

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

Formação continuada de arte educadores:

Políticas da rede municipal de São Paulo (1996 – 2008)

Carlos Eduardo Fernandes Junior

São Paulo
2009

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

**Formação continuada de arte educadores:
Políticas da rede municipal de São Paulo
(1996 –2008)**

Carlos Eduardo Fernandes Junior

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em (Artes Visuais), linha de pesquisa (Ensino e Aprendizagem da Arte), sob a orientação da profa. Dra Luiza Helena da Silva Christov, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo

2009

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP

Fernandes Junior, Carlos Eduardo, 1983-
F363f Formação continuada de arte educadores: políticas da
rede municipal de São Paulo (1966-2008) / Carlos Eduardo
Fernandes Junior. - São Paulo : [s.n.], 2009.
116 f.

Bibliografia

Orientador: Prof^a. Dr^a. Luiza Helena da Silva Christov
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes.

1. Formação continuada de professores – São Paulo. 2.
Educação continuada. Arte - Educação I. Christov, Luiza
Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto
de Artes. III. Título

CDD – 370.71



DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho a meus novos irmãos, Isadora e Pedro, e a todos que,
direta ou indiretamente, dedicam-se à educação.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço às educadoras Rose e Nilda, da EMEF Governador Mário Covas, pelo carinho e dedicação para que eu cumprisse a difícil tarefa de ser pesquisador e educador. Muito obrigado.

Agradeço às coordenadoras pedagógicas Vera e Isaura, do CEU Azul da Cor do Mar, pelas infinitas informações e conversas agradáveis, que não se encontram em relatórios e diretrizes.

Agradeço ao Núcleo Insólita Sucataria – Valéria, Tadeu, Renata, Ana e Thaís – por perseverarem na tarefa de mudar esse mundo e pela compreensão e apoio no decorrer desses últimos dois anos de trabalho.

Agradeço a minha amiga Simone, arte educadora da maior qualidade, pelas consultorias tarde da noite com promessas de pesquisas futuras.

Agradeço ao senhor Odair Camin, meu sogro e chefe, pelo entendimento de minhas ausências em seu ateliê e pelo pronto atendimento de meus pedidos fora de hora. Mais uma vez, obrigado.

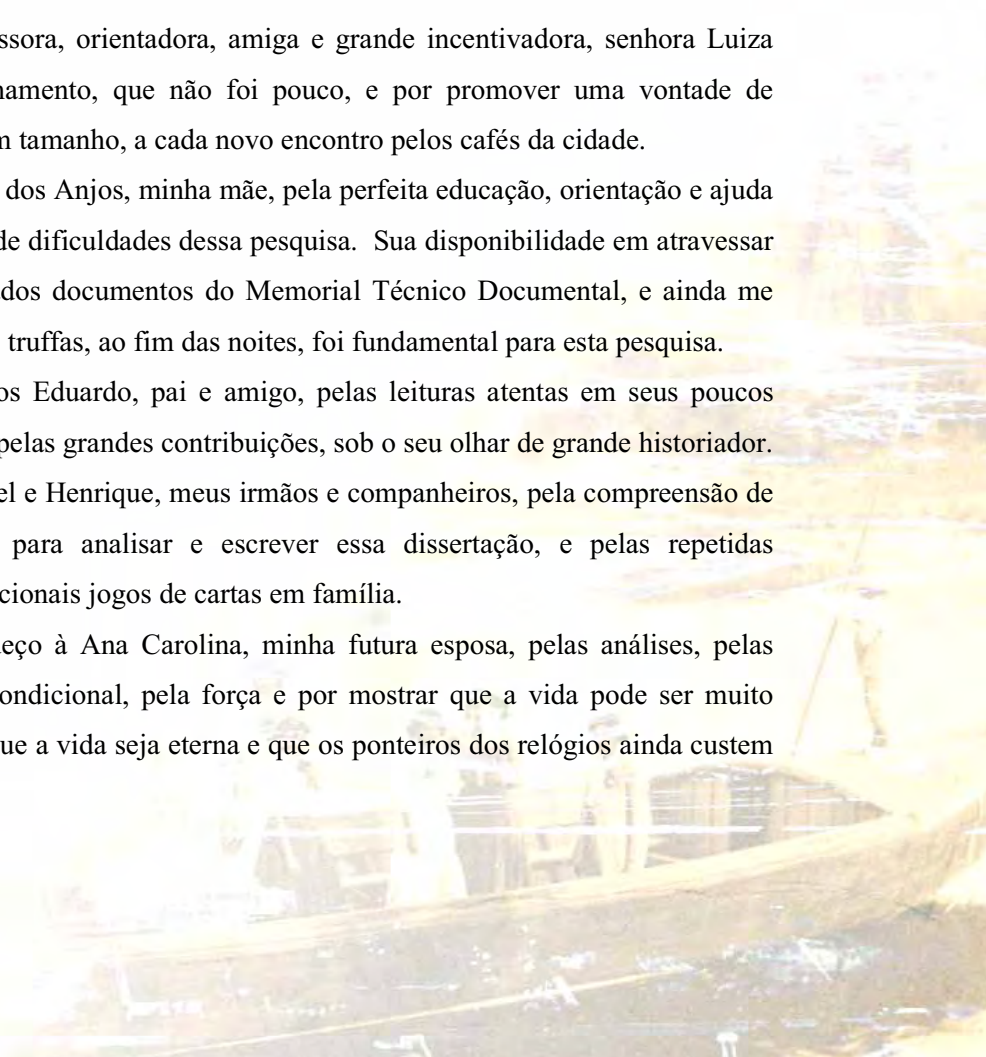
Agradeço à professora, orientadora, amiga e grande incentivadora, senhora Luiza Christov, pelo acompanhamento, que não foi pouco, e por promover uma vontade de pesquisar que se torna sem tamanho, a cada novo encontro pelos cafés da cidade.

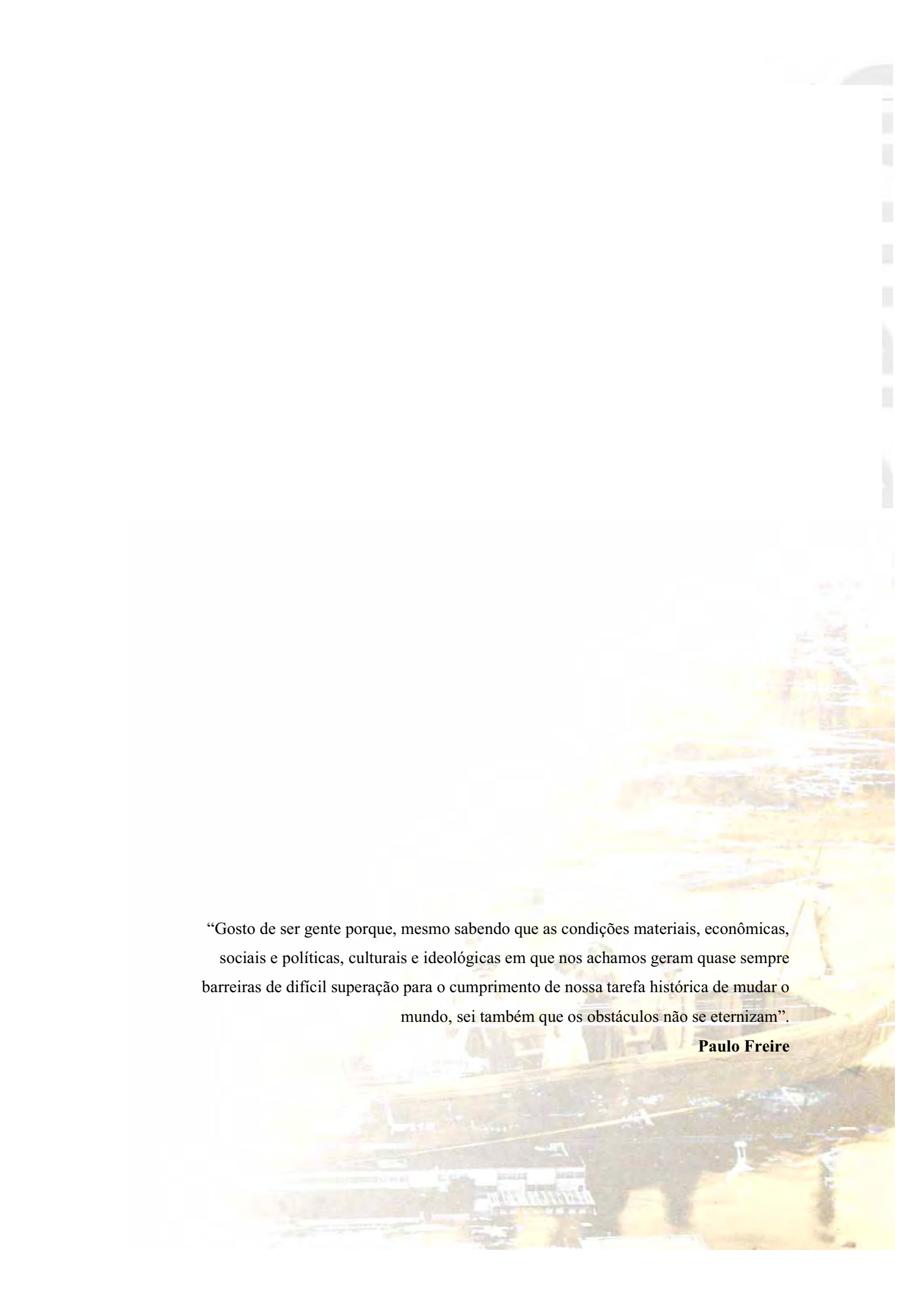
Agradeço à Maria dos Anjos, minha mãe, pela perfeita educação, orientação e ajuda nos inúmeros momentos de dificuldades dessa pesquisa. Sua disponibilidade em atravessar esta cidade, com os pesados documentos do Memorial Técnico Documental, e ainda me agraciar com uma de suas truffas, ao fim das noites, foi fundamental para esta pesquisa.

Agradeço a Carlos Eduardo, pai e amigo, pelas leituras atentas em seus poucos momentos de descanso e pelas grandes contribuições, sob o seu olhar de grande historiador.

Agradeço a Gabriel e Henrique, meus irmãos e companheiros, pela compreensão de meus enclausuramentos, para analisar e escrever essa dissertação, e pelas repetidas negações aos nossos tradicionais jogos de cartas em família.

E, por fim, agradeço à Ana Carolina, minha futura esposa, pelas análises, pelas correções, pelo amor incondicional, pela força e por mostrar que a vida pode ser muito melhor. Com ela desejo que a vida seja eterna e que os ponteiros dos relógios ainda custem a girar.





“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”.

Paulo Freire

Resumo

A presente pesquisa tratou de analisar a política de formação continuada, dirigida aos professores de Artes da rede municipal de ensino de São Paulo, no período que compreendeu os anos de 1997 a 2008. A sua realização problematizou a prática de formulação dos projetos de formação continuada, tendo em vista as mudanças promovidas a partir da Lei 9.394/96, que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O desenvolvimento desta dissertação deu-se através da análise dos documentos oficiais da prefeitura de São Paulo e através de uma entrevista com um dos agentes responsáveis pela formulação de projetos de formação continuada. Para a fundamentação das análises dos documentos foram desenvolvidos dois capítulos essenciais à compreensão da pesquisa, que traçam um panorama sobre o ensino de Artes no século XX e trazem a discussão da formação continuada, a partir das vozes dos autores referenciais sobre o assunto. Os resultados apresentados apontam um aumento no volume das ações de formação continuada, dirigidas à rede, porém com o estabelecimento de uma política educacional que não privilegia a participação do corpo docente. No período analisado, não houve uma permanente ligação entre as diretrizes e proposições do Ministério da Educação e a prática da rede municipal de ensino paulistana. Ao final desse estudo, é possível concluir que o trabalho de formação continuada dos professores de Artes apresenta problemas estruturais, devido ao descompasso entre a formação inicial dos docentes, habilitados em uma determinada linguagem artística, e a prática escolar, que exige um trabalho com a totalidade das linguagens das artes. Sendo assim, as ações de formação continuada repensaram a reorientação da política educacional do município, como também os problemas específicos da área de atuação dos arte educadores, dividindo seu tempo e seu êxito.

Palavras chaves: Artes; Educação; Formação; São Paulo; Gestão.

Grande Área: letras, lingüística e artes

Área: artes

ABSTRACT

This research analyzes the continued education policy applicable to Arts teachers from São Paulo municipal schools, in the period from 1997 to 2008. The research identified a problem related to the development of continued education projects, in view of the changes introduced by Law No. 9394/96, which established the new National Education Guidelines and Directives. The development of this paper was based on the analysis of the official documents held by the São Paulo municipal government as well as an interview with one of the parties in charge of developing continued education projects. In order to support the analyses of the documents, two chapters were prepared, which are essential to the understanding of the research, and also contain a scenario about Arts teaching in the twentieth century, further discussing continued education, based on the declarations made by authors specialized in the matter. The results presented indicate an increase in the continued education initiatives, applicable to the network of municipal schools, however, with the establishment of an educational policy that does not prioritize participation of teachers. In the period under review, there was no permanent link between Ministry of Education directives and proposals and the practices adopted by São Paulo municipal schools. This study concludes that Arts teachers continued education work presents structural problems, due to the departure between the initial formation of certified Arts teachers and the teaching practice, which requires a work encompassing all sorts of artistic languages. In view of this, continued education initiatives started not only to reconsidered the restructuring of the municipal educational policy, also the specific problems in the area of actuation of Arts teachers, sharing its time and its success.

Keywords: Arts; Education; Formation; São Paulo; Management.

