados:

O uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos; a coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo; o ato de escutar o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro; a formulação de perguntas que ajudem a referida compreensão; a expressão clara e precisa de ideias, opiniões e argumentos, de forma a ser corretamente

compreendido pelas outras pessoas; a disposição para ouvir ideias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessário (BRASIL, 1997, p.74-75).

O fato de a escola desenvolver o diálogo numa perspectiva pedagógica para levar o aluno a interagir no ambiente escolar não dará conta de suprir este propósito, pois não é um diálogo natural. O convívio familiar coopera, como mencionamos anteriormente, com este processo. No entanto, na medida em que a família não permanece presente, a possibilidade de nutrir esse processo se fragiliza, resumindo-se tão-somente à comunidade em que o aluno está inserido (OLIVEIRA, 2011a).

O quarto bloco de conteúdo: A Solidariedade

Este bloco está conectado com os blocos anteriores: Justiça, Respeito Mútuo e Diálogo. Acabamos de analisar o diálogo e constatamos que é uma empreitada enorme a escola ser responsável pelo desenvolvimento do diálogo entre os alunos. O convívio familiar e a comunidade são ligações essenciais para este processo, sem a interação social a oportunidade de argumentar fica sem sentido.

Os PCN Ética apresentam o sentido de solidariedade com acesso à justiça voltada para o exercício da cidadania e apresentam os conteúdos a serem trabalhados, reforçando a participação no espaço público e na vida política, como podemos conferir a seguir:

Identificação de situações em que a solidariedade se faz necessária; as formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo); a resolução de problemas presentes na comunidade local, por meio de variadas formas de ajuda mútua; as providências corretas, como alguns procedimentos de primeiros socorros, para problemas que necessitam de ajuda específica; o conhecimento da possibilidade de uso dos serviços públicos existentes, como postos de saúde, corpo de bombeiros e polícia, e formas de acesso a eles; a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável (BRASIL, 1997, p.75)

Observamos que o documento analisado aponta diferentes abordagens para se trabalhar a solidariedade. Destaca atitudes voltadas para a comunidade, expressando que ocorrências fora da sala de aula propiciam ações solidárias, o aluno se colocando no lugar do outro, pois se “alguém está passando mal ou teve um acidente, o mínimo de sentimento de solidariedade exige que o ajude” (BRASIL, 1997, p. 87). Ao refletir sobre esta colocação, encontramos em Oliveira (2011a, p.90) o seguinte comentário:

Sem dúvida, cabe aos alunos ter iniciativas, mas, em se tratando de estudantes do ensino fundamental, não há como transportar ou remover o acidentado para local diferente do acidente, pois tal responsabilidade cabe aos agentes escolares, sob pena de agravar ainda mais a situação. Envolver os alunos com problema seja por meio da discussão do que o motivou (imprudência da vítima, instalações precárias, falta de higiene, etc.), seja pelo acompanhamento do caso (visitar o enfermo no hospital) é importante e desejável, mas não “imperativo” como afirmam os oradores. Se é correto dizer que a solidariedade não pode ficar apenas na intenção, também não é

sensato incentivá-la a qualquer preço, pois o custo pode ser extremamente alto, inclusive o de uma vida humana.

As observações apontaram que, na medida em que a indicação para se trabalhar solidariedade apresente uma visão de um mundo solidário, exigirá do aluno um esforço para fazer parte desse mundo. Em vista disso, as práticas das virtudes estão camufladas, já que o documento não apresenta a solidariedade como uma virtude, logo, a Ética não está sendo contemplada na perspectiva de desenvolver uma reflexão acerca de como utilizar a argumentação para dialogar virtudes éticas. Entendemos que para o ensino/ aprendizagem de solidariedade é necessário que a virtude Justiça seja trabalhada.

Os PCN Arte (1997, p. 62) apresentam três blocos de conteúdos para o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental, que atualmente corresponde ao ensino básico do 1º ao 5º anos. O primeiro bloco está destinado à Expressão e Comunicação na Prática dos Alunos em Artes Visuais; o segundo bloco se refere às Artes Visuais como Objeto de Apreciação Significativa e o terceiro bloco está reservado para as Artes Visuais como Produto Cultural e Histórico.

No primeiro bloco, o documento destaca a Expressão e Comunicação na Prática dos Alunos em Artes Visuais com os seguintes tópicos:

As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas. Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional). Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas. Consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio). Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia. Contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais. Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia). Seleção e tomada de decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção das formas visuais (BRASIL, 1997, p. 45-46).

Este primeiro bloco consta de oito tópicos, que o professor de Arte deverá considerar como objetivos a serem desenvolvidos em sua turma. Observamos que os verbos criar, observar, considerar, reconhecer, experimentar e selecionar direcionam os oito tópicos.

Segundo MacIntyre (2001, p. 326) “toda prática requer o exercício de capacidades técnicas” que são deliberadas parcialmente pela ação humana que a transforma e a enriquece, por meio dos bens internos, que são as virtudes. MacIntyre considera que toda prática é

acompanhada por sua própria história, que é uma história diferente daquela que iniciou no aperfeiçoamento das capacidades técnicas, na qual as virtudes podem ser exercitadas nessa relação. É um aprendizado que permite às virtudes da justiça, da coragem e da sinceridade atuarem como sustentação do convívio nas práticas.

MacIntyre indica a virtude Justiça como necessária para alcançar a manutenção da convivência nas práticas, e nos PCN Ética (1997) presume-se que a justiça depende primeiramente de que o professor reflita sobre o respeito mútuo, para posteriormente refletir sobre a justiça.

Mediante a constatação teórica com base no citado autor, entendemos que cabe à virtude da Justiça o primeiro bloco de conteúdo, e não o segundo, como o documento dos PCN Ética (1997) aponta, pois, sem a justiça não há o respeito mútuo. O eixo de trabalho para reflexão ética dos professores proposto pelo documento possibilitaria, segundo nossa análise, uma conexão para compreender o processo que envolve o aluno em seu cotidiano com melhor fruição. De acordo com a argumentação de MacIntyre, a palavra prática, aqui apresentada para esta análise:

[...] será o de qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade MacIntyre (2001, p. 316).

Ao prosseguirmos na análise da citação contida na página anterior, vamos examinar o terceiro tópico, pertencente ao primeiro bloco dos PCN Arte (1997) que propõe a: Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas. É inegável que, no processo pessoal envolvendo vínculo com as produções entre colegas de turma, a virtude da Justiça age como alicerce dos relacionamentos dentro das práticas.

Diante dessa explicação, entendemos que a virtude Prudência deva ser contemplada, já que a virtude Justiça depende da justa medida da virtude Prudência; a prática da justiça desenvolve ações com tendências prudentes. O professor terá a possibilidade de exercitar com sua turma a virtude da Justiça, estimulando seus alunos a julgarem situações-problemas de seus interesses. Malheiro (2008, p. 31) informa que “a prudência é vista como instrumental, pois se põe a serviço de fins que não são os próprios. A ocupação da prudência está voltada para os meios”. Ao praticar ações com entendimento ético, o ser humano pondera sobre os meios, não unicamente pelos fins (ARISTÓTELES, 1984, MACINTYRE, 2001).

Com essas verificações, constatamos que no primeiro bloco de conteúdo, Expressão e Comunicação na Prática dos Alunos em Artes Visuais, indicado nos PCN Arte (1997, p. 62),

a virtude Justiça é realmente uma ferramenta necessária para as aulas de Artes Visuais com a possibilidade de ensino/aprendizagem ética.

O segundo bloco de conteúdo apresentado nos PCN Arte (1997) se refere às Artes Visuais como Objeto de Apreciação Significativa. Propondo as seguintes atitudes como observado abaixo:

Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional). Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais. Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas. Reconhecimento e experimentação de leituras dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio). Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado. Identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais. Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens. (BRASIL, 1997, p. 46-47).

Para desenvolvermos a interpretação desse segundo bloco de conteúdo, achamos prudente atentarmos para a explicação de Aristóteles, bem como para as considerações de MacIntyre sobre o exercício das virtudes para o ser humano. São duas perspectivas diferentes para explicar virtudes com base nas práticas.

Enquanto MacIntyre identifica a prática como sentido e função das virtudes, na explicação aristotélica, a identificação e função das virtudes são descobertas com base no tipo de vida inteira do ser humano, como meios para um fim e esta relação é interna, sendo chamada por Aristóteles de vida boa. Nesta pesquisa, consideramos que ambas as perspectivas são fundamentais para o processo de desenvolvimento pessoal do aluno. Atuam não apenas para o contexto escolar, mas também, para o contexto social, uma vez que a virtude da Justiça viabiliza os direitos e os deveres dos sujeitos na sociedade.

As Artes Visuais como Objeto de Apreciação Significativa deste segundo bloco de conteúdo (BRASIL, 1997, p.46-47) informa em seu primeiro item a Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional). Conviver estabelece relações, estas relações devem interagir, e com as interações, esse ou aquele grupo social se revela. Os membros que integram o grupo social refletem diferentes relações, dentro e fora de seu grupo. Deste modo, a convivência não está estagnada, ao contrário, afirmamos que a unanimidade absoluta nas interações sociais não existe.

Os PCN Ética (1997) descrevem que, ao conviver com as diferenças, os alunos desenvolvem a solidariedade e “essas considerações são especialmente importantes na educação fundamental, já que os alunos estão conhecendo e construindo seus valores e sua capacidade de gerir o próprio comportamento a partir deles (BRASIL, 1997, p. 34)”.

A questão que observamos nessa consideração não está calcada em sinalizar o preparo do aluno para gerir o próprio comportamento e sim no fato de como esse aluno e seu professor poderão realizar tal construção. Identificamos nos PCN Ética (1997, p.33) as indicações do ensino/aprendizagem de questões sociais como necessárias para que o professor trabalhe com os temas transversais, uma vez que “exige a tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social”. Ao professor o documento designa cuidados no que se refere aos conteúdos que envolvam normas, valores e atitudes; recomenda reflexão a respeito da natureza e aprendizagem desses conteúdos. Neste sentido, ficou clara a valorização das experiências do professor. Mas, quem verificará o que foi ensinado? Afinal, ora o documento aprecia a atuação do professor no ensino /aprendizagem de valores, ora essa apreciação focaliza o professor como multiplicador dos fundamentos do Estado Democrático de Direito¹⁷ na escola.

Isso não significa que as considerações contidas no referido documento foram desconsideradas em nossa análise, pelo contrário, as mesmas nos moveram para ampliar a investigação com as possibilidades de argumentar sobre a virtude Justiça nas aulas de Artes Visuais. Segundo Oliveira (2011b, p.91), “pensar a educação hoje requer ir além da ideia de acordo firmado entre instituição que toma para si a tarefa de ensinar (escola) e aqueles cujo objetivo é aprender (alunos)”, ou seja, o exercício profissional do professor não está descolado de suas práticas do cotidiano. Para trabalhar o ensino/aprendizagem da virtude Justiça com seus alunos, o professor necessitará primeiramente reconhecer que por meio das práticas das virtudes o ser humano desempenhará bem sua convivência na sociedade; “assim, ele faz o que é virtuoso porque é virtuoso” (MACINTYRE, 2001, p. 255). O aluno, ao interagir socialmente, oportunizará a verificação do que lhe foi ensinado, logo, a própria sociedade atestará suas ações positivamente ou não.

Na medida em que o aluno crê que seu futuro será exatamente como planejou, o tempo e a convivência no ambiente escolar cooperarão para que ele amadureça seu planejamento. É fundamental o entendimento da virtude Justiça para o convívio social, portanto:

¹⁷ Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Tema Transversal Ética (1997) que a soberania, a cidadania e a dignidade da pessoa humana são alguns dos fundamentos do Estado Democrático de Direito garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

É necessário, para que a vida tenha sentido, que possamos nos envolver em projetos de longa duração, e isso requer previsibilidade; é necessário, para que a vida tenha sentido, estarmos de posse de nós mesmos, em vez de sermos meras criações de projetos, intenções e desejos alheios, e isso requer imprevisibilidade. Estamos, então, envolvidos num mundo onde estamos, simultaneamente, tentando tornar a sociedade previsível e a nós mesmos imprevisíveis, criar generalizações que apreendam o comportamento alheio e façam com que o nosso comportamento assuma formas que evitem as generalizações criadas pelos outros (MACINTYRE, 2001, p. 181).

Com essa abordagem, argumentamos que na aula de Arte Visual a viabilidade do processo ensino/aprendizagem da virtude Justiça é possível. Pois que, ao recorrermos aos citados autores, nos fundamentamos para afirmar que este processo colabora para que professor e aluno proporcionem no social a condição de viver da melhor forma possível. Em Aristóteles estar/fazer o bem é a felicidade (*eudaimonia*) e o Bem Comum em MacIntyre. Assim sendo, a prática da virtude Justiça tem significado no contexto social, já que está na natureza humana viver em sociedade.

Nesta perspectiva, prosseguimos com nossa argumentação fundamentada em (MACINTYRE, 2001; OLIVEIRA 2011b) que nos permite afirmar que com as práticas das virtudes o professor tem a possibilidade de instigar a necessidade da moral e essa instigação se diversifica. Como? Por meio do diálogo. Sim, a forma de dialogar tem a extraordinária articulação que une temporariamente ou não diferentes membros dos grupos (OLIVEIRA, 2001b). Neste momento, cabem para nossa análise os diferentes professores com suas turmas no ambiente escolar num mesmo propósito para o ensino/aprendizagem da virtude Justiça.

Deste modo, as ideias que motivam os professores na instigação não serão homogêneas. MacIntyre recorre às competições ocorridas na cultura grega para analisar o contexto do *agôn*, que se refere à disputa entre duas ideias, demonstrando que está existindo um conflito, logo, o diálogo se torna fundamental:

O *agôn*, naturalmente, muda de caráter. Primeiro, nos jogos olímpicos, as guerras entre as cidades - estado eram suspensas por uma trégua a cada quatro anos de 776 a. C. em diante, e todas as comunidades gregas, por mais afastadas entre si, ansiavam por enviar representantes. Luta, corrida, equitação e o arremesso de disco eram celebrados pelo louvor da poesia e da escultura. Ao redor desse centro nasceram outros costumes: Olímpia, originalmente e sempre o santuário de Zeus, tornou-se um arquivo onde se guardavam registros e se preservavam tratados. A definição implícita do grego, ao contrário da definição de bárbaro, passa a ser: membro de uma comunidade com direito de participação nos jogos olímpicos. Mas o *agôn* é uma instituição fundamental, não só na união de todos os gregos das diversas cidades - estado; também é fundamental dentro de cada cidade - estado, um contexto onde muda novamente a forma do *agôn*. Entre as competições nas quais se transforma, estão os debates nas assembleias e os fóruns da democracia grega, os conflitos no âmago das tragédias, a palhaçada simbólica (e bem séria) do enredo das comédias e, por fim, a argumentação filosófica em forma de diálogo (MACINTYRE, 2001, p.236).

As virtudes e seus vícios circulam no coletivo e para o exercício das virtudes, MacIntyre nos informa que o *agôn* era um contexto compartilhado com a cidade-estado de Atenas do século V. Relatamos essa informação na expectativa de contribuir para o esclarecimento de que as ações do indivíduo na sociedade contemporânea, acompanhadas ou não das virtudes, não são inovações do professor que deseja trabalhar com seus alunos valores éticos e morais na escola. Nesta perspectiva, encontramos em Carvalho¹⁸ (2007, p.18) o seguinte esclarecimento que indica a opção de MacIntyre em dialogar com a Grécia homérica.

Seu propósito é oferecer elementos teóricos que permitam sistematizar um conceito de virtude no contexto contemporâneo, recuperando o modelo teleológico aristotélico, mas deixando de lado aqueles elementos que esse mesmo contexto não mais admite como sustentáveis, de tal modo que seja uma conceituação da virtude que respeite a historicidade inerente ao agir humano e a sua necessária dimensão comunitária.

Algumas virtudes aristotélicas informadas por MacIntyre (2001, p.261) apresentam seus vícios com o objetivo de expressar a noção de “uma média entre o mais e o menos [...] a coragem está entre a precipitação e a timidez; a justiça está entre fazer injustiça e sofrer injustiça, a liberalidade está entre a prodigalidade e a mesquinha”. Como podemos observar, são dois vícios para cada virtude, portanto, cada virtude atua na mediana “ser viciado, na opinião de Aristóteles, é deixar de ser virtuoso” (MACINTYRE, 2001, p. 295). É importante informar a preocupação do documento analisado sobre as relações interpessoais cujos “[...] educadores e educandos estabelecem uma determinada relação com o trabalho que fazem (ensinar e aprender) e a natureza dessa relação pode conter (em maior ou menor medida) os princípios democráticos” (BRASIL, 1997, p. 23), porque articula entre professor e aluno a incumbência de desenvolverem estratégias que alcancem o alvo da proposta. Neste sentido, o alvo da proposta é a questão social com o pano de fundo na formação da cidadania reforçada na democracia.

Observamos, no entanto, a ausência da indicação do diálogo sobre a moral. Consideramos que a conexão entre bem individual e bem comum justifica a moral e a política da comunidade (ARISTÓTELES, 1984; MACINTYRE, 2001); no entanto, a moral e a política podem influenciar na desconexão do bem individual e do bem comum (RAWLS 2000)¹⁹.

¹⁸ Helder Buenos Aires de Carvalho é responsável pela revisão técnica do livro *Depois da Virtude: um estudo em teoria moral*, escrito por Alasdair MacIntyre.