Big Area: letters, linguistics e arts

Area: arts

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	12
Enquanto a neblina não se dissipa	12
Mais vale o que será	19
CAPÍTULO II	37
Por que só me ensinaram a sonhar no singular?	37
CAPÍTULO III.....	47
O que foi feito amigo?	47
Gestão 1997 – 2000	47
<i>O Primeiro momento: início de Gestão e primeiras ações pós Lei 9.394/96</i>	49
<i>Os encontros de Educação Artística</i>	50
<i>O Segundo momento: Reforma Organizacional</i>	54
<i>Núcleo de Enriquecimento Curricular (NEC)</i>	55
<i>NEC: Equipe de Programas e Projetos</i>	56
<i>NEC: Equipe Música</i>	57
<i>NEC: Equipe de Teatro de Bonecos Mamulengos</i>	58
<i>Algumas considerações</i>	59
Gestão 2001 – 2004	61
<i>As Novas Diretrizes</i>	61
<i>Ações atreladas as diretrizes</i>	63
<i>Vivências Culturais para Educadores</i>	64
<i>Núcleo de Projetos Especiais</i>	67
<i>Equipe de Teatro de bonecos “Mamulengos”</i>	67
<i>Equipe de Música, Bandas e Fanfarras</i>	68
<i>Projeto Formação de Público – Teatro</i>	68
<i>A criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)</i>	71
<i>Outras considerações</i>	73
Gestão 2005 - 2008.....	75
<i>A formação continuada na Gestão 2005-2008</i>	78
<i>O referencial de Artes</i>	79
<i>A hierarquização das linguagens</i>	81
<i>Expectativas a partir dos referenciais</i>	85
<i>Terceiras considerações</i>	88
Considerações Finais.....	91
A rede de ensino e a formação continuada	92
Dois momentos distintos.....	94
Diferenciais	96
A ausência de propostas docentes	97
A formação continuada enquanto reação	98
Os Parâmetros Curriculares Nacionais	99
Dança?	100
Possíveis Caminhos a investigações futuras	100
REFERÊNCIAS	102
Documentos: Memorial Técnico Documental- DOT.....	102
Referências Bibliográficas.....	104
ANEXO.....	109
Entrevista com a Professora Regina Célia Lino Suzuki (Diretora da Diretoria de Orientação Técnica)	109

INTRODUÇÃO

Ao me propor a investigar a política de formação continuada dos professores de Artes do Município de São Paulo, partindo da promulgação da Lei 9.394/96 aos dias de hoje, encontrei, a começar, muitas dúvidas.

Para isso procurei as vozes serenas e nem sempre conciliadoras que me permitiram vislumbrar diversas possibilidades de compreensão do meu objeto de estudo e trançar fio a fio uma complexa rede de aspectos fundamentais e caros à educação.

Um bom começo talvez tenha sido o alento sincero de Jorge Larrosa que ao longo de suas publicações vem discutindo algumas idéias que se colocam na ordem do dia, a ressaltar a difícil e pertinente idéia de que nós educadores não estamos nos entendendo. Observo o desenvolvimento de um cenário que vem encerrando diálogos e, ainda quando ele ocorre, nem sempre temos a presença do segundo elemento para que as coisas se encaminhem, configurando-se verdadeiramente como um monólogo.

Nas últimas décadas, os órgãos governamentais dos três âmbitos: municipal, estadual e federal, estabeleceram os encontros de formação continuada como uma forma possível de diálogo com os professores. Estes encontros objetivam rediscutir a dinâmica escolar juntamente com seus profissionais em exercício. No entanto, precisamos nos perguntar de que forma são arquitetados estes encontros? A partir de quais expectativas são elaborados? E quais seriam os seus fins?

A formação continuada configura-se com uma premissa fundamental para a área educacional. Lembrando que a construção da identidade do ser professor envolve certamente o entendimento de que este profissional assume um compromisso sem fim para com a sua formação permanente, num processo cotidiano de repensar os processos de ensino e aprendizado por ele mediados. Porém a caracterização dos espaços de serviço dos profissionais da educação coloca inúmeros aspectos essenciais para que pensemos nesta formação permanente ou formação continuada dos professores.

Temos hoje um plano gradual de democratização das instituições de ensino e com isso um aumento da demanda de estudantes considerável. Houve um crescimento da rede educacional pública e privada sem que com isso ampliássemos as garantias de um ensino qualitativo.

Observamos ao longo das duas últimas décadas um processo de proletarização do corpo docente. A prática constante da manutenção de salários baixos e condições de trabalho praticamente insalubres ajudam a afastar novos profissionais da área da educação.

Num processo de desvalorização da prática docente e de suas funções sociais, houve a duplicação da carga horária dos professores no intento de garantir alguma condição de vida, ainda que a um custo muito alto. No desenho deste novo cenário deparamo-nos com profissionais que dobram o seu turno de trabalho e chegam a ministrar até 50 aulas semanais. Este fato soma-se a salas com 40 estudantes em um contexto absolutamente diferente de 20 anos atrás.

No cotidiano escolar é comum constatar-se que, dentre os funcionários do município, os professores e policiais são os profissionais mais afastados, devido a stress, depressão e dificuldades no estabelecimento de suas funções psicológicas. Ainda assim, nesse ambiente insalubre, com poucas perspectivas de melhorias, estes profissionais devem agora desenvolver um processo permanente de formação sob o respaldo do estado, com ações definidas de estudos e vivências culturais. A tarefa não será fácil.

Frente a tudo isso, a minha vontade de ver e participar da melhoria do ensino público ofertado a população brasileira tem sido a matriz de meus esforços na produção de estudos e pesquisas, pois acredito que um futuro mais democrático, mais disposto a melhorias na condição de vida, certamente contará também com os meios da educação.

A minha voz nesta dissertação parte de experiências de pesquisas iniciadas na graduação, ao desenvolver estudos sobre projetos de formação continuada no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A estas experiências soma-se a minha prática enquanto professor de Artes efetivo da Secretaria Municipal de Educação, atuando em escolas na região de Itaquera, junto aos estudantes de quinta a oitava série do ensino fundamental regular e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Meu problema de pesquisa, em síntese, tencionará compreender e discutir a política de formação continuada atual dos professores de Arte da rede municipal de educação de São Paulo.

Para a estruturação desta pesquisa, iniciei o trabalho com um estudo sobre a necessidade das artes dentro de um currículo escolar, apresentando um panorama histórico do currículo de Artes nas escolas paulistanas, definindo assim o Capítulo 1. O segundo capítulo foi dedicado à análise dos diversos aspectos da formação continuada dirigidas aos professores, com destaques para autores referenciais que fundamentarão as análises das ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, inclusas no Capítulo III.

Para finalizar a dissertação e para melhor circunstanciar a análise sobre a política de formação continuada, tencionei realizar diversas entrevistas com os gestores e formadores da referida rede de ensino, que tenham trabalhado no período pesquisado. Infelizmente, as mudanças de cargos características ao fim de cada gestão municipal impediram que

concluíse minhas intenções. Consegui entrevistar a Diretora da Diretoria de Orientação Técnica, a professora Regina Célia Suzuki, grande responsável pela formação continuada da rede no período de 2006 a 2008.

Fiquei impossibilitado de localizar os demais responsáveis pela formação continuada, na medida em que todas as minhas tentativas findavam-se com a resposta: - Este profissional não encontra-se nesta Diretoria Regional de Ensino. E assim, sem currículo dos mesmos na plataforma Lattes, ou informações que pudessem me levar até os gestores passados, concluí esta pesquisa sem a totalidade das vozes dos agentes centrais na organização da formação continuada da rede municipal de ensino.

CAPÍTULO I

Enquanto a neblina não se dissipa

Por que tratarmos de artes? E o que isto tem a ver com a escola? O que vem a ser um arte educador? São perguntas recorrentes aos que se deparam pela primeira vez com o campo de pesquisa em arte educação. E ainda que no Brasil este seja um assunto recorrente há décadas, necessariamente, nós arte educadores nos vemos incitados a promover e validar a arte educação em nossas instituições de ensino. Então, vamos lá!

Para começar, quero definir o que entendo por arte educador. São responsabilidades de um arte educador: mediar a construção de conhecimentos sobre as linguagens artísticas, considerando a dança, a música, o teatro e as artes visuais, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais; e fomentar um processo de ensino e aprendizado, que possibilite a articulação de conhecimentos pertencentes aos estudantes - resultados de suas experiências pessoais - com a fruição de obras, caracterizadas pelo seu contexto histórico aliados à possibilidade de produção das artes. Atualmente, o desenvolvimento destas atribuições é promovido nos espaços formais da educação, como escolas e colégios, e também em espaços não formais de educação, como Organizações não Governamentais (ONGs) e Centros Culturais. Dentro dos espaços formais de educação os arte educadores são mais comumente chamados de professores de Artes¹.

Nesta dissertação voltarei meus esforços para a discussão das relações estabelecidas dentro destes espaços formais da educação, mais especificamente dentro da rede municipal paulistana de ensino Fundamental de ciclo II (5ª a 8ª série).

O ensino de Artes praticado dentro dos espaços formais continua sendo considerado como um componente curricular menor frente aos outros, como Matemática, Ciências e Português. Para exemplificar este fato, trago a necessidade constante de validação do trabalho de um arte educador, presente no primeiro parágrafo de introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Um importante documento do Ministério da Educação brasileira: “Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.19).

Como podemos ver a expressão “tão importante quanto” marca o trabalho dos arte educadores. Passados quase dez anos desta publicação, vejo-me na tarefa de persistir.

¹ Grafarei Artes quando me referir ao componente Curricular escolar, e grafarei artes quando me referir as artes em gerais.

Trata-se de algo incômodo. Talvez a mesma angústia de músicas que quarenta anos depois de seu lançamento ainda são atuais em suas críticas sociais. É preciso validar e continuar a construção de um cenário favorável ao ensino das artes e quem sabe, um dia, teremos isto como um ponto do senso comum, na melhor de suas significações. Agora, deixemos de lamúrias e tracemos algumas reflexões sobre o universo das artes.

É importante esclarecer que eu coloco sobre estas linhas a palavra “artes” partindo de referenciais que consideram as diversas possibilidades de linguagens artísticas - dança, música, teatro, cinema, performance, gravuras, instalações, esculturas, e por aí se vai, na infinidade das linguagens artísticas. Sem mais, recusemos o título “arte e conhecimento” e consideremos “arte como conhecimento”. Parece que dou um salto para algo que foge da idéia de explicitação dos sentimentos e das construções dos sensíveis, mas tenham calma, pois apresento, a seguir, um trecho de autoria do sociólogo francês Roger Bastide, produzido em meio a tumultuada década de 40, em sua estadia no Brasil. Bastide afirma que a arte:

Es un instrumento privilegiado para descubrir los resortes ocultos de las sociedades: cómo se sugestionan los hombres, cómo se crean sus necesidades, cómo se anudan los vínculos tácitos de convivencia sobre los cuales descansa la compensación de fuerzas y el gobierno de los hombres”. Y más todavía: “Una forma de civilización se describe, además, por la forma como se baila o se canta y como se escribe, o bien, se reza. Las formas de orar, bailar, cantar de la arquitectura no son infinitas, se lasifican y nos ayudan a clasificar los tipos de organizaciones sociales que las reclaman. (BASTIDE, 2006, p. 60)

Ao convidar Bastide e o seu olhar sociológico para o debate que se seguirá, deixo claro que não advogo em prol da super valorização das artes, nem clamo por sua soberania sobre as outras possibilidades de significações; e sim somo as suas contribuições como mais um elemento da complexa trama de significações que criamos para o bem viver e assim buscamos formas de entender o que nos passa. Bastide nos chama a olhar com atenção as contribuições das artes para a compreensão de sociedades que não se resumem a seus avanços científicos e materiais, pois estão investidas de valores subjetivos expressos nas diversas linguagens de um povo, seja ele religioso, e/ou científico e/ou artístico, por vezes imbricando-se, confundindo-se e distanciando-se. Sendo assim, as artes colocam-se como mais uma possibilidade de entendimento. Para tal tratemos de pesquisar.

Sílvio Zamboni, uma das figuras mais importantes na institucionalização da área de pesquisa em artes junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolveu sua tese de doutorado sobre a caracterização do que seja

a pesquisa em arte. Ao discorrer sobre o assunto, mesmo que dirigido mais especificamente a área de artes visuais, Zamboni deixou claro os limites de pesquisas relacionadas aos processos de criação em artes. Não se pode prever o que um indivíduo irá criar, mas podemos investigar, por exemplo, quais as relações que a sociedade desenvolve com produtos do trabalho artístico. Posso citar pesquisas relacionadas à história da arte, psicologia da arte, sociologia da arte, restauração e – a que está em questão nessa dissertação – arte educação. Para tais justificações, o autor inicia o primeiro capítulo com o título “Arte e Ciência”, colocando em equilíbrio arte e a ciência sem promover um discurso estéril, atentando para o entendimento da paridade entre ambas, e contribui com o nosso debate.

A arte e a ciência, como faces do conhecimento, ajustam-se e complementam-se perante o desejo de obter entendimento profundo. Não existe a suplantação de uma forma em detrimento da outra, existem formas complementares do conhecimento, regidas pelo funcionamento das diversas partes de um cérebro humano e único (ZAMBONI, 2006, p.23).

Ainda que eu já tenha mencionado a possibilidade de a arte unir esforços em busca de entendimentos acerca do universo, há especificidades relacionadas às linguagens artísticas sobre as quais não podemos nos furtar, pois assim como a ciência constituiu-se ao longo de milhares de anos, as artes caminharam por sobre as terras através de muitas pesquisas e descobertas.

No atual cenário em que vivemos, considerando as operações de uma já consolidada indústria cultural, parece ousadia aproximarmos cientistas e artistas. Ambos gozam de reconhecimentos sociais distintos, possuem exposições distintas, mas:

a idéia de que o artista não pensa tão intensa e penetrantemente quanto um pesquisador científico é absurda. Um pintor precisa padecer conscientemente o efeito de cada toque do pincel, ou não será capaz de discernir aquilo que está fazendo e para onde se encaminha o seu trabalho. Ademais, tem de ver cada conexão particular de sofrer e agir em sua relação com o todo que deseja produzir. Aprender tais relações é pensar. E é uma das mais exatas formas de pensamento. A diferença entre as pinturas de diferentes pintores é devida mais a diferenças na capacidade de conduzir tal pensamento do que a simples diferenças de sensibilidade à cor e a diferenças na destreza da execução (DEWEY, 1985, p. 97).

É assim que o filósofo da educação, John Dewey, trata o espinhoso assunto ao qual nos referíamos. A obra deweyana ressalta que as relações estabelecidas entre os objetos do universo são definidas fundamentalmente por nós. Somos nós os autores de suas

significações. Somos todos nós os criadores. Assim, cientistas e artistas, cada qual em sua linguagem, desenvolvendo as especificidades de sua área, seguem seu trabalho em investigações propondo permanentemente o novo. A "eterna novidade do Mundo". Foi dessa forma que Marilena Chauí iniciou um belíssimo texto denominado "O Universo das Artes", no qual traçou um panorama da produção e percepção artística, assim como suas relações sociais durante os tempos, sob o viés filosófico. "A obra de arte dá a ver, a ouvir, a sentir, a pensar, a dizer. Nela e por ela, a realidade se revela como se jamais a tivéssemos visto, ouvido, dito, sentido ou pensado" (Chauí, p. 8, 2004).

Aqui se delineia uma idéia fundamental: por que a obra de arte nos revela o universo, sobre o qual vivemos, como algo novo? Por que nos surpreendemos?