¹⁹ O glossário do livro *Justiça e Democracia* de John Rawls apresenta a informação de que a teoria de Rawls é um exemplo da “Concepção política da justiça: political conception of justice. É uma concepção que, desejosa de respeitar as liberdades individuais, se recusa a privilegiar uma visão particular do bem e a deduzir dela princípios coletivos de justiça [...]” (RAWLS, 2000, p. 374).

O diálogo sobre a moral cooperará para reformulações de valores e ações que até então não eram vivenciadas por meio das virtudes. A tarefa do professor condicionada à proposta de formação para a cidadania/democracia como indica o documento, raramente permitirá esse diálogo. Acerca disso, ao se colocar “[...] sobre os ombros docentes uma responsabilidade demasiado grande, a qual se choca, na maioria dos casos, com o que seria razoável esperar de um trabalho comprometido com a formação ética/ moral dos discentes” (OLIVEIRA, 2009, p.195), o documento contribui para a imagem do professor perfeito, que não erra jamais. Esta responsabilidade se torna enfadonha para os docentes.

Pensar sobre convivência com produções visuais e suas compreensões estéticas no ponto de vista de diferentes culturas, como proposto no primeiro item do segundo bloco de conteúdo, nos levou à fundamentação em Ostrower (1986), que reforça o sentido da arte na vivência do indivíduo “ao aprofundar certos conteúdos valorativos ou ao afirmar certas necessidades de vida que são negadas dentro do contexto cultural, as soluções criativas que o homem encontra, concretizam sempre uma extensão do real” (OSTROWER, 1986, p. 125). Assim, novas formas de valorizar diferentes culturas estão conectadas no processo que solicita práticas de virtudes. Isso significa que é viável ao professor de Arte crer na formação da vida ética do seu aluno e viabilizar novas formas de recursos amparadas em autores que trabalham com o tema ética, para entender e estruturar esse processo.

Analisemos, primeiramente, a real situação do professor na década de 90 (e que permanece nos dias atuais, com agravante crescente na função do educador em sala de aula). Existem os acúmulos de tarefas que o professor recebe para desempenhar sua função pedagógica; o descaso com a quantidade de alunos em sala de aula, que dificultava as relações interpessoais baseadas na solidariedade; a falta de materiais didáticos para utilizar em suas aulas. Como, então, aquele professor poderia adequar o seu planejamento com ensino e aprendizagem de questões sociais como está indicado nos PCN Ética (1997)?

Será que estes foram alguns dos motivos que levaram os professores e suas escolas a desistirem dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Esta dissertação analisa o referido documento na expectativa desse entendimento. Isso significa que ao pesquisá-lo, expandimos nosso argumento, que nos possibilita apresentá-lo como um documento histórico da Educação Brasileira. Professores que utilizaram os PCN Ética (1997) tomaram conhecimento da informação sobre o educador como cidadão, apresentada nos temas transversais, como exposto abaixo:

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos.

Para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional. Tradicionalmente a formação dos educadores brasileiros não contemplou essa dimensão. As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes em cada época essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo. Porém, o desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de prontos ou formados poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se que o debate sobre as questões sociais e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança (BRASIL, 1997, página 38).

Existem situações em sala de aula em que o professor tenta buscar respostas em relação ao seguinte questionamento: Como melhorar o comportamento dos alunos? Já tentei de tudo... É difícil trabalhar ética, como fazer?

Como mencionado anteriormente, nessa análise documental consideramos os PCN Ética (1997) como um valioso documento histórico da Educação Brasileira, que em nosso entendimento deveria estar disponível nas unidades escolares de nosso país. A preocupação e o compromisso de estimular os alunos a desenvolverem as práticas das virtudes em diferentes situações no cotidiano escolar motivam professores para se colocarem na brecha. Referimo-nos aos professores que contribuem com seus colegas na busca de respostas para seus questionamentos, como no exemplo acima.

Para que o professor se disponibilize na brecha, (ARISTÓTELES, 1984; MACINTYRE, 2001; MARQUES, 2007), é necessário que vivencie em seu cotidiano as práticas das virtudes. Conforme Marques (2007, p.5) comunica, “a ética da prática pedagógica exige a aquisição e o uso de virtudes intelectuais (inteligência, sabedoria e prudência) e de virtudes do carácter (temperança, justiça, amizade, coragem e esperança)”. Por isso, enfatizamos que a justiça, por ser uma virtude do carácter, não pode ser ensinada. Contudo, é adquirida pelo hábito, e esse professor terá a possibilidade de atuar como motivador, já que tais virtudes não surgem naturalmente.

Com base na fundamentação teórica em Aristóteles (1984), MacIntyre (2001) e Oliveira (2001a; 2011b) admitimos que por meio das práticas das virtudes sintonizadas com a Arte e com o diálogo, o convívio entre os membros do grupo é reforçado. Quando admitimos a eficácia das práticas das virtudes, ressaltamos que a virtude Justiça foi a nossa opção para

desenvolver a presente investigação. Ao mesmo tempo, entendemos que outras virtudes²⁰ apontam para a virtude Justiça, como por exemplo, a Amizade, a Prudência, a Coragem, a Fidelidade, a Honestidade, entre outras.

Além disso, tanto o aperfeiçoamento contínuo da aprendizagem das virtudes quanto a inserção do aluno na sociedade se torna um processo desenvolvido no ato de educar, cuja relação professor/ aluno é primordial. “Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (DCN, 2013, p.20). No momento, esse ser humano é um dos integrantes da turma, portanto um aluno, que ao interagir na sociedade, na mesma sociedade que o professor interage, terá a possibilidade de praticar a virtude Justiça, e reconhecer que esta é indispensável dentro e fora do ambiente escolar. Os PCN Ética (1997) - Temas Transversais afirmam que “vale lembrar que a educação não pode controlar todos os fatores que interagem na formação do aluno [...] (BRASIL, 1997, p.40)”.

Esta informação, em nosso entendimento, está presente somente no convívio social da própria escola “como é o caso do respeito às diferenças étnicas e culturais entre pessoas, da escolha do diálogo para esclarecer conflitos, do cuidado do espaço escolar e no próprio exercício do papel de estudante [...] (BRASIL, 1997, p.33)”. É desejável, portanto, que o aluno reconheça a necessidade do diálogo como recurso fundamental para sua formação ética. Dialogar em qualquer momento que lhe exige interação social. Em conformidade com Oliveira (2011) é conveniente que a escola se empenhe na formação para a cidadania, porém, sem “[...] a pretensão de homogeneizar os discursos, os quais são naturalmente plurais em função das diferenças existentes entre os grupos sociais” (p. 102).

O terceiro bloco de conteúdo dos PCN Arte (1997) - As Artes Visuais como produto Cultural e Histórico informa que:

Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história. Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos. Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos. Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno. Contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações

²⁰ Segundo MacIntyre (2001) a “coragem é importante, não só como qualidade dos indivíduos, mas como qualidade necessária para sustentar a família e a comunidade [...] ser corajoso é ser alguém em quem se pode confiar [...] os laços de amizade das sociedades heroicas inspiram-se nos de parentesco. Às vezes a amizade é um voto formal, de modo que por meio do voto se assumam mutuamente as obrigações de irmãos [...] A fidelidade do meu amigo me garante sua disposição. A fidelidade da minha família é garantia básica de sua unidade” (p. 212-213).

orais sobre artistas, suas biografias e suas produções. Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais. Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas). Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação (BRASIL, 1997, página 47).

O documento expressa que o processo de ensino de Artes estimula o aluno a observar, reconhecer, identificar, valorizar e elaborar, portanto, exige sensibilidade artística para compreensão e respeito à diversidade cultural. Esse processo contribui para conservar e transformar os bens culturais. É uma via de mão dupla que está relacionada com a Ética, logo, trata-se de um exercício que permite uma conexão com a virtude Justiça. Nesse encadeamento, o aluno terá a possibilidade de vivenciar entre o conservar e o transformar momentos de ricas experiências éticas.

Referimo-nos ao termo conservar e transformar em conformidade com Almeida (2001, p. 16), ao enfatizar que o ensino de Artes:

Por um lado, é conservador - no sentido de preservar, resguardar: quem ensina, ensina algo que aprendeu de alguém, que também aprendeu com alguém, e assim por diante, pois é preciso aprender e dominar os conhecimentos artísticos; por outro, requer e impulsiona mudanças, a transformação, o novo. Por isso, ensinar faz parte de um processo que nos remete ao passado e ao futuro, à eternidade.

Este terceiro bloco de conteúdo apresenta o processo cultural e histórico como responsável pelo resultado de como as Artes Visuais poderão ser percebidas na sociedade. Entendemos que no espaço entre conservar e transformar, o diálogo ao ser apreciado, contribui para que os sujeitos considerem as artes visuais como formadoras de marcas sociais e culturais em diferentes épocas.

Conservar o que foi transmitido/ ensinado por alguém procede do ensinamento adquirido por outro alguém, portanto, esse alguém conservou o que foi ensinado e conseqüentemente transmitiu para outro (OLIVEIRA, 2011a). E nesse processo o transformar acontece por conta do somatório de experiência no decorrer do tempo histórico. É a trajetória de vida do ser humano (MACINTYRE, 2001).

Na perspectiva de MacIntyre, a trajetória é uma narrativa e os atos dos indivíduos são expressos nos processos históricos, já que “as histórias são vividas antes de serem contadas- a não ser em caso de ficção (MACINTYRE, 2001, p. 356)”. Para o autor, a narrativa é o passado que coopera com o presente. Somos o autor-*personagem* de nossa trajetória histórica e a esse respeito, Carvalho (2007, p.19) aponta que “nossas narrativas são entrecruzadas pelas dos outros indivíduos que fazem parte da nossa vida, bem como pelas necessidades e exigências comunitárias ou sociais”. Ao informar sobre a atuação do *personagem*, MacIntyre

explica que estes são influenciadores em determinadas culturas, e que certos tipos de papéis sociais são reconhecidos por conta das práticas utilizadas pelos sujeitos na sociedade. O autor considera que o agir do sujeito contemporâneo expõe quais os costumes e crenças que estão orientando esta sociedade, e recorre a dois exemplos para argumentar sobre o papel do *personagem* na cultura. O primeiro é o professor da Alemanha Guilhermina e o segundo é o diretor da escola pública na Inglaterra Vitoriana.

Ele não generaliza os *personagens* e os papéis sociais, assim sendo, esclarece que “uma das principais diferenças entre culturas está na extensão com que papéis são *personagens*; mas o que é específico a cada cultura é, em grande parte e principalmente, o que é específico a seu estoque de *personagens*” (MACINTYRE, 2001, p.59). O autor informa que a opção pela palavra *personagem* foi adotada por ele por conta das descrições teatrais e morais. Os *personagens* professor da Alemanha Guilhermina e diretor da escola pública na Inglaterra Vitoriana são descritos por MacIntyre como papéis sociais que representavam ações morais responsáveis pelo modo de agir da sociedade de sua época, pois:

Estavam aptos a executar essa função precisamente porque personificavam teorias e pretensões morais e metafísicas. Ademais, essas teorias e pretensões tinham certo grau de complexidade e existia ali, dentro da comunidade dos diretores de escolas públicas e dentro da comunidade de professores, um debate público com relação à importância de seu papel e de sua função [...]. Mas a expressão da discordância sempre estava dentro do contexto daquele profundo acordo moral que constituía o *personagem* que cada indivíduo assimilava à sua própria maneira. (MACINTYRE, 2001, p.62).

Observamos que, segundo o comentário de MacIntyre sobre os papéis sociais dos *personagens* acima mencionados, os diferentes estilos acadêmicos contribuíam para os frequentes debates de cunho moral entre a comunidade dos diretores de escolas públicas e a comunidade de professores. Encontramos nesta informação a possibilidade de observação do emotivismo refletido por MacIntyre como uma teoria. No emotivismo, os valores morais são expressos com influência dos sentimentos humanos, favorecendo neste sentido a ausência de acordo no juízo moral. O emocional é valorizado e o racional não.

Atualmente é uma teoria personificada por *personagens* que compartilham a mesma noção emotivista da distinção entre discurso racional e não-racional, mas que representam a personificação dessa distinção em contextos sociais bem diferentes (MACINTYRE, 2001, p.59).

Nos termos dessa concepção, os *personagens* podiam conduzir ou não a inserção social dos indivíduos em suas respectivas culturas “o fato de pertencer a um dado grupo pode, com efeito, fazer prejulgar da existência de certas qualidades no chefe de seus membros” (PERELMAN, 1996, p.368). Logo, a exclusão podia ser definida por esses *personagens*, visto que “quem já não compartilha as opiniões do grupo, mas manifesta claramente que não quer

separar-se dele, deverá usar de dissociações que oponham, por exemplo, a verdadeira doutrina à doutrina maior” (PERELMAN, 1996, p.369). É importante analisar essa informação considerando os dias atuais. Se no contexto social os membros de um grupo desenvolvem comportamentos baseados em diferentes valores morais “se, por um lado, o espaço escolar se assemelha em alguns aspectos ao espaço social, por outro as diferenças existentes entre eles são também significativas” (OLIVEIRA, 2011b, p. 102). Logo, por que não expressar aquele/aqueles valores que favorecem o relacionamento com seus pares? Argumentando, o indivíduo tem a possibilidade de tentar persuadir outros elementos do grupo. Não é uma tarefa fácil, mas é primordial para estimular o bem comum (MACINTYRE, 2001).

Sendo assim, *personagem*, papel social e a personalidade se interligam nessa dimensão. Ao analisar em MacIntyre (2001) a atuação do *personagem* na cultura, Fontenele (2012, p. 22) ressalta que:

Na verdade, os personagens não deixam de ser papéis sociais. E esses papéis sociais se definem como um ofício, uma atividade profissional, na qual o sujeito exerce atos ou tem certas posturas com base em sua posição social e na atividade que assume no interior de uma comunidade. Porém, um papel social se torna personagem quando incorporado à personalidade do indivíduo, dessa maneira, as obrigações e deveres assumidos pelo seu papel é tomado como fundamento em toda a sua vida, seja no âmbito familiar, pessoal ou profissional, e mesmo, sendo controlado por outros papéis sociais de sua comunidade, já que o fato de ser personagem de sua cultura foi determinado e definido por esses outros papéis sociais, com a intenção de guiá-los a um parâmetro moral.

Para que o papel social passe a existir como *personagem* é necessário, segundo Fontenele (2012), a presença da personalidade. E assim, com os elementos *personagem*, papel social e personalidade, é possível estabelecer um link com as consequências dos atos do sujeito em sua cultura. Em se tratando de professores e alunos, encontramos relação com atos influenciados pela personalidade de quem desempenha o personagem, ou seja, nos personagens do professor ou do aluno. Nesse caso, observamos que na relação personagem /papel social o personagem está para o papel social assim como a personalidade está para o papel social desempenhado pelo personagem na sociedade.

Para Fayga Ostrower, o contexto social estabelece um link indispensável com a arte e confirma que:

Os valores participam do nosso diálogo com a vida. Nos possíveis relacionamentos que estabelecemos e nas possíveis ordenações dos fenômenos, nas incertezas que inevitavelmente acompanham as opções, decisões, ações, nos conflitos que nos possam causar ou nas alegrias, as coisas se definem para nós a partir de avaliações internas. A maneira pela qual o indivíduo aborda e avalia certos problemas traduz, sem dúvida, algo de exclusivo de sua personalidade. (OSTROWER, 1986, P.101)

Nessa amplitude é prudente afirmar que o ensino e a prática de virtudes possibilitará uma construção de personalidade com relação à ética, pois “todas as intenções pressupõem conjuntos de crenças, às vezes de crenças morais, mais ou menos complexos, mais ou menos coerentes, mais ou menos explícitos” (MACINTYRE, 2001, p.60). Direitos e deveres acompanham os sujeitos no âmbito social, que nesta pesquisa está relacionado com o professor e o aluno.

Ao dedicar-se ao desafio de argumentar sobre o discurso moral, MacIntyre (2001) reconhece a possibilidade de relação entre a história do discurso e a história do currículo acadêmico, para tal, o referido autor valoriza a argumentação. Nesse sentido, observamos uma concordância em Oliveira (2009, 2011b, 2015a) e Perelman (1996). MacIntyre (2001, p.30) expressa que:

A argumentação moral contemporânea é racionalmente interminável, porque *toda* moral, na verdade toda argumentação valorativa, é e tem sempre de ser racionalmente interminável. As discordâncias morais contemporâneas de certo tipo não podem ser resolvidas, porque não se pode resolver *nenhuma* discordância moral desse tipo em era nenhuma, no passado, no presente ou no futuro.

Ao reconhecer que com a argumentação os indivíduos dialogam sobre seus pontos de vista, é manifesto que nesse processo nada se conclui, nada está encerrado “[...] cada qual pode examinar por conta própria as teses às quais estaria tentado aderir, confrontando-as com as suas outras crenças, para ver se são, ou não, incompatíveis” (PERELMAN, 1996, p.50). Assim sendo, acordamos que todo ponto de vista requer diálogo entre os sujeitos (OLIVEIRA, 2009, 2011b, 2015a).