Diversos autores curvaram-se sobre mesas em busca de respostas. Trago aqui dois homens que se dedicaram em situações diferentes, geográfica e politicamente distantes, e contribuíram em muito sobre os estudos acerca de nossas relações com as artes. Apresento primeiramente o russo Vigotski, pesquisador da área de psicologia e grande intelectual que teve a sua obra impedida de difundir-se por divergências internas do regime soviético. Ainda que tardiamente, mas não sem tempo, Vigotski está presente em nossas reflexões sobre as artes, contribuindo com suas formulações sobre os processos formativos aos quais as artes possibilitam através de desajustes, descontextualizações, desregramentos e quase literais intempéries.

Vigotski investiga um processo ao qual denominou reação estética que se baseia nas "emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte" (VIGOTSKI, 1999, p.272). Ao nos dirigirmos a um processo de percepção da arte estamos sujeitos ao desconhecido e a insegurança de caminhos ainda não percorridos. A

verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI, 1999, p.307).

O autor nos chama a atenção para a "missão da arte", assunto este diretamente relacionado com o que chama de reação estética e catarse. A palavra catarse não possui apenas um sentido e Vigostki trabalha com aproximações para chegar a seguinte conclusão:

a catarse opera por um desajuste, envolve-nos em um complexo processo de transformações dos sentimentos, pois:

da fábula à tragédia a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolvem em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito.

É esse processo que gostaríamos de definir com o termo *catarse* (VIGOTSKI, 1999, p.270).

É assim que o autor apresenta-nos a possibilidade da reação estética e o que ele define pelo termo *catarse* num complexo processo de transformação. É nesse ponto - arte enquanto processo, arte enquanto ação - que aproximo o já citado John Dewey.

Trata-se de um filósofo da educação estadunidense que se dedicou a problematizar a educação desenvolvida no início do século XX. Seus pensamentos fundamentaram boa parte das reformas educacionais estaduais no Brasil na década de trinta dentro dos ideais da Escola Nova. Tendo como o seu maior expoente, em território brasileiro, o educador Anísio Teixeira, fundamentalmente no cenário que antecedeu o golpe militar de 1964. No entanto, Dewey teve parte de sua obra rediscutida dos anos 1980 até hoje, contando com a mediação da arte educadora mais influente no cenário brasileiro, Ana Mae Barbosa.

Dewey construiu suas reflexões sobre artes qualificando como “experiência estética”, uma condição sobre a qual as artes encontram-se favoravelmente posicionadas devido às peculiaridades de suas linguagens.

A experiência estética deweyana estabelece-se por um movimento ao qual o sujeito está disposto a participar. Movimento este que recusa as facilidades do já estabelecido, do rotineiro e da repetição desenfreada. Ordena o processo sofrido rumo a sua consumação. Sendo esta uma consequência do movimento. Vejamos: “O que distingue uma experiência como estética é a conversão das resistências e das tensões, das excitações que em si próprias são tentações para a dispersão, em um movimento dirigido para um término inclusivo e satisfatório” (DEWEY, 1985, p.105).

O autor ressalta que a experiência estética não é exclusividade da linguagem artística, porém as artes obrigatoriamente devem prostrar-se frente à monotonia, à cópia e à estabilidade das formas consumadas. Essa condição possibilita ao fruidor de uma obra de arte, processos de formação que requerem um movimento de recriação. E mais uma vez voltamos as denominações que colocam a arte como ação, movimento, transformação e criação - são palavras que animam os estudos sobre as relações entre processos de formação de conhecimentos e a arte.

Tanto Vigotski, como Dewey, trabalham com a condição de que o entendimento requer um intenso trabalho do indivíduo, em um processo constante de criação, não limitando estas possibilidades ao universo das artes. E ao pensarem sobre a percepção das artes, aproximaram-se em suas formulações. Vigotski considera que:

a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999, p.314).

Enquanto isso, John Dewey em solo estadunidense atarefava-se com o assunto e discorria:

para perceber, um expectador precisa *criar* sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o expectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O expectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal – isto é, um ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado (DEWEY, 1985, p.103).

Tendo em vista o auxílio dos autores presentes, desenvolvo a idéia de que arte é, sobretudo, ação. Tanto para quem a produz, quanto para quem a percebe. Estabelece-se em uma complexa rede de significados que construímos ao longo dos tempos, em uma busca incansável pelo estabelecimento de entendimentos. Resignificar e resignificar e resignificar. Trata-se de um trabalho exaustivo. Não se dá através de insights mágicos, fruto de inspirações divinas, em encontros sagrados entre os espíritos e o Belo. Pois consideramos as artes, em pleno exercício do século XXI como

uma forma de conhecimento e não simples ação fabricadora de acordo com regras e receitas. Por outro lado, as artes passaram a ser concebidas menos como criação genial misteriosa e

mais como expressão criadora, isto é, como transfiguração do visível, do sonoro, do movimento, da linguagem, dos gestos em obras artísticas (CHAUÍ, p. 11, 2004).

E como forma de conhecimento as artes devem, necessariamente, requerer seu espaço junto ao currículo escolar brasileiro, pois a escola é um local privilegiado para a articulação de conhecimentos. Partindo dos pressupostos desenvolvidos até o presente momento, onde arte é ação, conhecimento, movimento, pesquisa e, sobretudo, pensamento, espero contribuir para a crescente área de pesquisa em arte educação. Área ciente que ensinar “o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 1999, p.325).

Deixemos de lado as amarras. Afinal, desde os tempos mais remotos a humanidade permite-se o esforço de ressignificar o universo que se lhe apresentam. Seja em rochas, em cordas, peles ou softwares, prosseguimos significando. A arte, elemento constitutivo de todos os povos, encontrou, e ainda encontra, grandes obstáculos em seu processo permanente de formação. Para tal podemos considerar ao longo da história o desprestígio do artífice na Antiguidade, o posterior controle eclesiástico sobre o acesso as artes (BOSI, 2006), a inculcação de uma insígnia de arte degenerada durante a estada dos nacionais-socialistas no comando alemão e o Ato Institucional número cinco promovido pela ditadura militar brasileira no intento de silenciar as vozes discordantes do regime. Acrescento a esta lista o “azeitamento” de uma máquina empresarial e mercantil que promove em larga escala a propagação de fórmulas fáceis e repetitivas no que definimos durante o século XX de Indústria cultural. Creio que condicionar a criação artística a um projeto de produção com fins e objetivos definidos acaba por reduzir as possibilidades da arte enquanto objeto de formação e (re)criação de conhecimentos acerca das coisas que se encontram entre as estrelas e as profundezas.

Nestas folhas discutimos o tempo inteiro sobre a “necessidade da arte”. O austríaco Ernest Fischer, Ministro da Educação do governo provisório estabelecido em seu país com o fim da Segunda Guerra Mundial, publicou em 1959 uma obra a qual denominou “A necessidade da arte”, fundamental para sintetizar o que aqui foi discutido e ainda almejar o que há de vir.

Quanto mais chegamos a conhecer trabalhos de arte há muito esquecidos e perdidos, tanto mais claramente enxergamos, apesar da variedade deles, seus elementos contínuos e comuns. São fragmentos que se acrescentam a outros fragmentos para irem compondo a humanidade.
(...)

Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser (FISCHER, 1976, p.19).

Mais vale o que será

“Se muito vale o já feito

Mais vale o que será

Mais vale o que será

E o que foi feito é preciso conhecer

Para melhor prosseguir”

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Depois de discorrer sobre a necessidade das Artes no currículo escolar é preciso que nos concentremos num breve panorama de ensino oficial de artes, ofertado pelo Estado aos cidadãos da metrópole paulistana, durante o século passado: O século de extremos nos dizeres de Eric Hobsbawm.

O difícil século XX iniciou-se sobre o fervilhar da Proclamação da República e um novo remanejamento para a organização do aparelho estatal. No estado de São Paulo, os cafeicultores paulistas, ainda no século XIX, adiantaram-se à Lei Áurea e iniciaram um grande movimento com a contratação de imigrantes europeus para o trabalho na lavoura, o qual perdurou durante as primeiras décadas do século XX. A hospedaria dos imigrantes, ao lado da atual estação Brás do Metrô da cidade de São Paulo, recebia nada menos do que 2.429.711 imigrantes, entre 1870 e 1939².

Estes imigrantes não se dirigiram exclusivamente às lavouras, mas também se apresentaram como trabalhadores para o crescente movimento de produção de bens da cidade de São Paulo. Assim, a capital paulista iniciava um rápido processo de industrialização em seus galpões de tijolos e vidraças, erguendo as altíssimas chaminés que ascendiam aos céus. A cidade crescia de forma desorganizada. O planejamento urbano chegava sempre depois de o cimento endurecer. O desenvolvimentismo da cidade, orquestrado pelo Estado, anunciava-se aos quatro cantos do país. Mais tarde, nas décadas

² Dados obtidos em <http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br/historico/e3.htm> acessado em 08/07/08 as 19:40.

de 1950, 1960 e 1970 a migração de cidadãos, advindos em sua grande maioria do Norte e Nordeste, frente às dificuldades regionais e em busca de melhorias, trouxe novas mudanças nas estatísticas de ocupação habitacional em São Paulo. Desta forma, a cidade que iniciou o século com 239.820 habitantes, contabilizou 10.406.166 pessoas no ano de 2.000 (MARCÍLIO, 2005, p.94). E ainda assim, neste tumultuado cenário, construiu-se “o século da Escola”!

Observaremos no decorrer deste panorama a freqüente ausência de medidas para o estabelecimento de um corpo docente qualificado para o ensino das Artes. Em estado rarefeito, até a implantação da Lei 5.692/71 – que estabeleceu diretrizes claras sobre a formação de professores em Artes, a qualificação docente na primeira metade do século esteve aberta aos conservatórios de música, aos Liceus de Artes e Ofícios, as Escolas de Belas Artes e aos currículos de áreas afins da comunicação que possibilitassem o ensino de Desenho. A linguagem teatral só despontaria em documentos fundamentais da educação na década de 1970, porém sem a devida formação de professores habilitados para a sua efetivação. Já a dança somente tornou-se presente na década de 1990, com a Lei 9.394/96 e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também sem a devida formação de professores para atuarem com esta linguagem. Desta forma, chegamos ao século XXI, com a garantia oficial do ensino das linguagens artísticas, porém sem profissionais qualificados para atender a todas as diretrizes e orientações sobre o ensino. Frente a isto, a União, Estados e Municípios desenvolvem programas de formação continuada para os professores em exercício, mas esta já é outra história. Antes, cuidemos do panorama do ensino das artes dentro do currículo escolar.

Ao fim do século XIX, todos os esforços voltavam-se para a alfabetização do povo brasileiro, o que não deixa de ser uma preocupação ainda dos dias de hoje. No entanto, essa atenção especial à alfabetização não impediu que se argumentasse em prol do desenvolvimento de um currículo escolar mais abrangente, tendo em vista o ensino secundário e o superior. E em meio a essa discussão sobre os aspectos curriculares é visível a presença das Artes.

Na década de 1880, Rui Barbosa, proeminente homem político, ícone do liberalismo brasileiro e articulador de reformas educacionais, chegou a ocupar-se do ensino do Desenho, produzindo pareceres sobre ensino primário e secundário. Nestes documentos, nota-se a influência liberal articulada aos setores produtivos e o entendimento do desenho enquanto técnica, manejo e domínio de ferramentas. Rui Barbosa deixou isto evidente ao justificar:

Na escola convém tomar rigorosas cautelas contra o risco de se praticar o Desenho meramente com o intuito de produzir trabalhos de mimo ou beleza. Havemos de considerá-lo como auxiliar, ou veículo, que nos ajude a expressão no estudo de outros assuntos; assim, por exemplo, na geografia, o desenho de cartas... a fim de ficar na memória... deste modo obteríamos desenhos exatos, alcançando-se ao mesmo tempo, de lucro o conhecimento (BARBOSA apud BARBOSA, 2002, p. 50).

Mesmo que longe dos ideais de arte, enquanto linguagem poética e ressignificante do universo, Rui Barbosa defendendo uma lógica instrumental abria caminho para os embates a respeito do ensino de Artes no século XX, pois defendia a possibilidade de inserção de uma disciplina denominada Desenho.

Poucos anos depois dos Pareceres de Rui Barbosa, estabeleceu-se a Reforma Benjamim Constant. Essa foi a primeira reforma educacional republicana de 1890, afirmando agora a influência positivista, que também cunhou sua marca na história do ensino das Artes no Brasil. O desenho geométrico passava ao planejamento das aulas de Desenho, pois:

os positivistas, dominados pelo sentido de ordem expresso no lema (ordem e progresso) e na própria forma caracterizada pela superposição de figuras geométricas da Bandeira por eles criada para simbolizar o Brasil Republicano, imprimiram ao ensino da arte um excessivo rigorismo, baseado na idéia do princípio de ordenação das formas e na idéia de que o individual, enquanto elemento de expressão e composição, passa a ser insignificante para o próprio indivíduo (BARBOSA, 2002, p.74).

Estas duas influências apresentadas são fundamentais para a compreensão das referências sobre o ensino de Artes, presentes nas aulas até o momento em que escrevo esta dissertação. Atualmente, há discussões sobre se o ensino de desenho geométrico deveria constar nas aulas de matemática ao invés de receber tamanha atenção nas poucas aulas de artes no currículo escolar. As influências de Rui Barbosa e Benjamim Constant atravessaram o século XX.

Da técnica ao ordenamento, seguia o ensino das Artes, em busca de novos espaços. O artigo 26, do Decreto nº 981, publicado em 1890, garantiu o ensino de Desenho e Música para o Ginásio Nacional que, onze anos depois, viria a ser referência para as demais instituições escolares nacionais. Isto se deveu à Reforma Epiácio Pessoa (1901), que equiparou o ensino secundário nacional ao Ginásio Nacional, localizado no Rio de Janeiro – antigo colégio Pedro II –, procurando dar unidade ao ensino praticado no país.

São Paulo não era exceção à regra, mas ainda assim, os esforços, em sua grande maioria, se destinavam à criação de uma rede de ensino primário, capaz de atender a sua população. A formação de profissionais que viabilizariam o crescimento desta rede era muito tímida, no que se refere à área de Artes, levando os futuros profissionais licenciados para ensinar Música e Desenho aos raros Institutos de Educação ou mesmo recorrendo ao estrangeiro (BARBOSA, 2002). Mas a equiparação obrigatória não durou muito e foi desfeita dez anos depois com o desenvolvimento da Reforma Rivadávia Correia (1911).

Se no currículo escolar as artes caminhavam a passos muito lentos, nos espaços não formais da cidade e no circuito artístico as coisas começavam a se dirigir para um dos fatos mais significativos da história da arte brasileira – a “Semana de Arte Moderna” de 1922. Fora dos portões escolares, o interesse pelos desenhos infantis crescia. Isto se observava com Anita Malfatti, orientando crianças e jovens em seu ateliê em São Paulo e, mais tarde, “Mário de Andrade promovendo programas e pesquisas na biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos a respeito em jornais e introduzindo no seu curso de história da arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a Arte da Criança” (BARBOSA, 1975, p. 44).