Nos autores acima citados, observamos a preocupação com as noções de valores, como por exemplo, a justiça, o respeito, a solidariedade, a prudência, a lealdade, a fidelidade, a coragem, entre outras. Em Perelman (1996) os valores abstratos e valores concretos são apresentados como necessários para que o indivíduo estruture a argumentação. O seguinte trecho esclarece este ponto de vista:

Ora, os valores concretos sempre podem harmonizar-se: se o concreto existe, é por ser possível, é por realizar uma certa harmonia. Em contrapartida, os valores abstratos, levados ao extremo, são inconciliáveis: é impossível conciliar no abstrato virtudes como a justiça e a caridade. Talvez a necessidade de mudança, no Ocidente, tenha incitado a argumentação sobre os valores abstratos, que se prestam melhor a expor incompatibilidade. Ademais, a confusão dessas noções abstratas permitiria, depois que essas incompatibilidades foram expostas, formar novas concepções desses valores. Uma vida intensa de valores seria assim tomada possível, um refazimento incessante, uma remodelação constante. Portanto, o apoio nos valores concretos seria mais fácil quando se trata de conservar do que quando se trata de renovar. E a razão pela qual os conservadores se julgam realistas, é talvez, porque põem em primeiro plano semelhantes valores. As noções de fidelidade, de lealdade e de solidariedade, vinculadas a valores concretos, costumam caracterizar, aliás, a argumentação conservadora. (PERELMAN, 1996, p.89-90).

Na abordagem do autor, os valores abstratos e os valores concretos se forem considerados no extremo se tornam incompatíveis. O autor informa ainda que o concreto “se vincula a um ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, quando os examinamos em sua unicidade” (PERELMAN, 1996, p.87). Quanto aos valores abstratos, como a justiça, o referido autor ressalta que por vezes “podem servir comodamente para a crítica por não levarem em consideração pessoas e parecerem fornecer critérios a quem quer modificar a ordem estabelecida” (idem, p.89).

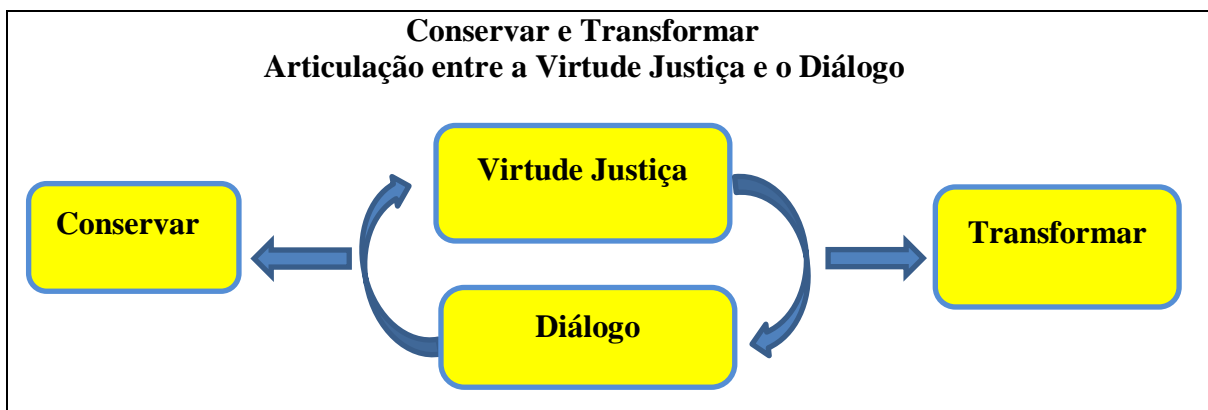
Retomando as considerações de MacIntyre (2001), em que as virtudes permitem que o agir e o pensar do indivíduo sejam organizados, favorecendo as tomadas de ações na sociedade, conseqüentemente a justiça está para ser usufruída nas interações entre os sujeitos. Com base nesse argumento, entendemos que na justiça as pessoas são consideradas, caso não sejam, sua função na sociedade será desperdiçada.

Por outro lado, quando Perelman argumenta que o conservar torna-se viável com o apoio aos valores concretos e o renovar menos viável, admitimos que conservar algo ligado a um objeto particular é realmente mais fácil. Há que se observar, entretanto, que nas discordâncias novos pontos de vistas são conhecidos e com possibilidade de serem reconhecidos, logo, é possível considerar, neste sentido, que o renovar se manifesta.

Assim, na escola, no interior de certas classes de crianças, podem formar-se subdivisões fundamentadas na idade, no sexo, na raça, na religião, subdivisões mais ou menos calcadas nas categorias sociais existentes; pode também ocorrer uma oposição entre os pequenos e os grandes, que formarão dois grupos caracterizados, cujos membros se sentem solidários (PERELMAN, 1996, p.367).

Na análise que está em curso, vale relembrar, do terceiro bloco de conteúdo nos PCN Arte (1997), o processo cultural e histórico é entendido como influenciador para que a Arte Visual possa ser percebida na sociedade em diferentes épocas.

Ao se referir ao ensino de Arte, Almeida (2001) esclarece que com os sentidos de conservar/ transformar, é possível ponderar que o ensino é o mesmo, porém com uma abordagem atual. E nos PCN Arte (1997, p.16) está informado que “a educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte”. Observemos o elemento gráfico a seguir.



Elemento Gráfico 9 – O ensino da Arte: conservar e transformar (Almeida, 2001).

Entre os sentidos conservar/ transformar considerados por Almeida (2001) encontramos a possibilidade de articular a virtude Justiça (MACINTYRE, 2001; ARISTÓTELES, 1984) com o diálogo (OLIVEIRA, 2011b, 2015a, 2015b). Nesse contexto, para elaborar o diálogo envolvendo a virtude Justiça é desejável que o indivíduo (orador) sinta a necessidade de interagir em seu grupo (auditório) com ações éticas utilizando-se de argumentos no sentido de conservar o vínculo do grupo na expectativa de transformar sempre que necessário. É um ciclo que demanda esforço dentro e fora do ambiente escolar.

Sendo assim, tal esforço requer dos professores e alunos inseridos no ambiente escolar a colaboração para estimular a prática das virtudes. Temos a clareza de que o exercício da prática da virtude Justiça auxilia a organização dos argumentos que serão expressos por meio do diálogo. Para Oliveira (2011a), o renovador pode ser regulado pelo conservador, e dessa forma, os fins alcançados percorrem os mesmos meios; já para MacIntyre, os meios devem ser acionados com base nas virtudes com a proposta de alcançar o bem comum. Na concepção deste último, esse é o fim esperado para que a maior parte possível dos integrantes de um grupo social consiga interagir eticamente.

Com relação a esta posição, entendemos que MacIntyre e Oliveira caminham por propostas semelhantes para examinar a conexão da ética no contexto escolar. Ambos os autores reconhecem que o indivíduo possui experiências valiosas que contribuem para a construção do diálogo. É como se fosse uma “receita de um bolo” cujo objetivo final é o bolo. A receita possui diferentes ingredientes que são compostos por diversas substâncias químicas e nutritivas, tendo cada ingrediente sua função no bolo. Os ingredientes são os meios pelos quais a receita constituía algo desejado - o bolo. E qual a proposta de se “fazer um bolo”? São inúmeras as propostas, como por exemplo, tecer relações de solidariedade, de

compromisso, de amizade, entre outras. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de ampliar suas interações sociais dentro e fora de seu grupo. Enfim, as relações são específicas para cada proposta.

Ao se inserir em outro grupo, temporariamente ou não, o indivíduo vivencia outras experiências e ao voltar a interagir com seu grupo, se torna uma fonte de renovação, pois esta experiência é uma via de mão dupla. Seu grupo tem a possibilidade de conhecer novas informações, da mesma maneira que o outro grupo. Portanto, o objetivo final do “bolo” é que este tenha uma utilidade. Quero afirmar com esta argumentação que no ambiente escolar, ao trabalhar o ensino/ aprendizagem de Ética por meio da virtude Justiça nas aulas de Artes Visuais, o professor tem a possibilidade de utilizar diferentes recursos, isto é, diferentes meios, renovando dessa maneira o discurso conservador expresso no terceiro bloco de conteúdo dos PCN Arte (1997). À vista disso, encontramos concordância entre os autores MacIntyre (2011), Oliveira (2011 a, 2014), Perelman (1996) que abordam o tema ética com Ostrower (1986) e Almeida (2001), autoras que trabalham com o tema arte.

Esta pesquisa reconhece como relevante a interpretação histórica para os casos vivenciados no cotidiano do ambiente escolar, porque é fundamental que professor e aluno dialoguem sobre suas experiências e concordem ou não com as teses apresentadas (OLIVEIRA, 2011a). Para isso, é necessário argumentar sem violar o direito dos outros argumentarem com base no conhecimento histórico próprio de cada um.

Assim, nossa análise observa que ao romper o ciclo Justiça /Diálogo /Conservar /Transformar que está representado no elemento gráfico nove, o processo cultural e histórico pode ser ofuscado e com esse rompimento passem a existir experiências desconectadas com produções artísticas plurais, colaborando, assim, para privilegiar determinadas culturas em detrimento de outras.

É necessário entender que as culturas não são apenas produtos, mas também instituintes da esfera sociocultural; que as sensibilidades artísticas são historicamente construídas e próprias de cada grupo cultural, que as artes são expressões de identidades e culturas e sua compreensão requer conhecimento dos parâmetros que as regem e que transcendem o gosto pessoal (que também é histórica e socialmente construído). O que podemos aprender ao longo de nossas vidas está diretamente relacionado a nosso repertório de experiências. Portanto, é preciso não privilegiar uma determinada cultura hegemônica, mas criar oportunidades para que os alunos entrem em contato com as mais variadas formas de músicas, dança, teatro, artes visuais - desde que tenham qualidades estéticas a serem apreciadas -, evitando preconceitos em relação a produções mais populares ou étnicas (ALMEIDA, 2001, p.16).

Com efeito, torna-se primordial o reconhecimento da diversidade cultural em que seres humanos articulam suas experiências sociais utilizando imagens, seja por meio de fotografias,

pinturas, esculturas, desenhos, entre outras modalidades²¹. Esse reconhecimento contribui para despertar o desejo de indagar sobre a vida dos indivíduos na sociedade, e nesta expectativa, espera-se que as fontes documentais sejam reconhecidas e valorizadas.

Reis (2012) estuda a influência das Artes Visuais na vida humana e enfatiza que a identificação é um diferencial para despertar o interesse do aluno pela arte. Assim sendo, percebemos que a identificação²² de uma obra artística colabora para que professores e alunos dialoguem sobre diferentes situações vivenciadas pelo sujeito em seu grupo social. É nessa consideração que buscamos em Ana Mae Barbosa a informação de que “em arte, o tempo, como a mente, não é objeto do conhecimento em si mesmo. Somente conhecemos o tempo pelo que acontece nele pela observação das mudanças e permanências” (BARBOSA, 2005, p. 96). O ambiente escolar, além de propiciar recursos resultantes das experiências do cotidiano dos alunos, amplia a visão do professor pela apreciação das variações e permanências desse ambiente, permitindo que o professor desenvolva da melhor forma possível a mediação entre arte e prática da virtude Justiça, bem como do diálogo. A esse respeito, nos PCN Arte (1997) está indicado que no transcorrer do ensino fundamental-1º ao 4º ano alunos exercitem sua cidadania cultural, utilizando cognição em Artes Visuais, portanto, é um processo que exige prática artística.

Reconhecendo e valorizando as fontes documentais, professores e alunos são estimulados a articularem busca e resposta que julgam serem prioridades para sua argumentação “na obra de arte, qualquer que seja o estilo e a época, transparece uma tomada de consciência ante a realidade vivida, ainda que o indivíduo formule sua experiência em termos subjetivos” (OSTROWER, 1986, p. 125). Eis a razão que entendemos ser adequada a apresentação das obras, pois nossa proposta é de manifestar obras artísticas nos diferentes movimentos da época que expressam o contexto social de seu tempo; no entanto, não nos cabe para esta proposta entrarmos no extenso campo dos movimentos de épocas e estilos artísticos.

²¹ “As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance)” (BRASIL, 1997, p.61).

²² Valéria Reis apresenta catorze movimentos artísticos da história da arte em seu livro: *Influência da Arte Visual na Vida Humana*. Neles, professores que ministram aulas de Arte terão a possibilidade de identificar uma obra de arte com seus alunos, a saber “ Primitivismo - arte rupestre é seu realismo; Impressionismo- sensação provocadas pela luz (Monet, Rodin); Expressionismo- inquietações do ser humano (Edvard Munch); Cubismo-divididos em pedaços (Picasso); Pontilhismo- pontos (Paul Signac); Fauvismo-intensidade de cores puras, sem mistura (Henri Matisse); Abstracionismo-linhas retas e curvas (Kandinsky); Surrealismo- pensamentos absurdos e lógicos (Salvador Dalí, Miró); Futurismo-automóveis, máquinas, velocidade (Umberto Boccioni); Modernismo-movimento amplo aspecto cultural (Di Cavalcanti, Lazar Segall); Arte Moderna, cubismo e impressionista (Tarsila do Amaral)” (REIS, 2012, p. 49-50).

Entretanto, o estilo é fundamental para analisarmos nesta proposta o ser social na cultura, porque as ações que o sujeito expressa em seus relacionamentos evidenciam seu modo de pensar, agir, reagir, sentir. Em Ostrower (1986, p. 102) encontramos a explicação de que “o estilo é forma de cultura” e com essa explicitação concordamos com a autora, já que no estilo há possibilidade de analisarmos a virtude Justiça.

O estilo é mais uma ferramenta por meio da qual o professor poderá mediar o ensino da referida virtude nas aulas de artes visuais, já que os valores simulam visões de vida. O individual necessita ser ampliado no âmbito dos valores coletivos. As oficinas, ateliês, trabalhos em grupos ou individual realizados em sala de aula são alguns dos exemplos onde a prática artística envolvida com a diversidade cultural tem a possibilidade de ser trabalhada, uma vez que:

O conhecimento, o saber, está ligado a uma visão social de mundo que se reflete na prática educativa e na seleção de conteúdos. A educação consciente implica opção e esta se liga a determinados valores, pontos de vista e pressupostos. Todo conhecimento é relativo a uma certa perspectiva, orientada por uma visão social de mundo, vinculada a um momento histórico. Mas este conhecimento precisa ser discutido, analisado, propiciando uma reflexão e uma ação mais consciente do professor e do aluno. Nesta perspectiva, aprender é compreender que a inserção de diferentes contextos, pontos de vista e culturas ampliam a percepção/compreensão sobre a heterogeneidade do mundo contemporâneo. O espaço escolar já reflete esta diversidade [...] (VASCONCELLOS, 2006, P.194).

Neste aspecto, após a investigação sobre a possibilidade de desenvolver a aprendizagem da virtude Justiça na linguagem artística de Arte Visual - PCN Arte (1997), afirmamos que o terceiro bloco de conteúdo (As Artes Visuais como produto cultural e histórico) deixa de explicitar claramente que a prática da virtude Justiça tem a possibilidade de se desenvolver naturalmente nas aulas de Artes Visuais. Nessa conexão, entendemos que sem o desenvolvimento do diálogo, o sentido da prática da virtude Justiça nas aulas de Artes Visuais seria enfadonho para professores e alunos.

Localizamos nas orientações didáticas descritas nos PCN Arte (1997, p. 109) algumas situações em que o professor poderá intervir para estimular o aluno a se desenvolver nas aulas de Arte, como por exemplo, a pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte. O professor necessita ter relação com a pesquisa e “buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas seus modos de trabalho, a época, o local”.

Uma obra de arte interage em determinado contexto histórico com possíveis aspectos valorativos ou não, os valores coletivos são significativos na obra de arte e tal análise irá

dependem do olhar de quem a aprecia. Visto que na interação social os valores coletivos se expressam:

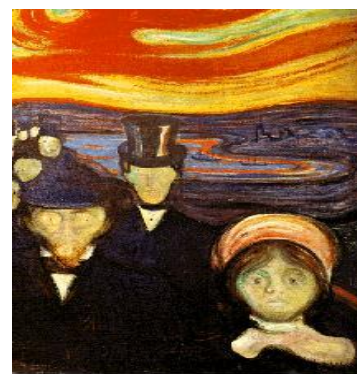
Formando a base das instituições e das normas vigentes, constituem o corpo de ideias predominantes em uma dada sociedade. São as valorações da cultura em que vive o indivíduo, os chamados valores de uma época. Representam um padrão referencial básico para o indivíduo, que qualifica a própria experiência pessoal e tudo a que o indivíduo aspire ou o que faça, quer tenha ele consciência disso ou não. O indivíduo talvez discorde de certas aspirações formuladas pelo contexto cultural; mesmo assim, é desse contexto que ele partirá para a crítica. Podem as aspirações ser frontalmente contestadas, sobretudo quanto a metas de vida e caminhos de realização humana- e em nossa sociedade não faltam exemplos- mas é em função do contexto e com possibilidades que surgem no contexto, que a contestação as dá. E se dá a partir de formas latentes no contexto. O homem desdobra o seu ser social em formas culturais. (OSTROWER, 1986, p. 101).

Nessa abordagem, afirmamos que em MacIntyre, Oliveira, Ostrower, Alencar e Barbosa, as relações no convívio social não são homogêneas, visto que está direcionado ao ser humano fazer escolhas que possibilitam deixar suas experiências no contexto cultural de sua época. É um processo que acontece nas interações sociais, permitindo ao ser humano organizar os argumentos para dialogar sobre qualquer situação dentro e /ou fora de seu grupo social. Alicerçados nos referidos autores, afirmamos que com artes e ética esse processo é possível. A apresentação das obras artísticas a seguir pretende contribuir para reflexão de três movimentos de épocas²³, a saber, o Impressionismo, o Expressionismo e o Cubismo; como também, para os estilos artísticos.