Iniciada a década de 1930 a cidade de São Paulo é completamente diferente da cidade que havia começado o século com os primeiros imigrantes. A urbanização crescente e o desenvolvimento de seu parque industrial, assim como do setor terciário conferiam outro aspecto para a área da educação. A paranaense Otaíza Romanelli, pesquisadora da história da educação brasileira, em especial no período pós 1930, valendo-se das contribuições de Lourenço Filho assim descreve o desenvolvimento deste cenário

onde haja grupos mais adensados, com economia de mercado ascendente e maior diferenciação do trabalho, por deslocamento crescente de elementos ativos dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária, mineração) para as manufaturas e atividades industriais em geral. Quando isso se passa, vem a crescer as ocupações terciárias (administração, transportes e serviços em geral) cuja influência na integração das pequenas comunidades logo se faz sentir. Então a leitura e a escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo em que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta (ROMANELLI, 2007, p.60).

É nesse novo momento da economia e da educação brasileira que em 1931, sob o início do governo de Getúlio Vargas, o ensino de Artes dá mais um passo com a Reforma Francisco Campos, estabelecendo o ensino de Música (canto orfeônico) e Desenho para o

currículo do ensino secundário. É interessante observarmos que o ensino de Música (canto orfeônico) esteve presente na I, II e III série do ciclo fundamental do curso secundário. Já o ensino de Desenho era desenvolvido na I, II, III, IV e V série do ciclo fundamental do curso secundário, o que demonstra um espaço considerável reservado ao desenvolvimento das artes (ROMANELLI, 2007, p.136).

Já estava iniciado o momento de muitas discussões e alguns avanços na educação nacional e, sobretudo, a paulista, devido principalmente ao desenvolvimento de um sistema de ensino superior, através da fundação da Universidade de São Paulo, por obra de Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho e Paulo Duarte, num projeto consistente de universidade. “Implantava-se assim, pela primeira vez no país um sistema de formação regular de professores secundários, em nível universitário, através das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, então criadas” (MARCÍLIO, 2005, p.145).

O desenrolar da década de 1930 apresentou-se como o ponto culminante da discussão entre os denominados “pioneiros” e conservadores, principalmente após diversas reformas estaduais tendo a frente pessoas do movimento Escola Nova, como por exemplo, Fernando de Azevedo atuando por São Paulo. A discussão se estendia a começar por conta da necessidade de um ensino laico, ponto defendido pelos escolanovistas, e seguia de forma complexa como nos escreve a autora Romanelli:

Além da laicidade, o movimento renovador reivindicava a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. Estes três aspectos – laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação – constituíram o pomo da discórdia entre educadores que, pela Associação Brasileira de Educação, acorriam às Conferências Nacionais de Educação. Logo dois grupos se definiram: os dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em sua maioria católicos, combatiam sobretudo os três aspectos acima citados. A Igreja Católica, que até então monopolizava, no Brasil, o ensino médio, estava, desde a proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino médio, instituída pela 1ª Constituição Republicana. Agora, em face do alcance do movimento renovador e em face, principalmente, das reivindicações que este fazia em torno da necessidade de se implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio (ROMANELLI, 2007, p.143).

O governo de Getúlio Vargas acabou por fazer concessões ao grupo que tinha em sua maioria pessoas ligadas a igreja católica, ao garantir o ensino religioso facultativo nas escolas do território Nacional, mas por outro lado ao manter o ensino religioso como facultativo tencionava manter um tom conciliador em suas decisões. Alguns avanços se

efetivaram com a Constituição de 1934, em que traz no Capítulo II – da Educação e da Cultura - em seu Artigo 148 a afirmação de que a educação é um direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família (ROMANELLI, 2007, p.152).

Junto às mudanças que conciliaram as forças em debates e com um espaço maior destinado ao ensino de Artes, temos o relato de alguns fatos que demonstram o trabalho com as artes presentes no currículo escolar da época, em especial a música:

O canto orfeônico foi instituído nas escolas públicas primárias com excelentes resultados. Foi um forte atrativo para as crianças e para seus pais para mantê-las na escola. Nas festas nacionais, reuniam-se orfeões de vários Grupos Escolares para se apresentar no Teatro Municipal ou em praças públicas. Em 1937, por exemplo, ano da celebração do centenário do nascimento de Carlos Gomes, o professor Fabiano Rodrigues Lozano, chefe desse serviço, organizou um festival de dezesseis orfeões escolares, em 25 de julho. Na capital, em 1937, havia 42 Grupos Escolares com orfeões infantis (...) além de ser um meio de socialização da criança e de disciplina. Infelizmente, as autoridades atuais não perceberam a importância da música e dos corais na formação da criança e do adolescente; os orfeões foram extintos das escolas lamentavelmente (MARCÍLIO, 2005, p. 263).

Além da música, as mudanças com a “modernidade” chegaram às escolas através de novos recursos, que até hoje não foram devidamente absorvidos pela estrutura escolar. Um recurso

utilizado, de apoio ao ensino, e para reter a criança na escola, foi o *cinema educativo*, criado em 1931 por Lourenço Filho. Em 1937, muitas escolas da capital já possuíam aparelho projetor e alugavam filmes com entrada paga para manter o serviço. Havia a filмотeca do Estado com filmes educativos do tipo: *A mosca; Nordeste brasileiro; O milho; O algodão; Circulação do sangue; Respiração; Locomotivas*. Em 1937, eram 97 os aparelhos projetores nas escolas da capital, passando a 144 em 1947 e a 167 em 1957. A existência de aulas de cinema aumentou a frequência em muitas escolas; tornou-as mais atraente (MARCÍLIO, 2005, p. 263).

Há mais de 75 anos, notamos no universo escolar a presença de uma das linguagens artísticas mais atuantes do século XXI: O cinema. No entanto, as escolas apresentam uma grande dificuldade para efetivar o ensino dessa linguagem, que caracteriza-se muito mais por suas possibilidades enquanto meio didático do que pelas suas especificidades.

No que se refere ao ensino de desenho, tendo-se passado o desenho técnico e geométrico, conhecia-se um novo momento da prática educativa relacionada a esta linguagem com a prática do “desenho pedagógico”. Isto se deve a uma má interpretação dos estudos sobre percepção visual, realizados por Artus Perrelet, uma profissional vinda do Instituto Jean Jacques Rousseau, fundado em 1912, conhecido por ser o centro de pesquisas de Jean Piaget. Perrelet veio ao Brasil em 1929 para auxiliar na reorganização do ensino público de Minas Gerais, promovida por Francisco Campos.

Entretanto, deixando de lado as preocupações filosóficas de Perrelet sobre desenho, a reforma Educacional de 1931 foi a base para que se defendesse a técnica desastrosa do ‘desenho pedagógico’, que dava ênfase à orientação baseada na simplificação da forma, que, segundo Perrelet, era apenas o resultado de um rico processo de percepção. O desenho pedagógico dos anos 30 e 40 levava o aluno a copiar formas simplificadas de objetos desenhados pelo professor. Ela não pretendia a simplificação da forma como objetivo. O seu horror à cópia é que a impulsionava em direção a simplicidade formal (BARBOSA, 1982, p.88).

As mudanças ocorriam em larga escala, mas seriam surpreendidas pela imposição do Estado Novo, colocando um freio no otimismo que marcava a busca por uma escola democrática, através dos representantes do movimento Escola Nova e levando as lutas ideológicas para uma “espécie de hibernação” (ROMANELLI, 2007, p.153).

A partir de 1937, Getúlio Vargas alinhava o ensino ofertado as camadas populares aos interesses da indústria e do comércio, relegando às massas a um ensino técnico, tendo em vista a formação de mão de obra padrão para a industrialização crescente do país. Isto se viabilizou com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) mantido pelas indústrias e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) mantido pelo comércio. Enquanto isso, as classes mais abastadas formavam-se em um currículo escolar propedêutico e dirigiam-se às carreiras universitárias. Romanelli assim nos descreve o processo:

Desta forma, pois, as escolas de aprendizagem acabaram por transformarem-se ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado

das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (ROMANELLI, 2007, p.169).

Já no que diz respeito ao ensino das artes no período definido pelo Estado Novo observamos a acomodação de alguns discursos, o desenvolvimento de propostas voltadas ao enaltecimento do nacionalismo brasileiro e o esvaziamento de algumas propostas, pois:

De 1937 a 1945, o Estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entrou a dinâmica educacional, possibilitando a solidificação de inúmeros clichês pedagógicos, entre os quais aquele que caracteriza a Arte na educação como função de liberação emocional (BARBOSA, 1975, p.44).

No desenrolar do regime Getúlio Vargas, junto ao ministro Capanema – do Ministério da Educação e Saúde Pública –, levou à frente a Instituição das Leis Orgânicas para o ensino secundário, através do Decreto-Lei nº. 4.244 – de 9 de abril de 1942. Com isso, voltou-se a firmar a presença do desenho e da música – canto orfeônico –, estabelecendo um currículo claro e elencando as disciplinas a serem cursadas em cada série, contando, inclusive, com orientações explícitas, referentes à disciplina de Música. Isto se nota no artigo 24 da referida lei: § 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo. O nacionalismo exacerbado tomava corpo junto a um cenário mundial conflituoso, em pleno exercício da Segunda Guerra Mundial. O planeta veria subir um cogumelo com a detonação da bomba atômica e Getúlio Vargas cairia e com ele o regime ditatorial. O século aproximava-se de sua metade, porém agora com um novo retrospecto: duas Guerras Mundiais, uma rede de educação em franca expansão, um crescimento urbano que dobrava a cada década e a necessidade de formar educadores para uma demanda que parecia impossível. Assim, iniciou-se uma breve alvorada democrática, com novas mudanças no ensino.

Em 1950, proliferaram-se as faculdades de filosofia e educação em todo o estado de São Paulo, “em resposta à expansão do ensino secundário e normal” (MARCÍLIO, 2005, p.305). E já na década de 1960, o número de professores do ensino secundário, com formação superior, já era a maioria dentro das entidades públicas do estado, sendo 69,4% dos profissionais qualificados com títulos do ensino superior (MARCÍLIO, 2005, p. 306). Faltam-me dados para averiguar a formação especificamente dos professores atribuídos para as aulas de Desenho e Música.

Acompanhando o crescimento de sua rede educacional, a cidade de São Paulo iniciava os primeiros movimentos para a criação e efetivação de uma rede municipal de ensino público. Maria Luíza Marcílio, inúmeras vezes citada nesta dissertação, produziu uma excelente obra denominada “História da Escola em São Paulo e no Brasil”, na qual muito bem expôs o histórico da criação:

A cidade de São Paulo só tardiamente criou um ensino primário municipal, ao contrário de muitas das capitais brasileiras, que firmaram acordos com as municipalidades, na divisão de responsabilidades de escolas primárias, desde as primeiras décadas do século XX. Houve, é verdade, alguns convênios de cooperação entre o Estado e a prefeitura. O primeiro desses convênios data de 14 de setembro de 1943, em pleno Estado Novo. Pelo acordo, o município assumia o encargo da elaboração de um programa intensivo de construções escolares, destinadas a abrigar Grupos Escolares, e o Estado se obrigava a criar e instalar classes e escolas, nomeando os respectivos professores para atender à população infantil em idade escolar.

O segundo convênio foi assinado em 28 de Dezembro de 1949. O crescimento da população da cidade desafiava qualquer administração. Quando a comissão para esse convênio iniciou seus trabalhos, havia na capital 32 Grupos Escolares funcionando em edifícios próprios, construídos pelo Estado desde a Proclamação da República. Trinta outros funcionavam em prédios alugados pelo Estado e quinze dispunham de instalações cedidas gratuitamente. Com o convênio, um ano depois, em 1950, já haviam sido construídos (em ritmo acelerado), ou adquiridos, 21 prédios e 22 edifícios estavam em fase adiantada de construção.

Para atender à demanda urgente de locais para a instalação de novas escolas e Grupos Escolares, a título provisório e em caráter de emergência, foram montados barracões de madeira, em pátios de recreio de Grupos Escolares ou em terrenos obtidos de seus proprietários, por prazo certo, até a definitiva construção dos edifícios próprios, em terrenos do Estado ou do município. Até então, a municipalidade não possuía ainda nenhuma escola primária.

Em 1954, adquirida a autonomia da capital para eleger o seu prefeito, Jânio da Silva Quadros (o prefeito eleito) - criou o primeiro grupo escolar municipal, denominado “Jaçanã”, no Bairro do Tucuruvi. Data daí a criação da Secretaria de Educação e Cultura do município.

No entanto, o ensino municipal da capital só foi instalado definitivamente com o Decreto 3.185, de 2 de agosto de 1956, sendo prefeito o Sr. Wladimir de Toledo Piza que, “considerando que o governo do Estado não tem podido atender, como seria de desejar, às necessidades de escolas primárias para a população em idade escolar do município da capital, decretou ‘a criação do sistema escolar municipal, que compreendeu: a) o ensino primário

fundamental; b) o ensino primário complementar vocacional; c) o ensino primário supletivo-elementar' ” (MARCÍLIO, 2005, p.156).

Diante deste relato de Marcílio é notória a brevidade da história do ensino público municipal e uma das formas que encontrou, inicialmente, para expandir a sua rede. As construções dos barracões nos pátios escolares foram e ainda são motivos de indignações.

Em 1958, dos 50067 alunos atendidos pela escola municipal, 17429 estavam acomodados em construções de alvenaria e 32638 em galpões de madeira. Entretanto, excluindo-se alguns prédios construídos pela prefeitura, onde funcionavam os chamados parques-escolas, muitas das instalações que aparecem como ‘alvenaria’ são, na realidade, salas em residências particulares, garagens e dependências de outras instituições, todas elas, em geral, precariamente adaptadas para receber uma classe (MARCÍLIO, 2005, p. 258).

Esta situação de exatos 50 anos atrás, ainda que fossem provisórias, me remetem imediatamente a um dos atuais problemas da educação paulistana: A construção das “escolas de Lata” – como ficaram conhecidas. Se me permitem relatar, eu estudei em uma destas salas de “lata” na quarta série do ensino fundamental e vivi, diariamente, os problemas causados pelo frio e o aquecimento da temperatura da cidade. A chuva impedia o andamento da aula devido ao barulho que as telhas produziam e, no verão, a permanência dentro do espaço destinado as aulas tornava-se muito difícil devido à massa de ar quente presente no ambiente. A educação estava disposta ao sabor das intempéries cotidianas. Em apenas cinquenta anos a cidade de São Paulo conseguiu repetir um problema primário da educação em suas edificações. É sabido que o espaço escolar, no qual o indivíduo se lançará ao desenvolvimento de novos conhecimentos, precisa, no mínimo, estar propício ao ato de estudar.