As Amapolas, Monet, Museu do Impressionismo, Paris

Figura 7 Impressionismo.
Imagem www.historiaarte.com.br



Ansiedade, Munch, Museu Munch, Oslo

Figura 8 – Expressionismo.
Imagem www.historiaarte.com.br

²³Figura7 Impressionismo. Nesse movimento os contornos das figuras não são nítidos. Obra de Claude Monet.

Figura8 – Expressionismo. A figura deformada dando forma plástica à miséria humana, ao medo, ao amor e outros sentimentos que o artista deseja expressar com movimentos que resultam numa imagem explosiva, forte. Obra de Edvard Munch.

Figura 9 – Cubismo. O pintor sugere para os objetos e formas de corpos representações com formas geométricas em superfície plana com linhas retas. Obra de Pablo Picasso. Retrato de Dora Maar. Óleo sobre tela, 1937, 92 cm × 65 cm.



Retrato de Dora Maar. Pablo Picasso

Figura 9 – Cubismo.
Imagem www.historiaarte.com.br

Para Ostrower (1986, p. 102), o estilo artístico “abrange a maneira de pensar, de imaginar, de sonhar, de sentir, de se comover [...]”. Com essa ferramenta, entendemos que a prática da virtude Justiça pode ser desenvolvida no ambiente escolar. Deste modo, nesta parte do documento analisado que informa sobre as orientações didáticas, observamos uma lacuna em que a ética não está claramente indicada nas aulas de Artes Visuais.

Os PCN Arte (1997) apontam que o professor pesquise e desenvolva suas estratégias considerando as orientações didáticas recomendadas, como imagens e textos. Enfim, materiais que alunos e professores levem para a sala de aula, cooperando dessa forma para a aprendizagem artística. Silva *et al* (2010, p.98) aponta “ cinco tipos de linguagens nas artes visuais que são utilizadas com as crianças no cotidiano escolar. São elas: desenho, pintura, modelagem, recorte/colagem e mídia (informática)”. No entanto, essas dinâmicas terão mais sentido se o aluno observar obras de arte, pois essa observação aos poucos vai despertando estímulos para o olhar crítico da obra. Não importa, neste sentido, a concordância ou não de certas inspirações do contexto social que a obra apresenta. Para uns, os valores expressos na obra são significativos, impactam suas emoções, é como se o artista entendesse seus sentimentos; para outros, os valores não são os mesmos. Uma mesma obra, portanto, comporta diferentes interpretações.

Localizamos em Reis (2012) a afirmação de que quando o aluno observa pessoalmente uma obra de arte, o diálogo se desenvolve favorecendo sua aprendizagem, pois:

As Artes Visuais são extremamente amplas e abrangem qualquer forma de representação visual, ou seja, cor e forma; em se tratando de arte nada melhor do que ver uma obra pessoalmente, porque nenhum texto, frase ou palavras substituem a experiência da liberação de pensamento, de estar diante de linhas, texturas, cores, formas e manchas desse universo artístico. A finalidade de construir novos conhecimentos, estímulos ao convívio com as diferenças socioculturais, procurando trazer valores que são inerentes a essas finalidades de novas perspectivas metodológicas, valorizando o fazer artístico, consciente e informado, buscando

diálogos para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, “é termos a perspectiva de um mundo compreensível e com dimensões que estejam presentes e nos ensinam que é possível mudar a cada momento, a cada som, imagens e palavras, misturadas nas mais diversas possibilidades e propostas de divulgação científica transmitindo a comunicação e socialização, novas perspectivas, valorizando o fazer artístico. (REIS, 2012, p. 29).

Diante dessas considerações, cabe ressaltar que as estratégias para planejar aulas de arte necessitam ser apreciadas e aprimoradas pelo professor. Relembramos que esta pesquisa documental foi realizada por considerarmos os documentos PCN Ética (1997) - Tema Transversal como um documento histórico para a Educação Brasileira. Almejamos contribuir para o não isolamento da aprendizagem das virtudes no ambiente escolar, e devido a esse desejo, esperamos que a prática da virtude Justiça não se limite aos portões da escola.

Verificamos nessa investigação documental que a transversalidade está mencionada no documento como uma possível novidade pedagógica, intencionada para a inclusão da Ética em um dos seus temas transversais. É interessante que na atualidade, arte e ética despertam interesse em grande parte dos profissionais em educação, visto que a reflexão da vida humana em sociedade requer uma possível triangulação: educação, ética e arte. Esses conhecimentos na vida do ser humano são temporais.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construímos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 2005, p. 19).

Para tanto, é necessário que professores e alunos sejam sensíveis em reconhecerem lugares que dispõem de comunicações artísticas como museus, exposições, oficinas, entre outras. Essa sensibilidade permite descrever experiências de outros indivíduos com a interpretação em arte contemporânea em seu entorno, já que “ter também um horário dedicado à prática é primordial em um sistema de comunicação e trabalho” (REIS, 2012, p.13). A prática artística permite que a interação entre o professor e aluno colabore para a aprendizagem de valores, aproximando e não afastando a abrangência da arte e ética no ambiente escolar.

Com a escultura em aço inoxidável de Max Bill (a qual pesa trezentos Kg) denominada Unidade Tripartida²⁴, 1948-49, Barbosa (2005) descreve como foi trabalhada com crianças e adolescentes a prática triangular. Nessa prática é possível analisar uma obra de

²⁴ BILL, Max, Winterthur, Suíça, 1908. Unidade Tripartida, 1948/49, Aço inoxidável- 114 x 88,3 x 98,2. Museu de Arte Moderna/ SP. Col. Museu de Arte Contemporânea/ USP. Barbosa (2005, p. 100-101).

arte com as seguintes informações: leitura, informação histórica e fazer artístico. Eis a escultura:

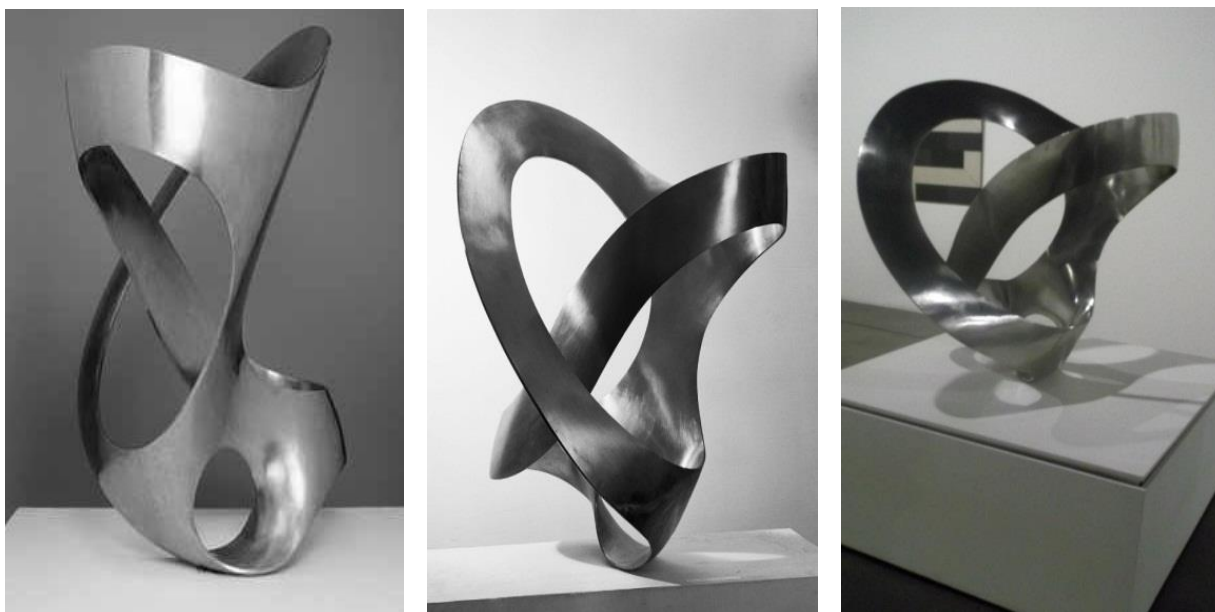


Figura 10 – Unidade Tripartida Max Bill. Fonte: Barbosa (2005)
Imagem <https://www.google.com.br>

Esta obra artística foi premiada na primeira edição da Bienal de Arte²⁵ no Brasil em 1951, sua estrutura atrai o observador devido “a multiplicidade de formas da escultura de acordo com o lugar em que o observador se situa” (BARBOSA, 2005, P. 105). Abaixo apresentamos um trecho da visita à exposição As Bienais no Acervo do MAC (1987-88) na qual Barbosa utilizou a prática triangular.

As crianças perguntaram sobre o material, se espantaram com o fenômeno de equilíbrio da peça, que pesando trezentos quilos se equilibra em um ponto que ocupa um lugar muito pequeno no espaço-suporte. Foram informados dos conhecimentos matemáticos de Max Bill. Não falamos explicitamente da curva de Moebius que estrutura a obra, mas demos a entender que as relações entre os três círculos que se entrelaçam e que constroem a obra tem uma tradução matemática. (Idem, ibid).

Percebemos nesta informação que as estratégias pedagógicas são necessárias para que o professor desenvolva suas aulas de Artes Visuais. No relato acima, a autora apresenta a leitura, a informação histórica e o fazer artístico da obra de Max Bill. Os esclarecimentos sobre a presença da matemática - curva de Moebius²⁶ na obra ressalta que os cálculos também

²⁵ A criação de instituições culturais proporcionou a expansão da arte do Brasil, como por exemplo, a criação do Museu de Arte de São Paulo, em 1947; o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1948; o Museu de Arte Moderna em São Paulo, em 1948.

²⁶ A faixa de Moebius é um tipo especial de superfície onde não há lado de dentro ou de fora, ou seja, nela só há um lado e uma única borda que é uma curva fechada. A tal faixa foi descoberta pelo astrônomo e matemático

são muito importantes para a estrutura da escultura observada. Com grupos de diferentes faixas etárias, Barbosa (2005, p. 106) informa que nessa visita as crianças pequenas receberam informações históricas, pois “esta obra foi feita há quarenta e cinco anos. Quem tem avós? Bem, foi no tempo em que sua avó nasceu”. Com essas informações, afirmamos que arte e ética viabilizam reformulações das ações entre os indivíduos.

Os PCN Arte (1997, p. 72) destacam que a “prática de aula é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula” e alicerçados em MacIntyre e Oliveira destacamos que o professor (orador) necessita que seu auditório (os alunos) interaja, considerando que suas solicitações possam ser discutidas, apreciadas, aprovadas ou não por meio do diálogo. Nogueira (2010) relata que sua prática docente possibilitou tecer relações com inúmeros professores com diferentes formações, e informa da importância do professor reconhecer a necessidade cultural em seu cotidiano, que ela descreve como bagagem cultural.

Em meio a tantas diferenças, uma ressaltava a meus olhos: a bagagem cultural, isto é, o conjunto de experiências e informações extracurriculares, do campo da arte e da cultura, que cada um apresentava e o modo como isso aparecia na sua prática docente. Havia os que, embora dominassem seus conteúdos disciplinares, não pareciam capazes de alargar as experiências de seus alunos, exatamente porque tinham suas próprias experiências muito restritas: não liam obras literárias, não iam ao cinema, ao teatro, a concertos. Outros, no entanto, apesar de muitas vezes lutarem contra situações bastante adversas, conversavam a respeito de assuntos variados: filmes a que haviam assistido, algum novo CD, o último livro lido, uma visita ao museu. Nos professores do primeiro grupo, percebia-se uma limitação clara no sentido de estabelecer com os alunos uma ligação para além do conteúdo da sala de aula: falhavam eles naquilo que me parece ser fundamental no ofício de professor, que é a ampliação do universo cultural do aluno, o estímulo a estar aberto às diferentes leituras da realidade, possibilitadas pela Arte e pela Literatura. Como suas próprias experiências estéticas eram limitadas, seus recursos didático-pedagógicos também eram restritos, o que se refletia em sua prática pedagógica. Já nos professores do segundo grupo, notava-se um repertório mais rico, sendo comuns as referências a filmes, peças de teatro, músicas, livros, enfim, ao mundo da cultura, em suas aulas. Por conseguinte, seus alunos também eram motivados a frequentar esses espaços e a estabelecer relações entre essas leituras e os conteúdos escolares. Nessas salas de aula, percebia-se um movimento instigador, estimulante, no qual o interesse pela herança cultural da humanidade ficava manifesto. (NOGUEIRA, 2010, p.5).

Nesta perspectiva, apresentamos a releitura da obra Unidade Tripartida de Max Bill por um aluno citado por Barbosa, após a visita à exposição do MAC - Museu de Arte Contemporânea, na cidade de São Paulo - As Bienais no acervo do MAC (1987-88). Esta

alemão August Ferdinand Moebius (1790-1868). Para construir a faixa é necessária uma faixa retangular de papel. Quando unimos as suas duas extremidades sem torcê-la formaremos um anel onde teremos um lado de dentro e de fora. Porém, se antes de unirmos as bordas, dermos uma pequena torção na faixa – meio giro ou 180° - teremos construído a faixa de Moebius. Disponível em <http://matcuriosa.blogspot.com.br/2009/05/faixa-de-moebius.html>. Acesso em 18/11/2015.

releitura se destaca pela amplitude da transformação alcançada por esse aluno. Ele transforma a escultura Unidade Tripartida em um pássaro, como podemos verificar a seguir.

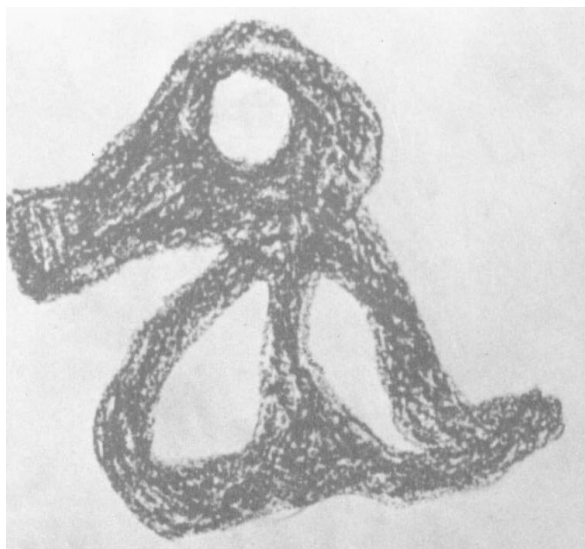


Figura 11- Releitura da Unidade Tripartida de Max Bill, feita por um aluno. Transformação. Fonte Barbosa, (2005). Imagem: <https://www.google.com.br>

Ao prosseguirmos na investigação sobre a necessidade do professor estimular seus alunos nas práticas artísticas, isto é, criando algo segundo sua própria concepção, procuramos imagens virtuais da escultura de Max Bill. Localizamos dois concursos públicos para o cargo de professor de Arte, um em São Paulo e o outro no Piauí. Ambos utilizaram a releitura do aluno mencionado sobre a escultura Unidade Tripartida. Entendemos que as informações reveladas na análise documental favorecem a quem apresentar interesse no assunto, assim, buscamos ampliar a informação da escultura de Max Bill, conforme indicado por Bardin (2007, p. 47).

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Após esta localização, entendemos que a abordagem matemática na arte contemporânea elegeu essas imagens para os concursos públicos, exigindo do professor tal conhecimento. Desse modo, seguem em anexo²⁷ a esta pesquisa as duas provas com as referidas questões.

²⁷ Anexo A- Concurso público SP realizado em 21/05/ 2006- cargo professor Arte. Área de atuação Ensino Fundamental – Ciclos III e IV (5.ª/8.ª Séries). UnB / CESPE – SESI/SP Cargo 12.
Anexo B- Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura-PI Concurso público realizado em 25/05/2008- Área: Arte Cargo 3: professor de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) UnB/CESPE SEMEC/PI.

Cabe destacar, as demasiadas recomendações contidas nos PCN Arte (1997) que dizem respeito às ações do professor na trajetória para as aulas de Arte. Ao considerar tais recomendações (antes da aula, durante a aula e depois da aula), o citado documento informa que para cada etapa da aula é necessário que o professor se desdobre em múltiplos papéis. O documento indica que antes da aula:

O professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas; o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados; o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço; o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico; o professor é um profissional que trabalha junto com a equipe da escola (BRASIL, 1997, p.72).

Ao professor é estabelecido o desafio de ser um pesquisador, um apreciador, um criador, um estudioso da arte, e durante a aula ele é incentivador, estimulador e propiciador.

O professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno, etc.) quanto nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades); o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas; o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística [...] (BRASIL, 1997, p. 72-73).

Ao destacar a recomendação do papel que o professor deverá desempenhar para depois da aula, o documento informa que este é articulador, avaliador e imaginador.

O professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois; o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar; o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores (BRASIL, 1997, p. 73).

Nesse sentido, fundamentados em MacIntyre (2001), percebemos que a incumbência do professor para combinar múltiplos papéis requer personagens também múltiplos. Segundo o autor, a atuação do *personagem* influencia determinadas culturas, então, o professor seria o personagem com poder de influenciar a cultura? Existirá em sua turma uma só cultura? Com essas indagações, relembremos que em arte é possível que o indivíduo se relacione com as diferenças, já que “em alguns casos, tentando recuperar a herança artística dos alunos, com base em seu ambiente sócio cultural, a escola tem contribuído para reforçar a criação de

guetos culturais” (PEREGRINO, 1995, p. 93). Assim sendo, limitar as ações pedagógicas do professor na prática artística com seus alunos como recomendado no documento analisado é colaborar para essa disposição.