Além das condições físicas iniciais, havemos de considerar a duração destes encontros entre professores e estudantes. Marcílio nos relata que, no ano de 1958, dois terços das crianças, que freqüentavam as escolas estaduais e municipais da rede municipal, desfrutavam de suas aulas com uma duração de 3 horas e meia diárias (MARCÍLIO, 2005, p.256). Esta situação se delineou em uma cidade que não conseguia absorver a demanda escolar e que passou a dividir seus edifícios em cerca de quatro turnos diários de aulas. Essa mesma estrutura permaneceu até o ano de 2007, quando a prefeitura eliminou turnos e orientou as escolas de sua rede a estabelecerem dois turnos diários, ou, havendo a necessidade e demanda para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), a organização de três

turnos, sendo um matutino, outro vespertino e por último o noturno (voltaremos a esse assunto na análise da formação continuada do período de 2005 a 2008).

O início da rede municipal também nos ajuda a entender problemas relacionados à formação do grupo de professores, pertencentes à rede municipal paulistana. Há meio século atrás se iniciava o que atualmente chamamos de acúmulo de cargos. Os professores, que já pertenciam à rede estadual, dirigiram-se a rede municipal sem se desligar da primeira, gerando uma situação nova nas escolas públicas. Os professores passaram a dobrar sua jornada de trabalho e as escolas, além de contar com um espaço repleto de dificuldades, se viram frente a um grupo de profissionais, com muitas peculiaridades sobre a prática de ensino.

Somente após a promulgação da Lei 5.692/71 é que o governo municipal se viu responsável pelo desenvolvimento do ensino que vá além das séries primárias, nas quais trabalhou, mais especificamente, a partir da década de 1980, quando ampliou seus esforços para a efetivação da oferta de ensino da quinta a oitava série da rede. Mais uma vez é importante ressaltar certa brevidade dos acontecimentos envolvendo esta esfera da administração municipal. Porém, trata-se de uma rede que cresce num ritmo acelerado, afinal em 1991 a Prefeitura de São Paulo contava com o exercício de 9604 professores de ensino de 1º grau de nível II -5ª a 8ª séries (XAVIER, 1995).

Voltando à veloz abertura democrática, em um rico projeto desenvolvimentista, percorrendo a extensão do território nacional, inicia-se em 1948 a tramitação de um anteprojeto de Lei, que prevê a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), amparados no artigo 5º da Constituição de 1946, no qual se afirma caber a União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação. Da entrada deste projeto até a sua promulgação, em 1961, desenrolam-se inúmeros embates, envolvendo interesses privados sobre o remanejamento de verbas públicas.

O autor João Cardoso Palma Filho nos conta que, a princípio, o anteprojeto que resultaria na LDB de 1961 foi esquecido nas gavetas dos parlamentares da época por alguns anos, para depois se iniciar uma discussão sobre a centralização ou descentralização do sistema educacional nacional, dirigindo a discussão para o embate de interesses das entidades privadas e públicas (PALMA FILHO, 2003, p.83). Assim, as opiniões se dividiam entre as entidades privadas, que objetivavam usufruir verbas públicas para o estabelecimento de redes de ensino particulares, além de contarem com o apoio da igreja católica; e os representantes da Escola Nova, dispendo-se à defesa da escola pública e contando com a força aliada do jornal O Estado de São Paulo.

Somente em 1961 o projeto de nossa primeira LDB foi aprovado, apresentando ganhos para ambas as forças, que travavam o confronto. Mas:

A lei que levou treze anos para ser aprovada já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações porque passara o País, principalmente a partir do final da II Guerra Mundial. O Brasil dos anos 60 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político do país para o planalto central e a instalação da indústria automobilística no ABC paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei da educação não levava em conta (PALMA FILHO, 2003, p.85).

Ainda que descontextualizada, a Lei 4.024/61, que institui a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acabou por denominar o ginásio e o colegial como parte do ensino médio. Já a formação de professores habilitados para o exercício profissional, junto a este ensino médio, fez-se privilegiadamente nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Com relação ao currículo das Artes, Ricardo Japiassu, arte educador e pesquisador atuante da área de teatro-educação, nos escreve:

o ensino de artes havia sido introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica com a LDB de 1961 (Lei 4.024/61), de forma *não obrigatória*. A Lei 4.024/61 instituiu, por exemplo, a disciplina *arte dramática*, ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares (JAPIASSU, 2001, p.63).

A não obrigatoriedade da disciplina mudaria em breve, assim como a garantia do espaço dedicado às artes cênicas nos documentos oficiais e fundamentais do ensino, porém não mais gozariam de uma esfera democrática para os seus estabelecimentos, contando com as curtas rédeas do Golpe Militar, de 1964.

Enquanto a Universidade de Brasília era invadida três vezes, as disciplinas de História e Geografia, do ensino de primeiro grau, foram reduzidas a “estudos sociais”. No ensino de segundo grau saíam Sociologia e Filosofia e entrava a “Educação Moral e Cívica” (PALMA FILHO, 2003, p. 87-89). E mesmo nas amarras decretadas contra as ciências humanas, presentes no currículo escolar e transcorridos apenas três anos do Ato Institucional nº 5, a Lei 5.692/71 garantiu a presença obrigatória das artes na grade curricular das escolas brasileiras, sob a denominação de “educação artística”, como podemos observar em seu sétimo artigo:

Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

A Lei 5.692/71 foi, sobretudo, polêmica. Pois, se o ensino das artes dramáticas ganhava espaço no currículo escolar dentro dos conteúdos dedicados à educação artística, o ensino de música, que até então possuía uma carga horária exclusiva para o seu desenvolvimento, foi drasticamente reduzido e colocado junto a outras linguagens artísticas. Atualmente, decorridos 37 anos da Lei 5.692 de 1971, o ensino de música nas escolas municipais de São Paulo resume-se quase exclusivamente às fanfarras e às iniciativas de profissionais, munidos de um esforço para além das condições reais de seu exercício.

Foi entre ganhos e perdas que se iniciaram os primeiros passos para a construção do currículo de artes, mas, a princípio, um passo maior que a perna, já que a questão se concentrava nos profissionais que promoveriam esta mudança no ensino nacional. O já citado Ricardo Japiassu nos conta em resumo:

A publicação da Lei 5.692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (educação artística) para a qual não havia profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de música, arte dramática, dança e artes plásticas, que, embora dominassem a especialidade de cada uma dessas formas de expressão artística, geralmente eram artistas, sem formação pedagógica. Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *educação artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5.692/71 e tinham o objetivo de formar um profissional polivalente, “fluente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da educação artística nas redes pública e privada de ensino – o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de área de conhecimento afins (comunicação e expressão ou educação física, por exemplo) para “taparem o buraco” do currículo mínimo definido pelo MEC. Outra “estratégia” dos estabelecimentos escolares para “atender” às determinações do Governo Federal foi o oferecimento do *desenho geométrico* (conteúdo de matemática) com a denominação de *educação artística* - prática lamentavelmente ainda hoje observada em muitas escolas (JAPIASSU, 2001, p.63).

Como praticar um ensino a respeito das diversas linguagens artísticas sem contar com profissionais de cada área? Em resposta temos um hiato oficial entre a Lei 5.692/71 e a formação de professores habilitados à disciplina de educação artística. Isso porque,

somente em 1973 foram criados os cursos superiores de licenciatura curta em educação artística, com a precária duração de 2 anos. Assim, apenas em 1975 teríamos os primeiros formandos no novo curso, ainda em número muito inferior, se pensarmos na extensão territorial brasileira. São Paulo ainda contava com uma situação privilegiada por, rapidamente, aglutinar instituições formadoras destes profissionais para uma rede educacional crescente. A autora Ana Mae Barbosa relata à UNESCO que havia cerca de 18.000 arte educadores em 1988 no Estado de São Paulo (BARBOSA, 1989).

É importante ressaltar que, fora deste hiato oficial, houve sim um esforço para a formação de educadores de uma instituição não oficial, com uma efetiva participação no Movimento de Arte educação no Brasil - a “Escolinha de Arte no Brasil”. Vale a pena contar brevemente esta história.

Em 1948, o artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues, a artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e a escultora norte americana Margareth Spencer criaram a “Escolinha de Arte no Brasil” (EAB). Inicialmente, desenvolvido no jardim da biblioteca Castro Alves no Rio de Janeiro, este trabalho realizado com crianças, rapidamente aglutinou pesquisadores, psicólogos e educadores, colocando o projeto inicial em franca ascensão, notabilizando-se com os estudos sobre a infância e as artes, conquistando parcerias significativas para o seu desenvolvimento. Os ideólogos da “Escolinha” construíram a clara intenção de não atrelar-se ao ensino oficial, oferecido pelo estado. Augusto Rodrigues assim se pronunciou sobre o assunto:

Em verdade tínhamos uma opção a fazer: ou nos integrávamos à estrutura da escola comum – o que limitaria a experiência e poderia mesmo sufocá-la, prematuramente, devido a aquela estrutura – ou ser o que ela é: uma experiência livre, campo de observação, treinamento de professores e difusão de seus resultados (RODRIGUES, 1973, p. 253).

Em 1954, Augusto Rodrigues viajou para a Europa e afinou as perspectivas da EAB aos objetivos do INSEA (Sociedade Internacional de Educação pela Arte), liderada por Herbert Read. Desta forma, a EAB colocou-se numa posição privilegiada e em sintonia com um projeto internacional de arte educação, sem descaracterizar-se como um projeto voltado para as especificidades de um programa brasileiro.

A partir de 1951, a “Escolinha de Artes no Brasil” passou a oferecer cursos voltados a educadores e, em 1960, ampliou os cursos, que até então se limitavam a atividades artísticas e recreativas, transformando-os em cursos de Arte na Educação. Isso possibilitou um maior enfoque à função da criatividade no processo educativo. Em 1961 criou o curso intensivo de Arte na Educação e o Primeiro Seminário de Arte e Educação, reunindo

educadores do Brasil e América Latina – nota-se a concomitância com a elaboração da primeira LDB brasileira. Em 1965 amplia a carga horária dos cursos, aumenta os números de docentes e aprofunda-se em áreas de estudo na escola primária e média, sem a pretensão de querer formar um professor especialista, mas um professor autônomo para a arte educação.

Com a ampliação das atividades da EAB observa-se, em 1973, a presença de 36 Escolinhas de Artes não só no Brasil, como também no Paraguai e Portugal. Estima-se em milhares o número de professores que tiveram acesso aos cursos oferecidos pela Escolinha de Artes no Brasil, até o fim da década de 1970. Nesta trajetória da EAB vemos um espaço voltado, a princípio, para o ensino não formal, configurar-se num espaço privilegiado para o pensar de uma prática ostensiva, inserindo-se no cotidiano de uma rede de educação formal, em franca expansão, numa tentativa de assegurar mão de obra qualificada ao cenário desenvolvimentista que se apresentava.

A Escolinha de Arte no Brasil contou, em sua alvorada, com a aproximação de um dos mais proeminentes intelectuais da educação nacional: Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira foi um dos maiores responsáveis pela influência de John Dewey no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, destacando-se na elaboração do sistema nacional de educação. Teixeira ajudou a EAB a transformar-se num ponto de referência nacional sobre o ensino das artes, além de produzir a seguinte descrição de suas impressões sobre a Escolinha de Artes:

Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as escolinhas de arte são oásis de sombra e luz. Em que as crianças se encontram consigo mesmo e com a alegria de viver, tão “deliberadamente” banida das “escolas” convencionais de “retalhos de informação”, secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas. Mas não é somente a escolinha de arte uma inovação pedagógica. É também inovação do próprio conceito de arte, pois esta já não é a atividade especial das criaturas excepcionais, mas atividades inerentes ao senso humano da vida, que, felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais. É essa a grande motivação das escolinhas de arte... dar às crianças oportunidade para a mais educativa das atividades, a atividade da criação artística (AZEVEDO, 2001).

Até 1968, com 20 anos de experiência, a EAB já havia firmado parcerias para a formação de educadores com os governos do Estado de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, mostrando a força de seu caráter formador junto aos profissionais de nossas

redes de ensino, antes da criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística de 1973.

Finda a ditadura militar, poucos são os registros da Escolinha de Artes. Ana Mae, em seu relatório para a UNESCO, já referido nesta dissertação, assim coloca a situação:

O Movimento Escolinhas de Arte perdeu poder contra o poder das universidades nos anos 70, e a célula mater do Movimento, a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro perdeu credibilidade depois de uma mudança de política interna nos anos 80, que afastou por idiosincrasias pessoais os melhores mestres daquela entidade (BARBOSA, 1989).

A importância deste breve relato da vida da Escolinha de Arte no Brasil é mostrar a relevância de uma ação não oficial e a sua ascensão em âmbito nacional, incluindo representantes internacionais e em diálogo com as reflexões sobre arte educação promovidas pelo INSEA, vindo a influenciar o pensamento sobre a arte educação.

Voltando à educação oficial, ofertada pela União, Estados e municípios, tendo-se passadas inúmeras reformas, o desenvolvimento da Lei de Diretrizes e Bases, finalmente chegamos à Lei em vigor, que fundamenta as diretrizes da formação continuada, que veremos adiante.

As mudanças advindas a partir da Lei 9.394/96 começaram anteriormente à sua promulgação, pois no início da década de 1980, foi formada a Federação de Arte educadores do Brasil (FAEB), com uma atuação determinante junto aos órgãos educacionais e à política nacional, visando discutir a situação do ensino de Artes no Brasil. Já na Constituição Nacional de 1988 temos alguns frutos desta participação ativa da FAEB, visível na redação do capítulo III, denominado “Da educação, da Cultura e do Desporto”: “**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Decorridos oito anos da promulgação da Constituição Federal, a Lei 9.394 de 1996 institui a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com novas mudanças no ensino de artes. A atividade escolar denominada “Educação Artística” passou à nova denominação “Arte”, sendo considerada como componente curricular e não mais como mera atividade escolar. Vejamos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º - Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação nacional básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em 1998 o Ministério da educação dispôs o documento que trata do desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, afirmando serem competências deste componente curricular trabalhar com a linguagem teatral, musical, visual e da dança. Assim mais uma linguagem artística foi inserida na denominação do ensino das artes. A dança, anteriormente, estava sujeita as interpretações referentes à idéia de artes cênicas, presente a partir da lei 5.692/71. Agora, sem sombra de dúvidas, a dança deve estar presente nas escolas nacionais de educação básica. E mais uma vez tropeçamos nas questões sobre um projeto de formação de professores habilitados ao exercício do ensino das artes.