Por outro lado, é admissível que o professor fique flexível para aproximação dos códigos culturais, que são diversos. São posicionamentos que o professor conquista no exercício de sua experiência no cotidiano social não os impondo, mas promovendo-os para que ele e seu aluno contemplem a diversidade cultural nos grupos. As combinações de diferentes papéis, caso aconteça como o roteiro sugerido pelo documento, possibilitará que o fazer artístico fique bloqueado por uma aula, por duas ou mais aulas. Vejamos porque ambos os lados, professor/orador e aluno/auditório, tornam-se inibidos consentindo a carência do diálogo nas aulas de Arte (OLIVEIRA, 2011 a).

O ser humano, ao atuar no grupo, necessita da interação entre os membros desse grupo, viabilizando dessa forma a cooperação que se reflete na socialização. Esse processo requer a presença da virtude Justiça e da arte. Outro argumento a favor da flexibilidade das ações pedagógicas nas aulas de Arte que defendemos é que as sugestões apresentadas nos PCN Arte (1997) para o antes da aula podem se adequar ao durante a aula.

O depois da aula pode fluir com o durante a aula. E o durante a aula pode transcorrer no depois da aula. Isso porque os três momentos da aula dialogam entre si, como exposto no quadro abaixo. Deste modo, em Arte o professor em sua grande maioria não terá uma aula exatamente como programou.

Antes da aula	Pesquisador, apreciador, criador e estudioso da arte.
Durante a aula	Incentivador, estimulador e propiciador.
Depois da aula	Articulador, avaliador e imaginador.

A possibilidade do diálogo é a seguinte:

Antes da aula	Pesquisador e estudioso da arte.
Durante a aula	Propiciador, apreciador, criador, articulador e imaginador
Depois da aula	Avaliador, incentivador e estimulador.

Quadro 4 - Diálogo nos três momentos da aula de Arte - Adaptação aos PCN Arte (1997)

As possibilidades de diálogo entre os três momentos da aula não estão esgotadas com a abordagem do quadro acima. O que percebemos é que o diálogo é um facilitador para que o reconhecimento das relações entre professores e alunos flua na renovação do cotidiano escolar.

No decorrer da presente investigação, verificamos que nos PCN Arte (1997, p. 35) a diversidade cultural está relacionada com as aproximações artísticas nos diferentes estados do Brasil. E está evidenciada como recurso para que o professor desenvolva junto aos alunos a valorização da cultura local. Neste sentido, é importante enfatizar que o citado documento também faz referência ao acesso da arte internacional, uma vez que juntamente com a arte regional e nacional “podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais”. De igual modo, evidenciamos a importância dos PCN (1997) e em especial do Tema Transversal Ética (1997) para o ensino/aprendizagem da virtude Justiça em nossas escolas, uma vez que os consideramos como um documento histórico da Educação Brasileira.

A partir da pesquisa sobre as imagens das obras artísticas apresentadas nesta dissertação, deparamo-nos com provas de concursos públicos nos diferentes estados brasileiros. Essa informação foi apresentada na página 114 e consta nos anexos A e B. Como pesquisadora, aprofundi a investigação dos PCN com a intenção de refinar a busca desse documento, que foi tomado como histórico para a Educação Brasileira. Entendemos com apoio em Bardin (2007, p.31) que, ao vivenciar o descobrir, a investigação nos afasta das incertezas, pois

O enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão.

O interesse de verificar mais cuidadosamente o referido documento nos propiciou a feliz localização de questões formuladas com base nos PCN em concursos públicos para o cargo de professor de Arte. Dessa vez, em maior quantidade. Portanto, do nosso ponto de vista afirmamos a pertinência dos documentos PCN/PCN Arte para a presente dissertação. Por isso, argumentamos duas relevâncias dos PCN para nossa pesquisa. A primeira é do status de documento histórico para a Educação Brasileira. A segunda é de sua utilidade para elaboração de questões em concursos públicos para o cargo de professor de Arte na atualidade.

Consideramos duas vertentes para desenvolver nossa busca: a dos PCN e a dos PCN Arte. Entendemos que os últimos dez anos são um período de tempo significativo para atestar em que medida esses documentos têm sido utilizados na elaboração dessas provas, por isso delimitamos nosso campo de busca entre os anos de 2006 e 2015. Fizemos a busca considerando os estados brasileiros que disponibilizaram dados referentes a concursos e conseguimos localizar oito estados que realizaram concursos públicos utilizando os documentos de interesse para nossa investigação. A busca foi realizada por meio do banco de dados com arquivos de provas em concursos públicos no território brasileiro na página eletrônica do PCI Concursos²⁸. Localizamos no estado de São Paulo o concurso realizado no ano de 2006 para professor de Arte para turmas do ensino fundamental: na página 9 consta a questão de número 42 que foi formulada com base nos PCN.

Já no estado de Santa Catarina, localizamos cinco concursos que utilizaram os PCN. Um no ano de 2007 para o cargo de professor de Arte no município de São José com uma questão elaborada com base nos PCN – a questão 15 da página 8. Dois concursos foram realizados no ano de 2011, ambos para o cargo de professor de Artes Visuais/ Plásticas, sendo que um foi para Florianópolis e após quatro anos, outro para o município de São José.

Para o concurso de Florianópolis, a questão de número 46 da página 13 foi sobre os PCN Arte. No município de São José, duas questões foram elaboradas com base nos PCN; a questão 36 nos PCN Arte e a questão 38 nos PCN, ambas localizadas na página 18. Já no ano de 2013 o estado de Santa Catarina realizou o concurso para o cargo de Artes Visuais. Consta nesse concurso a questão de número cinco localizada na página cinco em que os PCN foram requisitados. Para o concurso do ano de 2015, o cargo foi para o cargo professor de Artes Visuais e os PCN Arte foram utilizados na questão 11 da página 3.

No estado do Piauí localizamos dois concursos para o cargo professor de Arte. No ano de 2008 o concurso aconteceu em Teresina e foram formuladas duas questões com os PCN, a saber, as questões 3 e 4 ambas contidas na página 1 do referido concurso. Já no ano de 2011, no município de Floriano observamos que os PCN Arte foram utilizados nas questões 26 da página 10, 27 da página 11 e a questão 29 nas páginas 11 e 12.

Para o estado da Paraíba foram dois concursos que incluíram questões com os PCN. Em 2012, o concurso foi para o cargo de professor de Artes Visuais e constatamos que a questão 43 da página 16 foi formulada a partir dos PCN. Em 2014, o concurso foi destinado para o cargo de professor Arte e detectamos a inserção dos PCN na questão 46 da página 16.

²⁸ <https://www.pciconcursos.com.br/provas/p/76>

No estado do Rio de Janeiro, observamos que os PCN foram utilizados em cinco questões do concurso realizado em 2010 para professor de Arte. As questões foram as seguintes: a de número 36 na página 22; as de números 37 e 38 na página 23 e as de números 39 e 40 na página 24.

Já no ano de 2011 ocorreu no estado de Pernambuco a realização do concurso para professor de Arte no colégio militar, no qual os PCN/PCN Arte foram decisórios para que o professor fosse classificado. Verificamos que a questão 30 na página 8 exigia conhecimentos sobre os PCN Arte, na questão 34 na página 9 sobre os PCN e na questão 37 na página 10 sobre os PCN Arte.

Averiguamos no estado do Ceará que no concurso de 2012 para o cargo Arte-Educação uma questão abordou os PCN, a saber, a de número 16 da página 5.

Nesse ponto, ressaltamos que a fundamentação do método da análise documental em Bardin (2007) nos permitiu ir adiante com a investigação, pois consideramos que com a entrada que nos serviu de pista, isto é, os concursos públicos, chegamos às classes que nos possibilitaram separar as informações sobre os – PCN/PCN Arte. Resultando, deste modo, na formação das categorias para classificarmos quais estados apresentaram questões com os PCN ou/ e PCN Arte. Nessa classificação foram agrupadas as provas realizadas nos respectivos concursos públicos, estas corresponderam aos documentos que apresentaram critérios comuns, isto é, as questões formuladas com base nos PCN ou/e PCN Arte.

Sendo assim, por meio da referida busca observamos que no período de 2006 - 2015 três estados realizaram o maior número de concursos públicos para professores de Arte. São eles: Santa Catarina com cinco concursos, Piauí e Paraíba, ambos com dois concursos. Verificamos que os estados que formularam a maior quantidade de questões com os PCN foram: Rio de Janeiro com cinco e os estados do Piauí e Pernambuco com três questões, respectivamente.

Constatamos que os conhecimentos sobre os PCN foram abordados em treze concursos, totalizando 9 questões envolvendo os PCN e 14 questões envolvendo os PCN Arte, perfazendo 23 questões. Foi interessante a nomeação dos cargos para professores nos concursos públicos nessa investigação, pois o cargo de Artes estava informado em sete concursos; o cargo de Artes Visuais em três concursos, o cargo Arte Visual / Plástica em dois concursos e o cargo Arte-Educação em um concurso.

O Tema Transversal Ética foi mencionado de forma sutil em pouquíssimas questões dos concursos analisados. De tal modo que observamos o termo *aspecto ético* na formulação

de uma questão no concurso realizado em 2010 no Rio de Janeiro. Nesta questão constou como uma das possíveis respostas da questão 40, na página 24, a opção b: *Avaliar se o aluno sabe identificar valores e gostos de outras pessoas.*

Em 2011, no concurso do estado do Piauí localizamos duas questões. A questão de número 27 estava inserida na página 11 e solicitou ao candidato que assinalasse a alternativa incorreta, e dentre as opções verificamos na opção d: *valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir.* E na questão 29 – páginas 11e12 constava a opção c: *problematizar, pensamentos, ações, à ética, orientação sexual, pluralidade social.*

No estado de Pernambuco, o concurso realizado no ano de 2011 apresentou na página 8, a questão de número 30 que faz referência à avaliação. Ao professor foi designado ser *justo com os alunos e consigo mesmo.*

No concurso do estado de Santa Catarina, no ano de 2013, a questão 5 da página de igual número constou em uma das opções para essa questão (opção c): *processos de solidariedade.*

Entendemos que se alocássemos na íntegra todas as páginas dos concursos nessa pesquisa fugiríamos do objetivo da busca, já que nosso interesse são as questões formuladas com base nos PCN. Sendo assim, todas as questões encontradas nos concursos mencionados estão no anexo C dessa dissertação com suas respectivas localizações. Apresentamos a seguir o quadro referente à busca dos PCN nos concursos públicos para o cargo Professor de Arte.

Ano	Estado /Cargo	PCN		PCN ARTE	
		Questão de nº	Página	Questão de nº	Página
2006	São Paulo Arte	42	9		
2007	Santa Catarina Arte	15	8		
2008	Piauí Arte	3, 4	1		
2010	Rio de Janeiro Arte			36, 37, 38, 39, 40	22, 23,24
2011	Piauí Arte			26, 27, 29	10, 11,12
2011	Pernambuco Arte	34	9	30, 37	8, 10
2011	Santa Catarina Arte Visuais/Plástica	38	11	36	11
2011	Santa Catarina Arte Visuais/Plástica			46	13

2012	Paraíba Arte Visual			43	16
2012	Ceará Arte-Educação	16	5		
2013	Santa Catarina Arte Visual	5	5		
2014	Paraíba Arte	46	16		
2015	Santa Catarina Arte Visual			11	3

Quadro 5 - Os PCN nos Concursos Públicos- Cargo Professor de Arte.
Fonte: Banco de dados do PCI Concursos. Elaborado pela autora.

Assim sendo, constatamos que os PCN são pertinentes para a educação brasileira. Sua utilidade para a sociedade hodierna permite novos ajustes com a realidade do ambiente escolar e do convívio social do professor e do aluno. Ao serem consultados, as sugestões neles encontradas são ferramentas que poderão ser utilizadas como estratégias no trabalho do professor com seus alunos. Deste modo, com base na constatação apresentada no quadro acima, afirmamos que os PCN permanecem eficazes na atualidade.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a presença da virtude Justiça no documento que organiza os Parâmetros Curriculares Nacionais no Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – PCN Arte (1997) e identificamos a possibilidade de uso da linguagem artística de Artes Visuais como ferramenta para aprendizagem do ensino de Ética. A investigação ocorreu por meio da análise documental envolvendo os PCN Arte (1997) e os PCN Ética (1997), que foi utilizado como confronto.

Por ser imprescindível para o convívio social, a virtude justiça foi eleita para a referida análise e observamos que nas aulas de Artes Visuais existe a possibilidade de desenvolver estímulos que possam gerar o não esgotamento da inclusão e da prática das virtudes fora dos muros da escola. Abordamos a importância dessa extensão de aplicabilidade nas ações e reações do agir do aluno como cidadão, não isoladamente, mas pelo bem comum. Afirmamos que a prática da virtude justiça constituirá um estímulo ao aluno para conhecer outras virtudes, avançar em outra etapa, de tal modo a sentir-se desejoso quanto a ter uma vivência ética. Para as afirmações e argumentos da referida análise documental buscamos alicerces em bases teóricas construídas a partir das contribuições de autores preocupados com os temas ética e arte.

Alasdair MacIntyre, filósofo escocês, foi uma dessas bases teóricas. Esse autor se preocupa em apresentar em sua filosofia moral um permanente diálogo com o social, assim, argumenta que na sociedade contemporânea a Desordem Moral encontra espaço devido à falta de consideração da ética das virtudes.

No capítulo I da presente dissertação, relatamos que o emotivismo é a opção de muitos indivíduos para chegarem a um fim sem critérios finais, ou seja, o homem é a medida de si mesmo. Com a ética das virtudes, MacIntyre (2001) defende que a sociedade terá a possibilidade de ser mantida por membros que, ao se depararem com situações que exijam decisões éticas, reconheçam as virtudes como auxílio para resolvê-las. O que não acontece com o emotivismo, pois neste o autor informa que não se resolve a situação, optando-se pelo que é mais conveniente ao indivíduo, não importando os critérios, porque o que interessa é o fim. Com a ética das virtudes, a possibilidade de resolver a situação sem ônus aos outros indivíduos permite alcançar o fim. É um fim proveitoso, é o Bem Comum que MacIntyre sugere para a sociedade contemporânea, e não a Desordem Moral.

Ao propor a ética das virtudes, MacIntyre se inspira em Aristóteles para desenvolver sua filosofia moral, e esta não está desligada da sociedade, visto que a moral é da sociedade e o sujeito vive socialmente.

Fundamentamo-nos em Oliveira (2009; 2011a; 2011b) para desenvolver a articulação entre a importância do diálogo entre professor e aluno e as recomendações destinadas aos mesmos nos PCN Arte (1997) e PCN Ética (1997). O autor nos possibilitou caminhar nas diferentes etapas dessa análise documental, pois seria impossível desenvolver uma análise na qual a ideia de seres humanos fosse anulada. Qual seria a possibilidade de existência da escola sem professores e alunos? Esta é uma indagação, aparentemente ingênua, no entanto, estamos cientes da vital importância das práticas das virtudes no ambiente escolar. Os recentes e habituais acontecimentos, alguns deles trágicos, que se dão no ambiente escolar foram considerados como impedimentos, que alertam para a necessidade do ensino/ aprendizagem da virtude Justiça. Lembramos que esses acontecimentos são crescentes, e apesar dos temas transversais serem indicados para as ações pedagógicas em sala de aula, a maioria dos professores não utiliza essa ferramenta. Apresentamos a conexão da Arte/Ética como eficaz estratégia de diálogo e, baseados em Oliveira (2011a; 2011b; 2015a; 2015b), informamos nossa expectativa no orador (o professor) ao se dirigir ao seu auditório (os alunos) com argumentos que estimulem o interesse de respeitar diferentes concepções que envolvem os sujeitos humanos.

Verificamos que as abordagens de MacIntyre e Oliveira se completavam na presente análise documental, logo, notamos a possibilidade de promover o diálogo entre os citados autores. Trabalhamos com a valorização das narrativas do ser humano em sua história. Em MacIntyre, a prática da virtude Justiça viabiliza o processo de socialização do indivíduo e em Oliveira, o processo de socialização do sujeito solicita o diálogo, e a ética permite o diálogo. De tal modo, que ética e moral operem como dependência e não como igualdade, já que influenciam as decisões, pois a ética é a reflexão sobre as virtudes e os valores morais são as práticas. A ética por ser mais ligada à atividade crítico-reflexiva e a moral mais ligada à cultura, ambas operam como dependências, contudo não são iguais. As ações exercidas pelo indivíduo no passado poderão ser renovadas no presente, uma vez que, as atitudes éticas ligadas às atitudes morais são temporais. Abordamos a contribuição desafiadora do professor para o ensino/aprendizagem da prática das virtudes que cooperarão para a formação da cidadania.

No capítulo 2 tratamos dos fundamentos da ética e da educação escolar. Apresentamos a ênfase do tripé aquisição, transformação e avaliação crítica, (BRUNER, 1976) para o entendimento da tarefa do professor em seu desafio diário com o aluno. O autor considerava se há uma atuação adequada ao aluno, ao receber do professor uma tarefa. O ato de aprender, segundo o autor, é o processo organizado pela aquisição, quando uma nova informação afeta acrescentando ou subtraindo o que anteriormente o aluno sabia. A adaptação do conhecimento a novas situações é chamada pelo autor de transformação, vinculando-se ao terceiro tripé- a avaliação crítica. Esclarecemos que nesse processo, o aluno analisa, critica e tem a possibilidade de ordenação para melhor entendimento e para ter condições de realizar a tarefa proposta pelo professor.

Em relação ao estudo das virtudes (*areté* /excelência) analisamos a ética aristotélica que reflete sobre a vida social e política do cidadão na *polis*. Aristóteles (IV a. C, 1984) recomenda para o homem uma vida com (*eudaimonia* / *felicidade*) a favor do bem comum, ou seja, interagir com o outro virtuosamente. Se esse homem estiver bem, ele alcançou a felicidade, logo, segundo o estagirista, esse homem fará o bem ao seu próximo. Esse processo está associado ao atuar racional do ser humano. Nesse sentido, a virtude Justiça é, na filosofia aristotélica, a virtude completa para o convívio social, uma vez que a manutenção da ordem pública na *polis* está no exercício das leis entre os homens livres. O autor defendia que o cumprimento das leis coopera para consolidar as relações sociais, de tal modo que os cidadãos teriam a possibilidade de vivenciar a igualdade.

Encontramos em Rawls (2008) o conceito de Justiça na sociedade centrada na equidade; é a justiça exercida na cooperação social que aperfeiçoa as instituições sociais. Para o autor, os bens que devem ser considerados são aqueles apreciados pela maioria, assim, os laços morais ou sociais atuam em segundo plano, já que os interesses individuais são prioritários. A ordem social é vinculada à noção de liberdade para a aquisição da justiça. É a Justiça atrelada ao pacto contratual social, na qual as normas do contrato regulam as ações morais dos indivíduos. A centralidade da equidade aponta para uma sociedade na qual os menos beneficiados não se sacrificam a favor da potência econômica. Para MacIntyre (2001) e Aristóteles (1984) a vida virtuosa é o vínculo que propicia o indivíduo conviver socialmente, logo, as práticas são reconhecidas por adotarem critérios baseados nas virtudes. Nesse aspecto, a justiça numa comunidade só faz sentido tanto no entendimento do bem para o indivíduo quanto para a comunidade sinalizando o Bem Comum.

No capítulo 3 desenvolvemos a análise da introdução dos PCN (1997) e nos posicionamos a favor do entendimento da prática da virtude Justiça no ambiente escolar, por entendermos que no cotidiano social, alunos e professores atuam em seus grupos evidenciando suas experiências posicionadas ou não na ética. O documento analisado aponta para uma educação de qualidade, cujo maior responsável é o professor. Sendo assim, esboçamos alguns impedimentos que acompanham o professor em sua ação pedagógica, embora o documento informe que não.

Neste caso, o documento informa claramente que não possui como objetivo solucionar todos os problemas que possam influenciar na qualidade do ensino. Porém, assinala recomendações a serem seguidas pelo professor. Evidenciamos, fundamentados em Oliveira (2011b) e Cunha (1996), que a relação de sucesso ou fracasso escolar do aluno recai como desafio para o professor, já que a cobrança de um ensino de qualidade reflete se a escola é agente de inclusão ou de exclusão. Em vista disso, a ausência do reconhecimento profissional e da remuneração são alguns exemplos de desrespeito ao professor.

Também no capítulo 3, incluímos a análise sobre os PCN Arte (1997) e comprovamos que Arte e Ética são compatíveis para o desenvolvimento social do aluno. A possibilidade de pensar, reconhecer e repensar as ações na sociedade consta no documento, portanto, ponderamos que estabelece um processo que envolve arte e ética. Na presente análise documental ressaltamos baseados na fundamentação teórica de autores específicos de Arte, que sentimentos e emoções podem ser expressos por meio da Arte Visual (Barbosa, 1998; 2005); que a emoção precisa ser tratada, já que ela não é tudo para o artista (Fischer, 1979) e segundo Ostrower (1986), apontamos que o homem criativo forma e transforma. Com efeito, mencionamos que MacIntyre (2001) reconhece que a ética auxilia no entendimento da emoção, e em Oliveira (2011a, 2014) constatamos que os cidadãos na sociedade necessitam do link diálogo/ética.

O que desejamos destacar é que o ensino/aprendizagem de Ética não padroniza e sim diversifica. Assim sendo, consideramos que arte e ética fazem parte do desenvolvimento do ser humano e colaboram para a formação do aluno como cidadão.

Neste rumo, no capítulo 4 propomos o diálogo entre Arte e Ética para o aprendizado da virtude Justiça. Iniciamos essa proposta considerando que o fator sociocultural é um diferencial nos indivíduos criativos, segundo Alencar (1991, 1994). As diferentes produções artísticas viabilizam o processo criativo no aluno motivando hábitos culturais, como por exemplo: visitas a museus, teatros, feiras de livros, entre outras. No entanto, na escola o aluno

tem a possibilidade de desenvolver hábitos culturais e diminuir essas distâncias, por meio das vivências artística, ética e da educação. Todas as pessoas possuem criatividade.

Informamos que os Temas Transversais indicam que o professor se empenhe na formação ética de seus alunos, no entanto, esta deverá estar baseada em modelos de cidadania indicados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Desse modo, analisamos que o referido documento se ausenta do empenho da ética, como fundamentada na presente análise documental, pois entendemos que ética não é lei e sim uma acertada opção. Neste sentido, comprovamos que os Temas Transversais deixam de evidenciar o ensino/aprendizagem da virtude Justiça como essencial na formação do cidadão; que conectado com a prática do diálogo viabiliza o desenvolvimento da formação do aluno envolvida com a cidadania.

Afirmamos que o diálogo é o fio condutor para essa articulação, uma vez que o indivíduo perceba a necessidade de interagir com ações éticas em seu grupo, desenvolva argumentos que contribuam para o sentido de conservar as relações entre os membros e considere que nos momentos que exigem ajuste é possível transformar. O ensino/aprendizagem de Arte/Ética colabora, portanto, para que o professor e o aluno transformem suas experiências em arte na sociedade. Esse processo requer empenho, seja no ambiente escolar ou não. No entanto, rompendo-se o ciclo virtude Justiça, Diálogo, Conservar e Transformar, é provável que desponham experiências que considerem em demasia apenas uma parte do ciclo, estabelecendo, nesse caso, um diálogo ineficaz com a diversidade artística, cultural e histórica na sociedade.

Verificamos que após dezenove anos, os PCN comportam novos ajustes para o ambiente escolar na atualidade. Durante a presente investigação, constatamos que nos concursos públicos para o cargo de professor de Arte realizado em diferentes anos e estados constavam questões formuladas com base nos PCN. Assim sendo, reconhecemos sua importância como um documento histórico para a Educação Brasileira.

Afirmamos sua relevância para a atualidade, pois ao serem consultados por organizadores dos concursos públicos citados, confirmam serem ferramentas que colaboram nas estratégias do trabalho do professor com seus alunos. Diante da abordagem exposta, consideramos que existe a possibilidade do ensino/aprendizagem da virtude Justiça como parte do ensino de Ética por meio da Arte no documento dos PCN Arte (1997).

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, L. M. **O Feitor Ausente: Estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ALENCAR, E. M.L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

_____. **Condições Favoráveis à Criação nas Ciências e nas Artes**. In: VIRGOLIM, Angela M.R e ALENCAR, Eunice M.L Soriano de. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALMEIDA, Célia. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: FERREIRA, Sueli (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

ALVES – MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

AMARAL, Rodrigo. **“Não quero servir ao meu senhor”**: *Negociação, conflito e historiografia da escravidão urbana no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX*. In: *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n.1, Dez. 2014. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>. Acessado em: 18/09/2015.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Vallandro L. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1984.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. *Revista Digital Art & número 0 – Outubro de 2003*. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acessado em: 16/08/2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acessado em: 21/06/2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67) ISBN 978-85-736-5934-4. Disponível em: <[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/constituicao_federal_35ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/constituicao_federal_35ed%20(1).pdf)>. Acessado em: 25/06/2014.

_____. Ministério da Educação e desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos** – Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. **Lei 9.394 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 11/06/2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais- Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC /SEF, 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos – Arte**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 130 p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 12/08/2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei 12.965, de 3 de abril de 2014. Lei do uso da internet no Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm>. Acessado em: 03/11/2015.

BRUNER, J. S. **O Processo da educação** – 6. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

CARVALHO, Helder B. A. de. **Comunidade moral e política na ética das virtudes de Alasdair MacIntyre**. Revista Internacional de Filosofia da Moral. Universidade Federal de Santa Catarina. **Ethic@**: Florianópolis, v.6, n.03, p.17-30, Agosto 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/24537/21797>. Acessado em: 16/11/2015.

CASTRO, H. M. C. M.G de. **Das Cores do Silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista- Brasil século XIX**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Os parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ético**. Cad. Pesq.; São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. Tradução Konder, L. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FONTENELE, T. L R. **Os pressupostos de uma ética das virtudes na filosofia de Alasdair MacIntyre: práticas, narrativa de vida e tradição**. Paraíba, Dissertação de Mestrado- UFPB, 2012.

FORMOSO, F. G. **Análise ética nas orientações curriculares de educação física do município do Rio e Janeiro**. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado – UFRJ, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Fundação Carlos Chagas: Tradição na área de Pesquisa**. Difusão de Idéias, outubro/2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, I.C.R.H. **Virtude e Sujeito Moral na Filosofia Moral de Alasdair MacIntyre**. Cadernos do PET Filosofia da Universidade Federal do Piauí, Vol. 3, n. 5, Jan-Dez, 2012, p. 82-90. Disponível em: www.ojs.ufpi.br/index.php/pet/article/download/680/736. Acessado em: 8/04/2015.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra - **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Humberto Silva de. **O processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita no Ensino Médio**. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado -- Faculdade de Educação. UFRJ, 2010.

LINS, M.J.S.C. **Compreendendo a Teoria Social de Piaget** – AGERE Revista de Educação e Cultura – Salvador, BA – n. 3 – jun /jul – p.67-90, 2001.

_____. **Educação Moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: ACCES, 2007.

_____. **Questões conceituais de ética em educação**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 91-106, maio/ago. 2013.

MALHEIRO, J. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado- Faculdade de Educação. UFRJ, 2008.

MARITAIN, J. **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

_____. **Introdução Geral à Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

MACINTYRE, A. **Justiça de Quem? Qual racionalidade?**. São Paulo. Edições Loyola, 1991.

_____. **Depois da virtude**. São Paulo: EDUSC, 2001.

MARQUES, Ramiro. **Ética na Prática Pedagógica: uma perspectiva baseada na ética aretaica**. Colóquio Internacional Ética e Profissões, Universidade Lusíada, 23 de Novembro de 2007. P. 1- 12. Disponível em:

http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pratica/%C3%89TICA%20NA%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA_Uma%20Perspectiva%20Baseada%20na%20%C3%89tica%20da%20Virtude%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acessado em: 24/11/2015.

_____. **O Livro das Virtudes de Sempre**. Portugal. ESE-IPSantarem, 2000. Disponível em:<<http://issuu.com/ese-ipsantarem/docs/o-livro-das-virtudes-de-sempre?e=18352200/14287725>>. Acessado em: 20/11/2015.

MENDES, D.T. **Filosofia da educação brasileira/ Demerval Saviani.../ et at/; coordenação de Dumerval Trigueiro Mendes**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MORGON, Mariana Tesch. **A necessidade da Criatividade na Educação Básica: entraves e possibilidades**. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação: UFRJ, 2013.

NOGUEIRA, M. A. **Experiências Estéticas em Sala de Aula: a formação cultural de futuros professores**. IN: OLIVEIRA, Renato José de; LINS, M. J. S.C (org). **Ética e educação: uma abordagem atual**. Curitiba: CRV, 2009, p. 127-136.

_____. **Formação cultural de professores: questões teóricas**. Salto para o futuro. TV Brasil, 2010. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=01BF2BB3AA3DB5DB50340B4B1C09B63E? idInterview=8378> . Acessado em: 20/09/2014.

OLIVEIRA, Renato José de: **Argumentação: repensando as práticas educativas relacionadas à formação ética/ moral do educando**. IN: OLIVEIRA, Renato José de; LINS, M. J. S.C (org). **Ética e educação: uma abordagem atual**. Curitiba: CRV, 2009, p. 177- 198.

_____. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011 a.

_____. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011b.

_____. **Reflexões sobre a Ética na Educação Escolar.** Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 105-116, jan./ abr. 2014.

_____. **Contribuições de Chaïm Perelman e de Gilles Lipovetsky para pensar a Educação.** IN: SANTI, Angela; MAIA Leonardo; VITTORIA, Paolo. (org). Filosofias da Educação. Curitiba: Appris, 2015 a.

_____. **Deveres e Pós-Deveres: Reflexões sobre Problemas de Comportamento na Escola.** Revista História e Cultura, Franca, v.4, n. 2, p. 45-64, set. 2015b.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis, Vozes, 1986.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

_____. **O Julgamento Moral na Criança.** São Paulo, Mestre Jou, 1977.

PENNA, M. **O Papel da Arte na Educação Básica.** In PEREGRINO, Y. R; PENNA, M; COUTINHO, S. R; MARINHO, V. (org). Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

PEREGRINO, Y.R. **Da Camiseta ao Museu: a Conquista Cotidiana da Cidadania Plena.** In PEREGRINO, Y. R; PENNA, M; COUTINHO, S.R; MARINHO, V. (org). Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

PEREGRINO, Y.R. **Reflexões sobre a Educação Multicultural: a Realidade Brasileira.** In PEREGRINO, Y. R; PENNA, M; COUTINHO, S. R; MARINHO, V. (org). Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: A nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** Tradução Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Justiça e Democracia.** Tradução Irene A. Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REIS, Valéria. **Influência da arte visual na vida humana.** São Paulo: Expressão & Arte, 2012.

RICOEUR, P. **Percurso do Reconhecimento**. Tradução Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo. Edições Loyola, 2006.

SAWAIA, Bader; WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes, 1999.

SILVA, E. A. da; OLIVEIRA, F. R.; SCARABELLI, L; COSTA, M. L. de O.; OLIVEIRA, S. B.; **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo**. PUC Minas. *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 94-104, nov. 2010.

SOARES, Luiz Carlos. **“Os escravos de ganho no Rio de Janeiro do século XIX”**. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.8, número16, mar./ago.88.

_____. **O Povo de Cam na capital do Brasil: A Escravidão Urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro: Faperj – 7 Letras, 2007.

SOUZA, A. C. P. de. **Ética como Tema Transversal nas aulas de Artes Visuais no 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado – UFRJ, 2014.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. **O Escravo ao ganho, uma nova face da escravidão (subsídios para o estudo da escravidão urbana na cidade do Rio de Janeiro 1820/ 1888)**. Rio de Janeiro, Dissertação de mestrado, UFRJ/IFCS, 1986.

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. **A Diversidade Cultural e o Ensino da Arte**. Curitiba: Anais IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte. ISSN 1809-2616, Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 7, n 50, maio-ago, 2012.

Referências das imagens

BILL, Max. **Unidade Tripartida**, 1948/49, Aço inoxidável-114 x 88,3 x 98,2. Museu de Arte Moderna/ SP. Col. Museu de Arte Contemporânea/ USP, 1951. Disponível em: Imagem <https://www.google.com.br>. Acessado em: 18/11/2015.

Releitura da Unidade Tripartida de Max Bill. Transformação. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acessado em 18/11/2015.

MARTINS, Simone R.; IMBROISI, Margaret H. Maneirismo. **As Ampolas, Monet, Museu do Impressionismo**, Paris. Disponível em: <http://.historiaarte.com.br/linhadotempo.html>, s.d. Acessado em: 15/11/2015.

_____. **Ansiedade, Munch**. Museu Munch, Oslo.

_____. **Retrato de Dora Maar**. Pablo Picasso.

Endereços eletrônicos referentes aos Concursos Públicos

2006-São Paulo. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/ensino-fundamental-ciclos-iii-e-iv-5-a-8-series-arte-sesi-sp-cespe-2006>> Acessado em: 8/12/2015.

2007-Santa Catarina. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-prefeitura-sao-jose-sc-fepese-2007>>. Acessado em: 8/12/2015.

2008-Piauí. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2008/SEMECAFERICAO2008/arquivos/SEM_EC08AFER_003_03.PDF>. Acessado em: 8/12/2015.

2010-Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-if-rj-if-rj-2010>>. Acessado em: 8/12/2015.

2011-Piauí. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-arte-prefeitura-floriano-pi-nucepe-uespi-2011>>. Acessado em: 14/12/2015.

2011-Pernambuco. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-colegio-militar-pe-upenet-2011>>. Acessado em: 14/12/2015.

2011-Santa Catarina. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visuais-plasticas-prefeitura-sao-jose-sc-faepesul-2011>>. Acessado em: 14/12/2015.

2011-Santa Catarina. Disponível em:

<https://site.pciconcursos.com.br/provas/17047748/882e3ab45d21/artes_plasticas_visual_ss03.pdf>. Acessado em: 18/12/2015.

2012-Paraíba. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visuais-sesi-pa-fidesa-2012>>. Acessado em: 18/12/2015.

2012- Ceará. Disponível em:

<https://site.pciconcursos.com.br/provas/16909861/37ec49d3e78d/professor_arte_educacao.pdf> . Acessado em: 18/12/2015.