No ano de 2005, a pesquisadora Roseli Ventrella recolheu dados sobre a habilitação dos professores de artes da rede estadual de ensino de São Paulo e constatou que 84,80% dos professores são formados em Educação Artística, com Licenciatura Plena em Artes Plástica; 4,00% em Artes Cênicas; 3,20% em Música; 2,40% em Artes Plásticas e Música e 5,60% não responderam (VENTRELLA, 2005).

No que se refere à rede municipal de ensino, ainda faltam-me dados para uma análise quantitativa das habilitações dos professores de Artes. Na condição de professor de Artes, observo, nos meus três anos de serviços prestados à prefeitura, a presença de uma grande maioria de professores advindos de uma formação inicial com habilitação em artes plásticas, dentre os 1.131 profissionais da rede municipal - segundo dados da Diretoria de Orientações Técnicas da Secretaria Municipal de ensino. E os professores, que por ventura tenham habilitado-se nas demais linguagens artísticas, ao ingressarem na rede escolar, partem para o trabalho com as artes visuais, pois esta rede não comporta, em seus aspectos objetivos e subjetivos, um trabalho com outra linguagem artística.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a par desta situação promoveu e ainda promove uma política de formação continuada de seu corpo docente, objetivando diminuir o descompasso entre a legislação e a prática educacional das artes promovida em suas escolas.

No entanto esta medida muitas vezes encerra-se no desenvolvimento das ações de formação continuada, excluindo, por exemplo, a renovação de seu corpo docente condizente com os novos pressupostos da disciplina de Artes. Nos últimos dois concursos promovidos pela Secretaria Municipal de Ensino em parceria com empresas terceirizadas, observamos na composição de sua bibliografia fundamental à prova, títulos que em sua maioria tratavam das artes visuais, ou referiam-se a arte educação partindo de autores advindos da área de artes visuais. Neste contexto ficam claras as diretrizes de contratação para a área.

Além das dificuldades na contratação, a prática escolar obteve na composição da grade curricular o menor número de horas aulas se comparada às demais. Sabemos que se trata de um currículo relativamente novo e que ainda está se estabelecendo tendo em vista a sua obrigação a partir da LDB de 1996. Mas é preciso argumentar sobre o fato de que duas horas aulas semanais, com quarenta e cinco minutos cada, certamente é insuficiente para um trabalho condizente com todas as responsabilidades delegadas aos arte educadores, na pretensão do desenvolvimento de um trabalho com as linguagens artísticas. Ainda é muito pouco.

Porém, gradativamente o currículo de artes consegue novos espaços, pois havemos de comemorar a tímida medida que entrou em vigor a partir deste ano de 2008, garantindo a entrada de profissionais específicos para o trabalho com as artes com a ocupação de uma hora aula por semana, também com os estudantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

O cenário lentamente se transforma nos seus infinitos aspectos e ao fim de tudo resta-nos o interesse e a luta dos professores de todas as áreas que infelizmente ainda precisam realizar grandes esforços para a sua prática. Alinhar-se e partir pelos corredores escolares com os diários a baixo do braço, girar a maçaneta e iniciar. Tudo muito difícil.

CAPÍTULO II

Por que só me ensinaram a sonhar no singular?

Peça Visões Siamesas – Companhia do Latão

(CARVALHO, 2008, p. 325)

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p.29).

Ser professor requer assumir responsabilidades imensas tendo em vista um universo em constantes transformações e que a cada dia se reconfigura para a obtenção de objetivos novos. Os professores atuando neste cenário dinâmico, na construção de suas identidades desenvolvem ações como buscar, indagar, perguntar, procurar e pesquisar. Trabalho este começado já na formação inicial seja na universidade, nos Institutos de Educação, ou nos cursos específicos que os tenham habilitado ao exercício profissional. Mas, diante das mudanças o professor deve constantemente reavaliar a sua prática. Assim, a formação docente “não se conclui, ela é permanente” (VEIGA, 2002, p.86).

Desde meados da década de 80, os órgãos governamentais da educação (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) passaram a desenvolver projetos dirigidos especialmente para a formação contínua de seus educadores em exercício, configurando-se como uma política pública educacional que tenciona rediscutir a prática educativa de sua rede escolar e delinear novas perspectivas para os projetos e planos de ensino desenvolvidos daí em diante.

A formação contínua dos educadores em exercício recebeu ao longo dos últimos vinte e cinco anos inúmeras denominações que de certa forma delineiam algumas qualidades de suas propostas. Termos como reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, educação continuada, formação continuada e educação permanente traçam em uma perspectiva histórica os objetivos de suas ações em relação ao cenário educacional até então construído.

A pesquisadora e educadora Ângela Ferraz, ao desenvolver sua dissertação sobre a política de formação continuada do município de Campinas de 1983 a 1996, traçou um belíssimo painel sobre os termos empregados para a formação dos professores.

Acompanhando a idéia de que as palavras escolhidas versam sobre os ideais compostos no trabalho desenvolvido, Ferraz inicia com o termo - pouco digestivo - **reciclagem**. A autora salienta que esta palavra tem nítidas relações com a reciclagem de materiais. Coloca a possibilidade de se reaproveitar os conhecimentos, transformando-os em outros, com outros fins, impondo aos educadores novos modos de ser professor. O seu desenvolvimento através de cursos rápidos e superficiais trabalha com receitas prontas. Desta forma o professor pode transformar-se acompanhando as políticas educacionais vigentes.

Ferraz segue com o termo **Treinamento**, remetendo-nos para a aquisição de habilidades e competências através da repetição, situação ocorrida em larga escala nos processos industriais. Esse termo acaba por desconsiderar as relações escolares em seus múltiplos aspectos no trabalho com crianças, jovens e adultos advindos de inúmeros contextos, que lançam-se sobre a construção de conhecimentos nas relações interpessoais. Não se trata de uma ciência exata.

Já o termo **Capacitação** insere os educadores em uma situação onde são encaminhados para uma formação que os tornarão capaz. Capaz de atentar para as mudanças e as possibilidades de implementação de novas políticas educacionais.

Seguindo essa linha deparamo-nos com o **Aperfeiçoamento** dos profissionais da educação, objetivando trabalhar mais intensamente alguns aspectos da prática docente. Em uma perspectiva otimista propõe-se a mudança.

Por fim, chegando a concepções ainda vigentes, deparamo-nos com os ideais de um processo de formação que não finda. Em um estado de permanente formação os professores recebem as propostas de projetos de **Formação continuada** ou **Educação Permanente** encaminhadas pelas pastas de educação. (FERRAZ, 2001, p. 5).

Pelo panorama apresentado observo que estes dois últimos termos colocam a possibilidade de um trabalho contínuo, que não consideram apenas a formação inicial dos professores, ou o seu ingresso enquanto educador de nossas redes de ensino. A formação continuada respeita a necessidade de diálogo permanente, sendo contrária às concepções que pretendiam o desenvolvimento de um trabalho que não levava em conta o trabalho docente em sua dinâmica cotidiana e promovia um discurso que desqualificava os educadores ao invés de reconsiderar a infra-estrutura escolar, seus modelos de gestão ou as políticas verticais das Secretarias de Educação. Aspectos da atuação docente tais como o contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional, são fundamentais para o desenvolvimento de projetos de formação de nossos profissionais da educação em exercício. (ALMEIDA, 2006, p.179).

O autor Carlos Marcelo García enriqueceu o debate ao repensar a formação continuada, levando em conta não apenas estratégias dos órgãos governamentais como também o professor enquanto agente ativo no processo de mudança da educação.

Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por se aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino. A noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

(...)

Consiste em adoptar uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interactivos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem (GARCÍA, 1992, p.55).

É exatamente sobre este diálogo entre professores e órgãos centrais da educação que precisamos nos ater na busca de outras possibilidades de entendimento. Afinal, como se dão estes projetos de formação de professores? A partir de quais necessidades eles são elaborados? Como os professores são convidados a participar de implementação de novos projetos?

A educadora francesa Lise Chantraine problematiza a relação entre formação continuada e obrigatoriedade de formação dos professores. Pois identifica que nesta relação já está definida a programação, duração e modalidade das ações propostas para a formação, sem a incidência de um diálogo que pretenda ouvir as várias partes do processo educacional. Chantraine observa neste processo uma proposta nos moldes escolar e não como ato voluntário.

Há assim um diálogo de surdos entre esses dois pontos de vista (é uma das oposições mais fortes que estrutura o campo da formação contínua): uns pensam o *voluntariado como condição a priori de um processo de formação*, outros acham que *a legitimidade e a utilidade de um saber são suficientes para legitimar e justificar uma dada formação* (CHANTRAINE, 1992, p.146).

Sem a participação do professor e o seu empenho na realização dos projetos de formação continuada, obterão êxitos bem abaixo do esperado. É preciso que o corpo

docente se integre neste desejo de mudança. John Dewey, convocado na parte inicial desta dissertação, nos lembra que para que haja uma experiência com qualidade estética (o que não se resume as artes) é preciso que o sujeito desta ação deseje lançar-se sobre as possibilidades imprevisíveis de rearticular os novos conhecimentos, sem o qual a experiência perderá o seu valor fundamental (DEWEY, 1985, p.92).

A própria discussão sobre a obrigatoriedade já diz muito sobre a elaboração dos projetos de formação continuada. O que observo é que a elaboração e o desenvolvimento dos projetos de formação são dirigidos pelos órgãos centrais da educação através de medidas unilaterais sem a devida participação do professorado de nossas redes de ensino. Sem diálogo descontextualizam-se medidas que primeiramente deveriam problematizar os espaços escolares oferecidos a comunidade, levando em conta a sua inteireza.

A pesquisadora Ângela Ferraz ressaltou em sua dissertação que a consolidação de uma política de formação continuada tem por objetivo levantar as necessidades encontradas pela escola e pelos professores (FERRAZ, 2001, p.9). Eu acrescentaria ainda as críticas e sugestões dos estudantes. Desta forma, procuramos trabalhar com a proposta de unidade escolar, estabelecendo um trabalho coletivo em busca pela melhoria educacional através de projetos que entendam que o trabalho coletivo entre os professores é necessário para alcançar alguns propósitos junto à comunidade escolar, não limitando-se ao desenvolvimento de determinado currículo, a determinada disciplina ou competência profissional. O educador português Antônio Nóvoa, uma das referências mais presentes quando o assunto é formação de professores, traz grandes contribuições sobre o entendimento de constituir projetos de formação que levem em conta à inteireza do sistema educacional, desvincilhando-se de seus aparatos burocráticos e administrativo e afirmando a necessidade do trabalho que não se concentre apenas nos saberes técnicos e teóricos para uma prática solitária em sua sala de aula. É preciso ver o todo.

Práticas de formação contínua organizada em torno dos *professores* individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões* coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992, p. 27)

O espanhol Jorge Larrosa ao longo de seus trabalhos insiste permanentemente nas possibilidades de dialogar sem as amarras ideológicas que trazemos, ou pré-conceitos a cerca dos assuntos cotidianos. Partindo de uma situação babélica, Larrosa advoga em prol

de experiências que retomem o esforço pelo entendimento em universo multifacetado, que através de suas especializações distanciou-se das possibilidades de encontros (LARROSA, 2001, 2004, 2006). Pensando a escola, creio que é necessário o desenvolvimento de um discurso escolar na busca por um espaço democrático e cidadão; possibilitando arquitetar ações que não se esvaziem com o término do ano letivo.

Através de outra abordagem o francês Edgard Morin também nos fala sobre as dificuldades num mundo em que não se considere formas complexas de entendimento frente às soluções reducionistas e superficiais.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmento o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2004, p.14).

Trabalhar com propostas unilaterais levadas adiante através de medidas das Secretarias de Educação, vai na contramão de uma das críticas mais severas perpetuada por Paulo Freire. Nesta situação descrita, consideram os professores nos moldes de uma educação bancária. Ao encaminharem os professores aos encontros pré-estabelecidos em suas formas, conteúdos e duração, vetando os espaços para o diálogo, torna-se claro que mais vale a sobreposição de conhecimentos na implementação de um discurso oficial. Trata-se de uma educação bancária promovida por educadores para educadores (FREIRE, 2004).

Levando em consideração todas essas críticas parece haver um consenso entre os pesquisadores e educadores de que o local privilegiado para a formação continuada deva ser a própria escola ao contar com a presença de um Coordenador Pedagógico responsável por mediar a política educacional da rede de ensino, as propostas do projeto pedagógico da escola e as necessidades docentes. (FERRAZ, 2001, p.12). Desta forma constroem-se condições favoráveis para a interação entre os profissionais sobre os mais diversos assuntos pertencentes à comunidade escolar.

O desenvolvimento de um trabalho condizente com os pressupostos desenvolvidos até então pretende a compreensão sobre o entorno escolar, “o indivíduo, o coletivo, a

instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula-, capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam” (ALMEIDA, 2006, p.181)

Em meio às discussões a respeito da formação continuada, cuidados devem ser tomados com o propósito de evitar uma sobrecarga de atribuições delegadas aos professores. Pois, atualmente inúmeros projetos definem ações sobre o trabalho com as novas tecnologias da informação, assuntos transversais como orientação sexual, combate às drogas, combate aos processos de preconceito e exclusão, somadas às ações definidas pelas redes de ensino, atreladas às propostas político pedagógicas de cada unidade escolar e, ao fim de tudo, resta ainda o corpo curricular da disciplina ministrada por cada profissional de ensino. Com todas estas atribuições o que falar sobre a autonomia docente? Os professores vêm-se a cada dia mais amarrados a lógica administrativa e a regulações burocráticas (NÓVOA, 1992, p.27), imersos num cotidiano que os reduz à condição de técnicos de ensino frente a um universo de 40 carteiras ocupadas.

Ao longo de suas carreiras, os professores estabelecem diretrizes próprias sobre o trabalho docente construídas nas inúmeras experiências sejam na universidade ou nas salas de aulas as quais se dirigiram. Construir novas metas, programas ou diretrizes sem o trabalho que respeitem estes profissionais dificilmente acarretará na incorporação de novos pressupostos às ações escolares. A psicopedagoga Ana Maria Falsarella nos adverte muito bem sobre os possíveis riscos de uma prática vertical de formação relacionada à prática docente:

A inovação não vem simplesmente substituir o já estabelecido. Pelo contrário, vai imiscuindo-se, infiltrando-se no já existente, sendo testadas aos poucos, confrontada com a realidade avaliada. Sofre transformações, ajustes. O professor vasculha seus próprios conhecimentos em busca de ganchos, de referenciais teóricos e práticos que lhe permitam interpretar a nova proposta, aderir, descartar ou camuflá-la. Daí que, diante de uma proposta de mudança, a visão do reformador é muito diferente da visão do professor, aquele que deverá implementá-la. Para Ezpeleta (1998), o fator crítico da inovação não é seu valor intrínseco, mas qual o interesse dos professores na mudança: o que lhes será exigido que mudem, o quanto isso implicará de esforços e sacrifícios e o quanto significará de acréscimo ou perda de poder, prestígio e *status* para ele dentro da instituição. Afinal, substituir práticas já incorporadas, que são realizadas como rotina, demanda tempo, dedicação, esforço. E isso não é pouco em sistemas de educação como o brasileiro, em que os professores são sobrecarregados. Assim, o professor só incorpora a inovação se a sentir útil na prática e não no campo das idéias abstratas (FALSARELLA, 2004, p.180).