2013-Santa Catarina. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visuais-if-sc-if-sc-2013>>. Acessado em: 21/12/2015.

2014-Paraíba. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-arte-if-pb-if-pb-2014>>. Acessado em: 21/12/2015.

2015- Santa Catarina. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visual-ifc-sc-ieses-2015>>. Acessado em: 21/12/2015.

ANEXO A - Concurso público de São Paulo realizado em 21/05/ 2006- cargo professor de Arte. Área de atuação Ensino Fundamental – Ciclos III e IV (5.ª/8.ª Séries). UnB / CESPE-SESI/SP Cargo 12.




Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo

2006

Seleção Pública

Apl. em: 21/05/2006



Professor

Cargo:
Professor

Área de Atuação:
Ensino Fundamental – Ciclos III e IV
Arte

12-PAR

Leia com atenção as instruções abaixo.

- 1 Ao receber este caderno, confira atentamente se ele contém sessenta questões, correspondentes às provas objetivas, corretamente ordenadas de 1 a 60, seguidas da prova de adequabilidade ao cargo.
- 2 Caso o caderno esteja incompleto ou tenha qualquer defeito, solicite ao fiscal de sala mais próximo que tome as providências cabíveis.
- 3 O espaço para rascunho da prova de adequabilidade ao cargo é de uso opcional; não contará, portanto, para efeito de avaliação.
- 4 Não utilize lápis, lapiseira, borracha e (ou) qualquer material de consulta que não seja fornecido pelo CESPE/UnB.
- 5 Não serão distribuídas folhas suplementares para rascunho nem para texto definitivo.
- 6 Não se comunique com outros candidatos nem se levante sem autorização do chefe de sala.
- 7 Recomenda-se não marcar ao acaso: em cada questão, se a resposta divergir do gabarito oficial definitivo, o candidato receberá pontuação negativa, conforme consta em edital.
- 8 A duração das provas é de **quatro horas**, já incluído o tempo destinado à identificação — que será feita no decorrer das provas —, ao preenchimento da folha de respostas e à transcrição do texto definitivo da prova de adequabilidade ao cargo para a folha de texto definitivo.
- 9 Você deverá permanecer obrigatoriamente em sala por, no mínimo, uma hora após o início das provas.
- 10 Na prova de adequabilidade ao cargo, não será avaliado texto escrito a lápis, texto escrito em local indevido ou texto que tenha identificação fora do local apropriado.
- 11 Ao terminar as provas, chame o fiscal de sala mais próximo, devolva-lhe a sua folha de respostas e a folha de texto definitivo da prova de adequabilidade ao cargo e deixe o local de provas.
- 12 A desobediência a qualquer uma das determinações constantes no presente caderno, na folha de respostas ou na folha de texto definitivo da prova de adequabilidade ao cargo poderá implicar a anulação das suas provas.

AGENDA

I 23/5/2006, após as 19 h (horário de Brasília) – Gabaritos oficiais preliminares das provas objetivas: Internet — www.cepse.unb.br/concursos/sesi2006.

II 24 e 25/5/2006 – Recursos (provas objetivas): exclusivamente no Sistema Eletrônico de Interposição de Recurso, Internet — www.cepse.unb.br/concursos/sesi2006, mediante instruções e formulários que estarão disponíveis nesse endereço.

III 13/6/2006 – Resultado final das provas objetivas e resultado provisório da prova de adequabilidade ao cargo: Internet — www.cepse.unb.br/concursos/sesi2006.

IV 14 e 15/6/2006 – Recursos (prova de adequabilidade ao cargo): em locais e horários que serão informados na divulgação do resultado provisório.

V 21/6/2006 – Resultado final da 1.ª fase (provas objetivas e prova de adequabilidade ao cargo) e convocação para o envio de documentos relativos à 2.ª fase da seleção.

OBSERVAÇÕES

- Não serão objeto de conhecimento recursos em desacordo com o item 10 do Edital n.º 1/2006 – SESI/SP, de 5/4/2006.
- Informações adicionais: telefone 0(XX)61 3448-0100; Internet — www.cepse.unb.br/concursos/sesi2006.
- É permitida a reprodução deste material apenas para fins didáticos, desde que citada a fonte.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Disponível em:

<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/ensino-fundamental-ciclos-iii-e-iv-5-a-8-series-arte-sesi-sp-cepse-2006>. Acessado em: 8/12/2015.

Questão 51 (página 11)

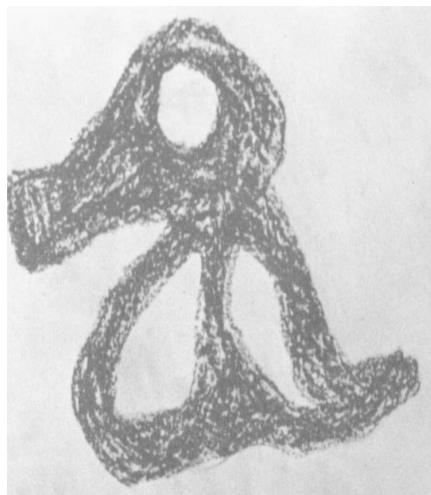
Ana Mae Barbosa descreve em seu livro A imagem no ensino da arte, uma visita de um grupo de alunos à exposição. As bienais no acervo do MAC (1987-1988) que incluiu: leitura da obra de arte, informação histórica e fazer artístico. As crianças passearam ao redor da escultura representada na figura I. Foram informadas acerca do material, peso e conhecimentos matemáticos do artista. Depois, em um ateliê, desenharam o que haviam visto, cada um sob o seu ponto de vista.

Figura I



Max Bill. Winterthur Suíça, 1908. Unidade Tripartida, 1948/49, aço inoxidável, 114 x 88,3 x 98,2. Doação Museu de Arte Moderna, São Paulo. Coleção Museu de Arte Contemporânea/USP

Figura II



Releitura da Unidade Tripartida de Max Bill, feita por um aluno.

Com relação à atividade desenvolvida pelos alunos e considerando as imagens das figuras acima, assinale a opção correta.

A- O aluno que fez o desenho apresentado na figura II transformou a escultura de Max Bill em um pássaro, isso significa que ele não conseguiu interpretar a obra, pois não a representou fielmente.

B- Quando o aluno observa obras de arte, deve ser obrigado a escolher uma delas como modelo e suporte de seu trabalho plástico para que possa copiá-la.

C- A informação histórica e a descrição da obra que está sendo observada pelos alunos são desnecessárias, pois influenciariam nas possíveis conclusões a que os alunos chegariam após a visita.

D- O desenho feito pelo aluno, representado na figura II, explora a mutação da aparência da escultura em função de diferentes pontos de vista.

ANEXO B - Concurso público do Piauí realizado em 25/05/2008- Área: Arte Cargo 3: Professor de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). UnB/CESPE – SEMEC/PI. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

 **PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA**
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS (SEMA)
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEMEC)

PROCESSO DE AFERIÇÃO DE CONHECIMENTOS PARA FINS DE PROGRESSÃO POR MERECIMENTO PARA OS CARGOS DE PROFESSOR E DE PEDAGOGO

Aplicação: 25/5/2008

**CARGO 3:
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL
(6.º ao 9.º ano)**

ÁREA: ARTE

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

- 1 Ao receber este caderno, verifique se ele contém QUARENTA E NOVE questões objetivas do tipo múltipla escolha (A, B, C e D), correspondentes às provas objetivas, corretamente ordenadas de 1 a 49, seguidas de uma questão discursiva e de espaço para rascunho.
- 2 Quando autorizado pelo chefe de sala, no momento da identificação, escreva, no espaço apropriado da **folha de respostas**, com a sua caligrafia usual, a seguinte frase adaptada da LDB:
“O ensino será ministrado com base na valorização do profissional da educação escolar.”
- 3 O espaço para rascunho da questão discursiva é de uso opcional, não contará, portanto, para efeito de avaliação.
- 4 Não utilize lápis, lapiseira, borracha e(ou) qualquer material de consulta que não seja fornecido pelo CESPE/UnB.
- 5 Não serão distribuídas folhas suplementares para rascunho nem para texto definitivo.
- 6 Não se comunique com outros candidatos nem se levante sem autorização do chefe de sala.
- 7 A duração das provas é de **quatro horas**, já incluído o tempo destinado à identificação, que será feita no decorrer das provas, ao preenchimento da folha de respostas das questões objetivas e da questão discursiva (marcação das respostas às questões objetivas e transcrição do texto definitivo da questão discursiva).
- 8 Você deverá permanecer obrigatoriamente em sala por, no mínimo, uma hora após o início das provas e poderá levar o seu caderno de provas somente no decurso dos últimos **quinze minutos** anteriores ao horário determinado para o término das provas.
- 9 Ao terminar as provas, chame o fiscal de sala mais próximo, devolva-lhe a sua folha de respostas das questões objetivas e da questão discursiva e deixe o local de provas.
- 10 A desobediência a qualquer uma das determinações constantes no presente caderno ou na folha de respostas das questões objetivas e da questão discursiva poderá implicar a anulação das suas provas.

AGENDA (DATAS PROVÁVEIS)

- I 26/5/2008, após as 19 h (horário de Brasília) – Gabaritos oficiais preliminares das questões objetivas: Internet — www.cespe.unb.br.
- II 26 e 30/5/2008 – Recursos (questões objetivas): exclusivamente no Sistema Eletrônico de Interposição de Recurso, Internet, mediante instruções e formulários que estarão disponíveis nesse sistema.
- III 25/6/2008 – Resultados final das questões objetivas e provisório da questão discursiva: Diário Oficial do Município de Teresina (DOMT) e Internet.
- IV 26 e 27/6/2008 – Recursos (questão discursiva): conforme determinações contidas no item II.
- V 22/7/2008 – Resultados finais da questão discursiva e do concurso: DOMT e Internet.

OBSERVAÇÕES

- Não serão objeto de conhecimento recursos em desacordo com o item 8 do Edital n.º 1 – SEMEC, de 7/3/2008.
- Informações adicionais: telefone 0(X)61 3448-0100; Internet — www.cespe.unb.br.
- É permitida a reprodução deste material apenas para fins didáticos, desde que citada a fonte.

 **cespeUnB**
Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2008/SEMCAFERICAO2008/arquivos/SEMEC08AFER_003_03.PDF. Acessado em: 14/12/2015.

Figura para as questões 37 e 38 (página 6)



Retrato de Dora Maar. Pablo Picasso. Óleo sobre tela, 1937, 92 cm × 65 cm.

Questão 37

O movimento artístico denominado cubismo desenvolveu-se na primeira década do século XX, liderado pelo espanhol Pablo Picasso e pelo francês Georges Braque. A partir da figura acima, assinale a opção correta com relação às características desse movimento.

- A- Nas obras cubistas, os objetos são representados de forma realista.
- B- Os cubistas procuravam representar em suas obras o movimento, sugerindo velocidade.
- C - Por meio das imagens fragmentadas, os pintores cubistas procuravam passar uma idéia de profundidade.
- D - As obras desse movimento são marcadas pela decomposição e geometrização das formas naturais.

Questão 38

No que se refere à leitura de imagens, uma atividade que favorece a diversidade do olhar sobre a obra, e às características da obra apresentada na figura, assinale a opção correta.

- A- Na pintura apresentada na figura, por meio da combinação de tons claros e escuros, Picasso conseguiu dar volume às mãos da mulher.
- B - O artista conseguiu mostrar o movimento que a mulher faz com a mão para apoiar o rosto.
- C- A maneira como o artista pintou a cadeira passa a idéia de tridimensionalidade.
- D- No Retrato de Dora Maar, Picasso desenhou um olho de frente e um de perfil.

Questão 50 (Discursiva- página 9)

*Nesta questão — que vale dois pontos —, faça o que se pede, usando o espaço para rascunho indicado no presente caderno. Em seguida, transcreva o texto para a FOLHA DE RESPOSTAS DAS QUESTÕES OBJETIVAS E DA QUESTÃO DISCURSIVA, no local apropriado, pois não serão avaliados fragmentos de texto escritos em locais indevidos.

- Qualquer fragmento de texto além da extensão máxima de cinco linhas será desconsiderado.
- Na folha de respostas, identifique-se apenas no cabeçalho, pois não será avaliado texto que tenha qualquer assinatura ou marca identificadora fora do local apropriado.



Figura I - Max Bill. Unidade Tripartida, 1948/49, aço inoxidável.
114 cm × 88,3 cm × 98,2 cm, Museu de Arte Moderna/SP. Coleção Museu de Arte Contemporânea/USP.

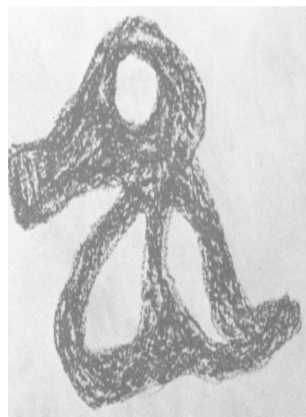


Figura II - Releitura da Unidade Tripartida de Max Bill. Transformação.
In: A imagem no ensino da arte. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado, mas não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza e se organiza da mesma maneira que ocorre quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto. Isso pode ser comprovado pela diversidade das imagens produzidas por crianças e adolescentes diante das obras de Max Bill apresentadas nas figuras acima.

Ana Mae Barbosa. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 107 (com adaptações).

Tendo o texto acima como referência inicial e considerando que os trabalhos produzidos pelos alunos de arte não são simples marcas sobre um suporte qualquer, mas resultados de sua elaboração mental, construída a partir da leitura que eles fazem de si e do mundo, aponte, pelo menos, dois aspectos que devem ser considerados na avaliação qualitativa de um desenho desenvolvido ao se propor a seguinte atividade: após a visita a um museu, os alunos devem produzir um trabalho de arte que represente, em um papel, algum detalhe, à sua escolha, do que foi visto no museu, expressando, assim, parte do que foi apreendido da visita.

ANEXO C - Utilização dos PCN na elaboração de questões para Concursos Públicos no Brasil de 2006/ 2015.

Localização das questões:

1- Em 2006 - Concurso público São Paulo. Cargo: professor de Arte. Ensino Fundamental – Ciclos III e IV (5.ª/8.ª Séries). Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/ensino-fundamental-ciclos-iii-e-iv-5-a-8-series-arte-sesi-sp-cespe-2006>>. Acessado em 8/12/2015.

Questão 42 (página 9)

Entre os objetivos dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** está o de instrumentalizar os alunos do ensino fundamental a utilizaras diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Nesse contexto, Koellreutter afirma que:

“No século XX somos chamados a formar esse homem livre, destituído de preconceitos, que pensa e sente em termos supranacionais, a desenvolver suas capacidades e a preparar um mundo realmente humano.” Com respeito ao pensamento desse educador acerca do sistema educacional, assinale a opção correta.

A - As novas tecnologias são utilizadas para romper as barreiras nacionais e para criar uma arte única que aborde o uso de máquinas, a música concreta, a música eletrônica como meios de expressão humana, refletindo a realidade atual.

B- Os ambientes de aprendizagem devem propiciar uma mistura de culturas, de colaboração e intercâmbio, desenvolvendo o sentimento de solidariedade e de compromisso perante uma comunidade cultural e política universal.

C- O indivíduo deve ter possibilidade de desenvolver suas competências criativas, sem preconceitos, por meio de atividades de improvisação, que não requerem preparação.

D- Os conteúdos devem ser abrangentes, multiculturais, trabalhados por meio de aquisição de técnicas baseadas na música erudita européia e procedimentos necessários à realização musical.

2-Em 2007 - Concurso Público –Santa Catarina

Prefeitura Municipal de São José Secretaria Municipal de Educação Edital no 005/2007- Cargo: Professor – Artes - Realizado em 11/11/2007. Disponível em:

<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-prefeitura-sao-jose-sc-fepese-2007>. Acessado em 8/12/2015.

Questão15 (página 8)

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** de 1998 introduziram oficialmente temas para realizar efetivamente uma educação democrática. Na área de arte o tema multiculturalidade já vinha sendo estudado e discutido há algum tempo; entretanto, é apresentado nos PCNs como:

a. () transdisciplinaridade

- b. () pluralidade cultural
- c. () sexualidade
- d. () identidade
- e. () etnia

3-Em 2008 - Concurso Público /Piauí. Cargo 3: Professor de Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) / Área: Arte. Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2008/SEMECAFERICAO2008/arquivos/SEMEC08AFER_003_03.PDF. Acessado em 8/12/2015.

Questão 3 (Página 1)

Considerando os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, assinale a opção correta.

- A - Os PCN constituem-se como currículo mínimo, a partir de conteúdos obrigatórios, para todo o território nacional.
- B - Por não ser dado um tratamento disciplinar ao trabalho pedagógico, os PCN são organizados por áreas de conhecimento.
- C - Os temas transversais foram introduzidos pelos PCN como uma nova área de conhecimento.
- D - Nos PCN, os conteúdos tornaram-se fins do processo educativo.

Questão 4 (Página 1)

Segundo os **PCN**, as áreas de conhecimento incluem:

- A- língua portuguesa, ciências naturais e arte.
- B- ciências naturais, orientação sexual e matemática.
- C- língua portuguesa, meio ambiente e matemática.
- D- arte, história e pluralidade cultural.

4-Em 2010 Concurso Público Rio de Janeiro –Cargo Professor- Artes .

Instituto Federal Fluminense- edital nº 38 de 17 de agosto de 2010. Concurso realizado em 26/10/2010- Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-if-rj-if-rj-2010>. Acessado em: 8/12/2015.

Questão 36 (página 22)

O PCN – Arte observa que relativamente à percepção de qualidades estéticas naquilo que está sendo observado, “o professor deve orientar tarefas em que os alunos percebam as qualidades das formas artísticas [...] propiciando a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação dessas formas” (1998, 98).

Podemos dizer que tal objetivo visa a

- a) apenas aguçar a percepção.
- b) apenas incentivar a curiosidade.
- c) apenas desafiar o conhecimento prévio.
- d) todas as opções acima.
- e) nenhuma das opções acima.

Questão 37 (página 23)

“O objeto de estudo e conhecimento de arte é a própria arte e o aluno tem que se confrontar com a arte nas situações de aprendizagem” (PCN-Arte, 1998, 46).

Ao fazerem essa afirmação, a que se referiam os autores do documento?

- a) À necessidade de o professor incentivar o aluno em situação de aprendizagem a exercitar a cópia da obra de arte para superá-la.
- b) À necessidade de o professor incentivar o aluno em situação de aprendizagem a exercitar a inspiração diante da obra de arte.
- c) À necessidade de o professor incentivar o aluno em situação de aprendizagem a exercitar a contextualização que envolve a pesquisa e saber situar o conhecimento de arte.
- d) À necessidade de o professor incentivar o aluno em situação de aprendizagem a exercitar-se nas práticas artísticas e aprender a fruir arte.
- e) As alternativas C e D estão corretas.

Questão 38 (página 23)

Assinale a opção correta de algumas das atribuições ou papéis que, de acordo com o PCN – Arte, o professor deve desempenhar para “criar situações de aprendizagem” (1998, 99):

- a) Pesquisar fontes de informação, materiais e técnicas.
- b) Estimular o olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados.
- c) Apontar e corrigir os erros dos alunos quando a aprendizagem não estiver correta.
- d) Trabalhar profissionalmente junto à equipe da escola.
- e) Apenas a opção C está incorreta.

Questão 39 (página 24)

Uma das recomendações observadas no PCN – Arte, quanto à modalidade didática em Arte, é o “trabalho por projetos” (1998, 101). Os projetos podem referenciar-se em apenas uma das linguagens artísticas ou em várias ainda que tenham um caráter interdisciplinar. O projeto, segundo o documento, “[...] tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada” (idem, 102).

Alguns dos enunciados a seguir relacionam ações necessárias para que uma unidade temática possa se configurar como projeto.

- I. Submeter os temas de projetos a uma eleição pelos alunos.
- II. Organizar seminários para apreciação de trabalhos, relatos de pesquisa entre outras.
- III. Compartilhar com toda a turma as pesquisas e registros dos alunos.
- IV. Ter como objetivo confeccionar um produto concreto, como um livro de arte; uma exposição, um filme entre outras.
- V. Dedicar parte das aulas para a realização de tarefas administrativas do projeto.

Estão corretos:

- a) Apenas os enunciados I, III, IV e V.
- b) Apenas os enunciados I, II, IV e V.
- c) Apenas os enunciados I, II, III e IV.
- d) Todos os enunciados.

e) Nenhum dos enunciados está correto.

Questão 40 (página 24)

O PCN – Arte recomenda que a avaliação em artes visuais deva referenciar-se em critérios que valorizem diversos aspectos. Dentre outros, o documento observa em um desses critérios o aspecto ético de que se reveste o uso da linguagem em artes visuais. Assinale a opção de avaliação abaixo na qual se aplica esse critério.

- a) Avaliar se o aluno produz com liberdade e singularidade.
- b) Avaliar se o aluno sabe identificar valores e gostos de outras pessoas.
- c) Avaliar se o aluno sabe analisar e criticar as poéticas pessoais.
- d) Avaliar se o aluno valoriza a pesquisa e a documentação.
- e) Nenhuma das opções anteriores.

5- Em 2011- Concurso Público Piauí

Prefeitura Municipal de Floriano-cargo: professor Arte. Data da realização: 30/10/2011
Instituição: Núcleo de Concursos e Promoção de Eventos da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Disponível em:
<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-arte-prefeitura-floriano-pi-nucepe-uespi-2011>. Acessado em: 14/12/2015.

Questão 26. (página 10)

Assinale V para VERDADEIRO e F para FALSO nas afirmações abaixo:

- () De acordo com o PCN Arte, os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza.
- () Com base na Lei 11.769/2008, a música deverá ser conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, na educação básica.
- () No ensino médio, os documentos oficiais não preveem a Arte como componente curricular obrigatório.
- () Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é previsto o conteúdo “A pesquisa como procedimento de criação artística e de acesso aos bens culturais”, visando associar a pesquisa à produção da arte e à reflexão sobre ela.
- () O ensino de arte/teatro é limitado ao desenvolvimento de técnicas, originárias de estudos e métodos de aplicação.

A alternativa que apresenta a sequência CORRETA, de cima para baixo, é:

- a) V, V, F, V, F;
- b) V, F, V, V, F;
- c) F, F, V, V, V;
- d) V, V, F, F, V;
- e) V, F, V, F, V.

Questão 27 (página 11)

De acordo com o PCN Arte, assinale a alternativa INCORRETA:

a) Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão individual das manifestações artísticas.

b) A arte como expressão e comunicação dos indivíduos é um dos conteúdos gerais do ensino fundamental em Arte.

c) O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

d) Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

e) O ensino de Arte deverá organiza-se de modo que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos serão capazes de Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

Questão 29 (página 11, 12)

De acordo com o PCN Arte, a área de Arte apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais.

Marque a alternativa CORRETA.

I .As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade _____ dos povos e expressam a _____ dos _____ de todos os _____.

II. A arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos _____ suas responsabilidades _____ de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem _____ de pessoas por _____ de qualquer ordem.

III. Em conjunto com outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte pode-se _____ situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de _____, _____, atitudes, valores e princípios relacionados, _____; meio ambiente; _____; saúde trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; _____, além de outros temas locais definidos na organização escolar.

IV. Trabalhar _____ na produção de arte dos alunos e de _____ significa considerar suas possibilidades _____ correlacionadas com as realidades _____ e comunicacionais em que vivem.

V. As produções _____ podem contribuir para _____ as _____ da compreensão que se têm da _____, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em _____ diversas.

a) cultural, riqueza produtora, indivíduos, tempos e lugares.

b) desenvolverem, pelos destinos, exclusão, conceitos.

- c) problematizar, pensamentos, ações, à ética, orientação sexual, pluralidade social.
- d) cidadania e estética, artistas, criadoras, culturais.
- e) artísticas, alargar, dimensões, sexualidade humana, culturas.

6- Em 2011- Concurso Público/ Pernambuco

Cargo Professor- Artes. Secretária de Administração/ Secretaria de Defesa Social

Concurso Público - Órgão: Colégio Militar/Pernambuco Instituição: UPE-Universidade de Pernambuco. Disponível em:

<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-colegio-militar-pe-upenet-2011>. Acessado em 14/12/2015.

Questão 30 (página 8)

Segundo a definição dos **PCN/Artes**, a avaliação em Artes constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu e retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam (1997, p. 101). Dessa forma, entendemos que a avaliação mostra-se mais do que uma mera classificação numérica; avaliar engloba uma série de fatores, como: ajudar, incentivar, estimular, diagnosticar dificuldades, o que só é possível quando o professor é capacitado, é justo com os alunos e consigo mesmo.

Assinale a alternativa **INCORRETA** em relação à prática avaliativa na Arte-educação.

- A) A avaliação em Artes constitui uma situação de aprendizagem em que apenas o aluno pode verificar o que aprendeu e retrabalhar os conteúdos, como o professor pode avaliar se seus alunos têm interesse em artes.
- B) O aluno, que é julgado quantitativamente, passa a se submeter aos desígnios das notas, sem autonomia, buscando condicionar sua ação para corresponder a juízos e gostos do professor.
- C) É importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e os anima a enfrentar os desafios do processo artístico.
- D) A avaliação mostra-se necessária não só para o professor mas também para o próprio aluno; só o professor pode conduzir sua prática avaliativa de forma que alcance efeitos produtivos no rendimento escolar de seus alunos e na sua prática profissional.
- E) Por meio de uma avaliação criteriosa e consciente, o professor pode ser o gatilho que acionará transformações na escola e em seus alunos, na medida em que, de posse das informações, lhe permita perceber o que deve ser mudado.

Questão 34 (página 9)

A presença do ensino de Arte e Música nas escolas brasileiras ocorreu nos últimos anos, de forma bastante variada, destacando-se três momentos significativos: o Canto Orfeônico, entre as décadas de trinta e sessenta; a Educação Artística, na década de setenta e o momento atual, caracterizado por múltiplas interpretações e práticas. Encontramos, nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, uma reflexão sobre algumas dimensões do processo de ensinar e aprender a partir da leitura crítica deste documento, enfocando a abordagem sociocultural da Educação Musical.

Em relação ao ensino de Música, assinale a alternativa em **DESACORDO** com as diretrizes dos PCNs.

A) Os estudos sobre a relação entre cultura e educação musical devem questionar a abordagem eurocêntrica que considera o repertório da tradição erudita europeia como o de “maior valor”.

B) Deve-se revelar a importância de se considerar não a música, mas as músicas das diferentes culturas como componentes das diversas comunidades sociais.

C) Existe a necessidade de se trabalhar com as músicas, enquanto possibilidades diferenciadas de organização sonora e meios de ampliação da experiência e discurso musical dos educandos.

D) O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas pode desvirtuar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, impossibilitando-o de se reconhecer em si e valorizar sua musicalidade genética.

E) A perspectiva intercultural possui uma importante contribuição para os estudos e práticas do ensino de Música, e este ensino pode desempenhar um papel relevante na compreensão das questões colocadas por tal abordagem.

Questão 37 (página 10)

Nos últimos anos, o que veio colaborar, pela abrangência geográfica de circulação e pelo caráter de oficialidade, na expansão desse debate - se pensar o ensino de Arte em consonância com a intenção geral da proposta - e reafirmar a necessidade de pensar o ensino de Arte mais cuidadosamente foi o documento do Ministério da Educação, ligado à sua Secretaria de Ensino Fundamental, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Arte** (Brasil, 1997).

Assinale a alternativa em **DESACORDO** com as diretrizes deste fazer/pensar a Arte explicitada nos PCNs.

A) O ensino de Arte não pode ser visto como mera atividade; o status da Arte no currículo deve ser de disciplina, pois tem objeto específico de estudo e um discurso estético articulado por suas diferentes linguagens ao longo da história da humanidade.

B) A presença das diferentes linguagens nesse ou naquele ciclo não pode ser uma questão de recurso humano disponível, deve ser uma visão longitudinal de seu desenvolvimento ao longo da escolarização.

C) As salas de aula devem potencializar, ao máximo, esse fazer, portanto o ideal são as salas-ambiente em que o arranjo singular da linguagem e dos alunos e professor possa se traduzir na materialidade do ambiente.

D) As metodologias específicas de cada arte-educador devem ser respeitadas mas também problematizadas através do debate com seus pares e com o todo da escola, a fim de que se busque um trabalho interdisciplinar mediado.

E) A atuação polivalente é a mais recomendada ao/à arte-educador(a), sendo sua especificidade educativa numa linguagem artística apenas uma opção, mantendo em seu fazer pedagógico uma abertura de diálogos inter e transdisciplinares.

7- Em 2011- Concurso Público/ Santa Catarina

Prefeitura São José – Concurso Público – Cargo Professor- Artes Visuais / Plásticas- instituição Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Extensão da Universidade do Sul de Santa Catarina –Unisul.

Disponível em <https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visuais-plasticas-prefeitura-sao-jose-sc-faepesul-2011>. Acessado em 14/12/2015.

Questão 36 (página 18)

Os PCNs apontam um novo sentido e caminho metodológico no ensino da arte, atribuindo a ela a mesma importância que têm as demais disciplinas do currículo.

De acordo com essa visão, a arte na escola deve ser:

- A. Valorizada como atividade de lazer.
- B. Utilizada em datas comemorativas.
- C. Ensinada para liberar a emoção.
- D. Praticada como livre expressão.
- E. Enfatizada como conhecimento.

Questão 38 (página 18)

“Aprender arte com sentido está associado à compreensão daquilo que é ensinado.”
(**Parâmetros Curriculares Nacionais**) Os PCNs indicam que a ordem com que são abordados os conteúdos em arte deve ter, fundamentalmente, o seguinte ponto de partida:

- A. Fatos históricos cronologicamente apresentados.
- B. Conhecimentos anteriores dos alunos.
- C. Temas de aspecto mais geral.
- D. Assuntos com nível fácil de compreensão.
- E. Experiências práticas significativas

8- Em 2011- Concurso Público/ Santa Catarina– Cargo Professor- Arte Visual/ Plástica

Prefeitura Municipal de Florianópolis- Secretaria Municipal da Administração e Previdência / Secretaria Municipal de Educação. Edital no 002/2011. Realizado em 27 de novembro de 2011. Fundação de Estudos e Pesquisas Sócio - Econômicas Campus Universitário -UFSC - Florianópolis – Santa Catarina. Disponível em:

https://site.pciconcursos.com.br/provas/17047748/882e3ab45d21/artes_plasticas_visual_ss03.pdf. Acessado em 18/12/2015.

Questão 46. (página 13)

Assinale a alternativa onde são indicados os eixos norteadores do ensino da arte apontados nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**.

- a. () Fruição, reflexão, produção.
- b. () Fruição, história da arte, fazer artístico.
- c. () Fruição/leitura, contextualização, produção.
- d. () Apreciar, contextualizar, produzir.
- e. () Leitura, contextualização, fazer.

9- Em 2012- Concurso Público/Paraíba.

Cargo Professor- Artes Visuais - Instituição: Fundação Instituto para o desenvolvimento da Amazônia - Órgão: Serviço Social da Indústria- SESI/Paraíba. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visuais-sesi-pa-fidesa-2012>. Acessado em 18/12/2015.

Questão43 (página 16)

Sobre o tema “arte como conhecimento”, abordado nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** para a área de Arte, o correto está em:

- A) A ideia de ciência e arte como disciplinas autônomas é produto da Antiguidade Clássica, na cultura ocidental.
- B) O processo criador pode ocorrer na arte e na ciência como algo que se revela à consciência do criador, vindo à tona independentemente de previsão, mas sendo posterior a um imprescindível período de muito trabalho.
- C) Nas sociedades indígenas pré-históricas as formas artísticas existiam como atividades autônomas, dissociadas da vida.
- D) Arte e ciência foram consideradas no Ocidente como áreas de conhecimento totalmente diferentes após o Romantismo

10- Em 2012 - Concurso Público/ Ceará

Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seleção Pública para Composição de Banco de Recursos Humanos de Professores para Atender Necessidades Temporárias das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Cargo Professor de Área Específica – Arte-Educação EDITAL Nº 001/2012. Concurso realizado em Data: 11 de março de 2012. Disponível em: https://site.pciconcursos.com.br/provas/16909861/37ec49d3e78d/professor_arte_educacao.pdf . Acessado em 18/12/2015.

Questão16 (página 5)

De acordo com os **PCN**, assinale a alternativa que completa corretamente a frase: “por meio do convívio com o universo da arte, os alunos podem conhecer o fazer artístico como experiência

- A) de individualização.”
- B) de interação.”
- C) de consumo.”
- D) metafísica.”
- E) do artista.”

11- Em 2013- Concurso Público/ Santa Catarina

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Cargo Professor de Artes Visuais. Campus Luzerna. Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Edital 217/2013. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visuais-if-sc-if-sc-2013> Data de acesso: 21/12/2015.

Questão 5 (página 5)

As alternativas abaixo foram adaptadas da Introdução dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Dentre as alternativas abaixo, escolha aquela que não apresenta inadequação com relação ao uso da pontuação e da acentuação, tendo em vista o novo acordo ortográfico:

A) A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre, na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

B) Em contrapartida, é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais, não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos.

C) A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

D) Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades, é indispensável para se combater a dualização da sociedade que gera desigualdades cada vez maiores.

E) A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

12- Em 2014- Concurso Público/ Paraíba

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Código 12 Arte. Edital nº 334/2013, de 05 de novembro de 2013. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-arte-if-pb-if-pb-2014>>.

Acesso em: 21/12/2015.

Questão 46 (página 16)

Em 2002, os **Parâmetros Curriculares Nacionais** do Ensino Médio – PCNEM – receberam orientações educacionais complementares denominadas PCNEM .

Assinale um dos objetivos do PCNEM .

- a) Ser uma referência nacional para o ensino superior.
- b) Servir como manual obrigatório e impositivo para as práticas escolares.
- c) Ser um modelo nacional, sem levar em consideração a contextualização dos Estados e Municípios.
- d) Contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- e) Privilegiar pequenos grupos para que acessem à universidade

13- Em 2015- Concurso Público/ Santa Catarina

Instituto Federal Catarinense Concurso Público – Instituto de Estudos Superiores do Extremo Sul. Edital 048/2015 Cargo: 1047 – Cargo Professor- Artes Visuais - 40h. Edital 048/2015.

Questão11. (página 3) Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-artes-visual-ifc-sc-ieses-2015>>. Acesso em: 21/12/2015.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Arte), constam a existência de duas tendências nas didáticas, uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, outra que trata de atividades:

- a) Práticas.
- b) Auto-estimulantes.
- c) Lúdicas.
- d) Em grupo.