Ainda sobre esta problemática, a pesquisadora Sofia Lerche Vieira, da Universidade Estadual do Ceará, citando José Maria Esteve, apresentou um quadro indesejável no desenvolvimento dos projetos de formação continuada, nos quais os professores frente às mudanças, primeiramente surpreendem-se, depois seguem em alguns momentos de “tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de pelo menos, obter uma explicação” (VEIGA, 2002, p.13).

Não posso me furtar as considerações sobre a jornada docente e suas relações no cenário descrito nesta dissertação. O cotidiano nos mostra que inúmeros profissionais do ensino levam a cabo cerca de 50 aulas semanais, ocupando ao menos duas redes de ensino entre as possíveis, como a estadual, municipal ou privada. Observamos esta prática já no início da municipalização do ensino paulistano, a cinquenta anos atrás. Diante de um cenário de proletarização docente, com seu status social diminuído frente aos resultados escolares e as atuais administrações educacionais, temos um quadro paradoxal fundamental do profissionalismo docente (FALSARELLA, 2004, p.140).

O Governo Federal tem se movimentado em um programa que pretende estabelecer diretrizes e parâmetros considerando a debilidade da realidade educacional nacional nos últimos vinte anos. Identifico que este movimento iniciou-se com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, redefinindo os papéis da União, Estados e Municípios na construção de um sistema educacional nacional, colaborativo (art. 211), com uma relativa unidade, respeitando as diferenças regionais típicas de um país continental como o Brasil.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o governo Federal estabeleceu, em tons generalistas, diversas medidas para a qualificação das redes de ensino, numa tentativa de acompanhar os índices quantitativos aos quais a escola estava sujeita com o aumento do número de matrículas de estudantes no ensino fundamental. As Diretrizes apresentadas pela Lei 9.394/96 foram reafirmadas com a implementação de três importantes documentos que especificam as análises governamentais sobre o ensino praticado no país. Os documentos em questão são - em ordem cronológica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, definidos por área de trabalho somada aos temas transversais referentes à prática escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso e licenciatura de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001); e os Referenciais para a formação de professores de 2002.

Como ponto comum a estes documentos está o desenvolvimento de mecanismos de avaliação que direcionam as novas ações para a readequação dos sistemas de ensino

voltadas para melhorias substanciais nos índices educacionais. No entanto, algumas dificuldades acentuaram-se, como bem ressalta Sofia Lerche:

Num quadro de reformas que vão fazendo avançar um modelo repleto de novidades para o sistema educacional, as implicações para a escola e seus professores são amplas. Nesse novo contexto, uma série de novas atribuições são delegadas às escolas, que passam a gerir recursos próprios, contando com *unidades executoras* e conselhos escolares; e são instadas a promover uma aproximação nem sempre espontânea com a comunidade. Por intermédio da montagem de um complexo sistema nacional de avaliação, que envolve várias modalidades distintas de aferição de resultados escolares – Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova - , a preocupação com padrões de aprendizagem instala-se na escola brasileira para ficar. Não bastasse isso, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são definidos para todos os níveis de ensino. Mudanças nas formas de organização do trabalho escolar – ciclos e classes de aceleração – alteram radicalmente a rotina dos professores. Estes se vêem diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostos por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminha. O impacto dessas medidas sobre o cotidiano da escola pode ser dramático. No afã de promover a modernização a qualquer custo, as reformas em curso podem representar uma faca de dois gumes (VEIGA, 2002, p.29).

Num estado incerto, as medidas governamentais podem conduzir a um processo de melhorias consideráveis na educação, como também distanciar os agentes das possíveis mudanças e agravar ainda mais um quadro crítico. O próprio Ministério da Educação reconhece estas dificuldades sobre a implementação de políticas de formação continuada em um documento que considero muito sóbrio e afeito a discussões positivas sobre a educação. Os Referenciais para a Formação de Professores tratam com honestidade os problemas que desestruturam muitos projetos de formação continuada. O documento de suma importância para o trabalho aqui desenvolvido dirige-se especialmente as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, responsáveis pela elaboração de políticas dirigidas aos professores de suas redes. A começar pelas críticas sobre as terceirizações das ações para a formação de professores, entregues as entidades educacionais responsáveis inclusive pela elaboração, planejamento e desenvolvimento de medidas sem prévia avaliação diagnóstica, desconhecendo completamente as necessidades da rede de ensino em questão.

Os Referenciais atentam aos projetos de formação que pretendam contar com muitos professores em um grande evento que por sua vez vira uma palestra e finaliza-se com uma troca de reclamações. Os professores dizem ser tudo muito teórico e os

palestrantes dizem que os professores vieram em busca de “receitas” (BRASIL, 2002, p.47).

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual; nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um *sistema de informação que promova o desenvolvimento profissional*, integrando as diferentes instituições responsáveis em um plano comum (BRASIL, 2002, p.64).

Admitindo as desigualdades na oferta de formação nos diferentes estados da União e a necessidade de respeitar as especificidades regionais para o desenvolvimento da formação de professores, os referenciais trabalham sem sobrevalorizar a formação continuada:

Progressivamente, vem se formando um consenso sobre quais são as condições necessárias para assegurar uma educação escolar de qualidade real: existência de um projeto educativo e compartilhado pelos diferentes segmentos da escola, formas ágeis e flexíveis de organização institucional e de funcionamento, quadro estável de profissionais, apoio administrativo ao projeto educativo, qualidade da formação inicial dos professores, desenvolvimento profissional contínuo por meio de ações internas e externas, planejamento coletivo do trabalho numa perspectiva de experimentação e avaliação contínua, adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola, proporção apropriada alunos-professor, condições adequadas de trabalho e salário (BRASIL, 2002, p.27).

Creio que o reconhecimento de que as coisas não estão bem talvez seja um primeiro passo para a construção de um espaço escolar democrático e atento as transformações cotidianas. Repensar os diversos aspectos deste processo não é tarefa fácil, nem deve aligeirar-se em detrimento da qualidade, mas que, por favor, não se perca nas longuíssimas estimativas realizadas pelos pesquisadores e órgãos governamentais, avançando na segunda dezena dos anos futuros. É tempo demais. Em se tratando de gente, será ao menos uma geração.

Passemos agora à análise dos documentos acerca das propostas de formação continuada da rede municipal de São Paulo dirigida aos professores de Artes de quinta a

oitava série, a partir da LDB de 1996, levando em consideração todos os caminhos percorridos até aqui: a necessidade das Artes, as dificuldades do currículo de Artes e os aspectos da formação continuada.



CAPÍTULO III

O que foi feito amigo?

Iniciarei a minha análise dos projetos e ações dirigidas a formação continuada dos professores de Artes, do ensino fundamental- ciclo II (5ª a 8ª série), da rede municipal paulistana, através de uma ordem cronológica.

Escolhi como marco inicial a primeira gestão pós Lei 9.394/96, que definiu a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devido às mudanças que ela trouxe ao definir um componente curricular sob a denominação de Artes. Documentos subsequentes também trouxeram novas referências para a área da educação, principalmente com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, o que veremos nas próximas páginas será a análise da política de formação continuada das Gestões dos prefeitos: Celso Pitta (1997 – 2000), Marta Suplicy (2001 – 2004) e José Serra/ Gilberto Kassab (2005 – 2008), respectivamente.

É importante deixar claro que fiz uma escolha para analisar a formação continuada, promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Tendo em vista a grandeza da rede municipal, estabeleci um recorte nas ações, que se dirigiram especificamente aos professores de Artes ou que tratavam de assuntos diretamente relacionados às suas áreas de atuação, porém permitindo a participação de todos os docentes da rede, independentemente da área de atividade.

Gestão 1997 – 2000

A partir do dia 1º de Janeiro de 1997 assumiu o cargo de prefeito da cidade de São Paulo o senhor Celso Pitta. Neste momento a rede educacional municipal paulistana já contava com 40 anos de existência e uma sólida rede de ensino, atendendo nada menos que 531.302 crianças e adolescentes no ensino Fundamental Regular e teria ao término de sua gestão um índice de crescimento de matrículas no referido ensino de 2,8%, chegando a 546.218 matrículas (MARCÍLIO, 2005, 391).

O período que se iniciava com a posse de Celso Pitta determinaria os primeiros momentos de uma política educacional pós Lei 9.394/96, promulgada dias antes (especificamente no dia 20 de Dezembro de 1996). E aconteceria simultaneamente ao desenvolvimento de documentos referenciais para a educação, vigentes ainda neste ano de 2009, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O prefeito assumia uma estrutura organizacional da área da educação, que datava de 1989, que tinha com prefeita Luíza Erundina e como Secretário da Educação o professor Paulo Freire. Nesta estrutura os processos de construção de projetos educacionais da rede municipal de educação estavam sob a responsabilidade central da Diretoria de Orientação Técnica (DOT).

Durante todo o período analisado nesta dissertação (1997 a 2008), coube a esta Diretoria a responsabilidade por desenvolver os projetos para a área de educação do município – lembrando que os professores da rede também gozam de autonomia para propor estes projetos; atentando para todas as esferas do ensino – ensino infantil, ensino fundamental: ciclo I (1ª a 4ª série) e ciclo II (5ª a 8ª série), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, presente em poucas unidades das escolas municipais.

Dentre os projetos passíveis de desenvolvimento via DOT estão exatamente os de formação continuada dos professores da rede. Devido a isso, essa Diretoria se tornou algo fundamental para a análise presente nesta dissertação.

A fim de ilustrar a estrutura, para o desenvolvimento dos projetos de formação continuada, observemos o seguinte organograma:

Organograma síntese da estrutura organizacional da SME em 1997:

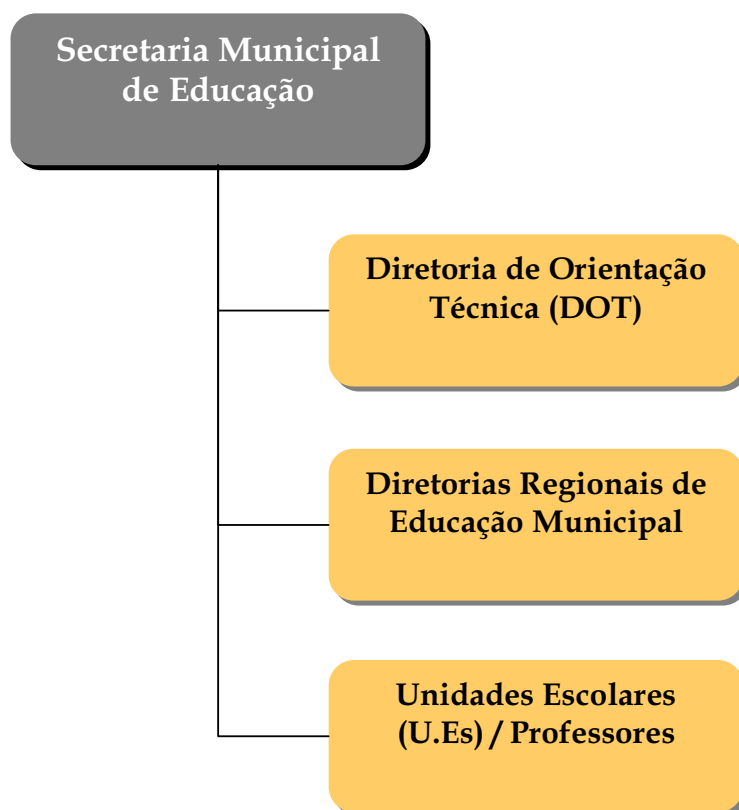


Ilustração 1. SME/SUPEME/DOT. Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica. 1997 – 2000

Nesta organização os professores da rede, então reunidos cada qual em sua unidade escolar, foram organizados em Delegacias Regionais de Educação Municipal (DREM).

Ao longo deste período que compreendeu os anos de 1997 a 2000, a Diretoria de Orientação Técnica passou por algumas transformações, principalmente no que diz respeito a sua estrutura organizacional administrativa. Com isso observo dois momentos distintos na conduta empreendida pela DOT: o primeiro compreendendo as ações de 1997 e 1998, aliado a estrutura anterior a gestão Pitta; e o segundo que remodelou toda a organização da Diretoria de Orientação Técnica, estabelecendo novas formas de dirigir a política educacional do município.

O Primeiro momento: início de Gestão e primeiras ações pós Lei 9.394/96

O início da gestão do prefeito Celso Pitta preservou a estrutura anterior a sua posse e manteve o estabelecimento das seguintes divisões da Diretoria de Orientação Técnica:

- Divisão de Orientação Técnica de Jovens e Adultos – DOT 1,
- Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus – DOT 2,
- Divisão de Orientação técnica de Educação Infantil – DOT 3,
- Núcleo de Ação Cultural Integrada e Centro de Múltiplos, além de projetos e programas especiais.

Configurada desta forma, a DOT estabeleceu como um de seus objetivos discutir a nova LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o desenvolvimento de um Projeto Pedagógico pela Unidade Escolar, em especial para o Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Com a construção desses objetivos atentaram para a possibilidade de integrar a DOT e as Delegacias Regionais de Educação Municipal. Desta Integração nasceu a proposta de se criar os Grupos de Apoio Pedagógicos (GAP), que atuaram nas Delegacias Regionais com o objetivo de “levantar e apontar as demandas pedagógicas das Unidades Escolares e, priorizando-as, elaborar subsídios e ações voltadas ao atendimento delas, numa parceria DOT/DREM”³.

Foi a partir das ações empreendidas pelos Grupos de Apoio Pedagógico que surgiu a necessidade de se realizar uma série de encontros com os professores de Artes, para discutir as mudanças na área, protagonizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de

³ SME / SUPEME / DOT. **Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica. 1997 – 2000**, p.1.

Arte. Assim chegamos à primeira análise de um programa de formação continuada na gestão Pitta, sob coordenação da Divisão de Orientação Técnica de ensino de 1º e 2º Graus.

Os encontros de Educação Artística

Sob a estrutura organizacional que compreendia ações planejadas pela DOT e difundida pelas DREMs, que por sua vez contavam cada uma com um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), construiu-se um cenário de relativa autonomia. Cada Delegacia Regional de Educação Municipal poderia organizar os seus processos de discussão sobre a prática escolar atendendo as especificidades das Unidades Escolares que estavam sob sua orientação. Com isso, focalizando as ações de formação continuada dirigidas aos professores de Artes, identifiquei e destaquei duas Delegacias Regionais de Educação Municipal: a DREM 7, localizada na região da Penha; e a DREM 13, localizada na Região de São Mateus, ambas na Zona Leste da cidade de São Paulo. Elegi-as como destaque porque levaram a cabo uma série de encontros com os seus docentes, onde discutiu-se os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, diferentemente do que aconteceu com as demais DREMs sobre as quais não há registros de encontros sistematizados.

Os encontros, realizados pelas DREMS 7 e 13, ocorreram em Escolas Municipais, dentro do perímetro de ação das Delegacias Regionais de Educação e tiveram a duração de 4 horas a cada encontro. O material e as regências destes encontros nas respectivas DREMs foram atribuídos à professora Dirce Deneno Abud, que apontou como justificativa: possibilitar e favorecer o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, garantindo a continuidade do trabalho de parceria entre DOT-2 (Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus) e o grupo de Apoio Pedagógico destas DREMs, “para reflexão e discussão das questões curriculares referente à Área de Educação Artística”⁴.

Ao analisar o material disponível na Memória Técnica Documental da Diretoria de Orientação Técnica, encontrei os materiais destes encontros, organizados de uma forma que me permitem chegar ao seguinte histórico das ações: houve uma série de cinco encontros em cada Delegacia Regional de Educação Municipal - 7 e 13 - onde cada encontro pretendeu desenvolver um aspecto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vamos à ordem dos Encontros:

1º Encontro – Foi discutido um histórico do ensino de Artes e alguns dos seus objetivos gerais. Trabalhou-se a idéia da Abordagem Triangular, defendida pela arte

⁴ SME – Encontros de Educação Artística. Drem 7 (cinco encontros) e Drem 13 (três encontros). 1º ENCONTRO.

educadora Ana Mae Barbosa⁵ e finalizaram o encontro com a listagem de uma série de locais que possuem um programa educativo para as linguagens artísticas, assim como um acervo acessível aos professores através de suas bibliotecas e videotecas.

2º Encontro – Pretendeu-se continuar com os estudos sobre os PCNs de Arte, priorizando a área das artes visuais, através de um trabalho de leitura de obras de artes, discutindo os principais movimentos artísticos do mundo contemporâneo, destacando a relação entre arte e cultura. Ao fim do material encontram-se algumas sugestões de leituras, essencialmente voltadas às artes visuais.

3º Encontro – Objetivou-se a discussão sobre os PCNs de Arte e a linguagem Teatral. O material iniciou-se com uma série de textos, convidando os professores às possibilidades de mudança de nossas práticas profissionais e seguiu-se com trechos extraídos dos PCNs de Arte sobre o teatro. Houve ainda a apresentação da peça a Bela e a Fera com o grupo de Teatro de Bonecos “Mamulengos”.

4º Encontro – Priorizou-se a Linguagem Musical com a leitura de um grande trecho dos PCNs, que versa sobre o assunto, além de desenvolver algumas atividades. O encontro caracterizou-se como uma tarde de vivências artísticas com os professores presentes. Este foi o único encontro que, além de ter a regência da professora Dirce Deneno Abud, contou também com o Professor João Queiroz habilitado em educação musical.

5º Encontro – Houve a discussão da linguagem da Dança dentro do universo escolar, através de trechos extraídos dos PCNs de Arte em suas passagens sobre a dança, além de, novamente, traçar um histórico do ensino de artes e as diversas linguagens artísticas que a Arte compreende.

Ao longo destes cinco encontros, dirigidos aos professores de Artes das respectivas DREMs, o número de participantes teve uma pequena variação de uma DREM para outra. Vejamos o quadro abaixo:

⁵ Ana Mae Barbosa é uma autora referencial para a área da arte educação. Ao longo de suas publicações nos anos de 1990 e 2000 discutiu a proposta de uma abordagem triangular para o ensino das artes, ao caracterizar a contextualização do objeto artístico, a fruição da obra de arte e a prática artística como elementos fundamentais para a prática da arte educação.

Tabela 1. *Resumo dos encontros de educação artística nas DREMs em 1998* Fonte: SME – Encontros de Educação Artística, 1998.

Encontros	DREM 7 (nº de professores)	DREM 13 (nº de professores)
1º	24	20
2º	24	30
3º	24	20
4º	26	20
5º	19	---

Fonte: SME – Encontros de Educação Artística, 1998.

Tendo em vista a síntese descrita acima, é preciso reconhecer a validade destes encontros como uma forma de discutir as mudanças ocorridas, especificamente na área do ensino de artes, presentes na escola através do componente curricular Artes. É notória a promoção destes encontros frente à recém divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, demonstrando uma real atenção às mudanças pelas quais passa o ensino das artes no Brasil, através de sua educação formal.

O trabalho com um percentual muito baixo dos professores da rede frente à grandeza do sistema municipal de educação, foi um risco assumido ao promoverem o estabelecimento da autonomia no planejamento das ações de formação continuada via DREMs, em um processo de descentralização da política educacional. Voltaremos a esse assunto adiante, pois esta autonomia não se deu de forma simplificada.

Tratarei aqui de algumas decisões tomadas, ao que tudo indica pela professora Dirce Deneno Abud, com relação ao corpo dos objetivos e ações dos encontros.

Os Encontros partem de uma perspectiva histórica do ensino de artes e se dirigem para a discussão da linguagem artística presente na formação da maioria dos professores de Artes da rede municipal de ensino – as artes visuais/ artes plásticas.

Ao assumir essa postura, parece-me que houve o planejamento de iniciar o trabalho a partir do que já era conhecido pelos professores, para que, gradualmente, houvesse a experimentação das outras possibilidades de trabalho, reafirmadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma partiu-se de solo firme para a discussão com os professores da rede.

O material dos encontros em questão atende a alguns aspectos contemporâneos ao trabalhar sobre uma perspectiva que contempla a abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa. No entanto, esse material não identifica a pesquisadora e arte educadora como sendo autora dessa abordagem, o que não pode passar em branco frente a um projeto

de discussão de diretrizes, que precisa ter claro quais são seus fundamentos. Localizar-se frente às propostas pedagógicas permite ao educador perguntar-se sobre as origens e destinos do discurso empregado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no qual ele – o educador - é o mediador de toda ação.

A denominação destas ações como “Encontro” trouxe um ganho para a participação do professorado, na medida em que não conduziu os professores a um segundo plano das ações propostas, reduzindo-os a espectadores ou ouvintes. “Encontro” sugere diálogo e trocas entre as partes, diferentemente do que sugere expressões como: Capacitações, seminários, palestras, cursos, workshops, oficinas, treinamento ou reciclagem. É nesse tom de diálogo que se iniciou o cauteloso trabalho de discutir as demais linguagens artísticas, que não fossem as artes visuais.

O 3º Encontro dedicou-se a linguagem Teatral e iniciou-se com alguns textos que pretendiam discutir o porquê de nossas resistências às mudanças. Convidaram os professores a outras possibilidades de trabalhos, seguidas de leituras referenciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Este mesmo processo acompanhou o desenvolvimento dos Encontros que trataram da linguagem musical e da Dança, a ressaltar a boa iniciativa de se convidar um profissional específico para a área musical, medida que também poderia ter sido adotada para os outros encontros enriquecendo o debate das linguagens artísticas que não estão presentes na habilitação da maioria dos professores de Artes.

Ao longo da gestão Pitta, observaremos que houveram poucas ações que se estenderam aos professores de Artes de toda a rede municipal. E aqui voltamos ao assunto abruptamente interrompido: descentralização e autonomia. Precisamos contextualizar esta relação dentro do período em análise (1997-2000), pois, o mesmo fora marcado por mudanças recentes na área da educação e veria o cenário político paulistano abalado por uma série de escândalos, envolvendo a figura de Celso Pitta, que baseara sua campanha na continuidade dos projetos empreendidos pelo ex-prefeito Paulo Maluf. O prefeito Pitta encontrou muitos problemas para a sua permanência no cargo de representante máximo da municipalidade ao longo dos anos de sua gestão e acabou por ser destituído do cargo antes de seu término, ao ser acusado de envolver-se em inúmeros processos de corrupção e irresponsabilidade fiscal, cujos processos ainda estão sendo examinados pelos órgãos de Justiça. Esta pequena contextualização, que trata de aspectos políticos gerais, deve-se a tentativa de explicar por que ao longo desta gestão nós tivemos nada menos que cinco (5) Secretários de Educação e oito (8) Diretores da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), principal órgão da rede municipal de educação responsável por pensar a política educacional, e conseqüentemente pelo nosso objeto de pesquisa – a formação continuada dos professores de Artes do ensino fundamental ciclo II.

Com o desenvolvimento deste cenário, como seria possível centralizar a política de formação continuada se, a cada ano, mudava-se mais de uma vez os dirigentes da cúpula da educação municipal? Parece-me que a proposta de descentralização das ações para as Delegacias Regionais de Educação permitiu que não houvesse uma série de entraves processuais típicos destes momentos de instabilidades governamentais, que impedissem o desenvolvimento da política educacional municipal.

Tendo em vista os fatores acima descritos, ao analisar os documentos que tratam da formação continuada dos professores de Artes na Gestão Pitta, encontrei informações dispersas sobre as quais farei um esforço de agrupá-las aqui para compreendermos a totalidade das ações do período.

O Segundo momento: Reforma Organizacional

Decorrido dois anos de gestão e já em meio aos processos envolvendo a figura do prefeito Celso Pitta, há uma reestruturação da Diretoria de Orientação Técnica, que desfaz a forma definida desde 1989 e reorganiza a Diretoria em nove Núcleos:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental;
- Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;
- Enriquecimento curricular pelas equipes de:
 - Informática educativa;
 - Sala de leitura;
 - Teatro de Bonecos Mamulengo;
 - Equipe de música;
 - Xadrez Movimento Educativo;
 - Programas e projetos.
- Educação Ambiental;
- Educação para a Saúde;
- Educação Especial
- Formação Continuada; e
- Centro de Mídias constituído pela equipes de:
 - Memória Técnica Documental/ Memorial do Ensino Fundamental;
 - Biblioteca Pedagógica Prof^a Alaíde Bueno Rodrigues;
 - Núcleo de Vídeo Educação;
 - Núcleo de Artes Gráficas.

Nesta nova estrutura, contemplando um Núcleo especificamente para a Formação Continuada, cria-se, em cada DREM, uma “Oficina Pedagógica para, em parceria com a

DOT, promover a formação continuada. Em respeito à heterogeneidade e diversidade das DREMs, estabeleceu-se que cada oficina deveria elaborar seu próprio regimento”⁶.

Com esta medida temos a manutenção da autonomia das DREMs e um tímido passo para atrelar as ações das mesmas à Diretoria de Orientação Técnica. No entanto, há um pequeno recuo no processo de descentralização do sistema educacional.

Nestes dois anos restantes da Gestão Pitta (1999-2000) as Oficinas Pedagógicas estabelecem um trabalho inicial de reflexão sobre suas atribuições através de um projeto que objetivou contribuir com a construção da Identidade da Oficina Pedagógica⁷. Assim, em processo inicial, as Oficinas Pedagógicas pouco produzem dentro da Gestão Pitta, sem grandes contribuições para a área de sua responsabilidade – a de formação continuada.

Por sua vez, outros núcleos, formados a partir da reestruturação da DOT de 1999, assumiram a co-responsabilidade pela formação continuada dos professores. O Núcleo de Ensino Fundamental, em parceria com o Núcleo de Enriquecimento Curricular, através de suas equipes de “Teatro de Bonecos Mamulengos”, “Música” e “Programas e Projetos”, acabaram por proporcionar diversas possibilidades de formação continuada dos professores de artes da rede municipal.

Os cursos e encontros, promovidos por essas equipes, não se dirigiram apenas aos professores de Artes, já que estavam abertos para os demais professores, tanto do ensino fundamental de ciclo I (1ª a 4ª séries), quanto dos professores das áreas específicas do ensino fundamental de Ciclo II (5ª a 8ª séries). Vamos às partes.

Núcleo de Enriquecimento Curricular (NEC)

O Núcleo de Enriquecimento Curricular (NEC) foi formado a partir de uma Ordem Interna da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) com o objetivo de integrar, racionalizar e otimizar as diversas atividades desenvolvidas na SUPEME, em conjunto com a Diretoria de Orientação Técnica.

Para composição deste Núcleo foram reunidas diferentes equipes, cuja proposta comum era o favorecimento da construção do conhecimento, através de recursos diferenciados, de modo a ampliar as possibilidades de trabalho dos professores no cotidiano escolar⁸.

Colocaram-se como suas atribuições:

⁶ SME / SUPEME / DOT. **Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica. 1997 – 2000**, p.II.

⁷ Ibidem. p. 538.

⁸ Ibidem. p. 109.

- “Fornecer orientação técnica normatizadora e coordenadora, no Âmbito do enriquecimento curricular;
- Sugerir propostas curriculares e metodológicas que implementem as inovações legais advindas com a LDB/96;
- Colaborar na Formação Continuada dos educadores da RME;
- Incentivar a busca de novos subsídios para a efetivação das propostas pedagógicas das Escolas Municipais”⁹.

Com estas atribuições este núcleo estabeleceu uma relação direta com os projetos de formação continuada dos professores de Artes e com a discussão instalada após a Lei 9.394/96. Para a efetivação de suas responsabilidades o Núcleo foi dividido em Equipes. Destas, três possuem relação direta com o nosso objeto de pesquisa: Equipe de Música, Equipe de Teatro de Bonecos Mamulengos e Equipe de Projetos e Programas.

NEC: Equipe de Programas e Projetos

Esta equipe possui um histórico considerável, que se iniciou no ano de 1980 quando fora criada sob a denominação de “Divisão de Programas e Atividades Especiais”, com o aglutinamento de projetos que já existiam no interior do Setor Musical criado em 1969.

Em 1989, a Secretaria Municipal de Educação, em sua reorganização, atribuiu às competências da Divisão de Programas e Atividades Especiais ao Núcleo de Ação Cultural Integrada (NACI).

Em 1993, pelo decreto 33.893, de 16/12/93, foi instituído o Programa de Ação Cultural, com os seguintes objetivos: Viabilizar as atividades semânticas dos programas, que compõem a Ação Cultural; propiciar maior oportunidade de contato com diferentes atividades Culturais, tendo em vista a formação do indivíduo responsável, crítico e consciente; oferecer apoio técnico com estratégias que enriqueçam o Currículo desenvolvido pela R.M.E., extrapolando o âmbito de sala de aula¹⁰.

Finalmente, em 1999, o Núcleo de Ação Cultural Integrada passou a fazer parte da equipe de Programas e Projetos do Núcleo de Enriquecimento Curricular, encarregando-se de promover encontros da rede municipal de educação, com lugares identificados, com o

⁹ Ibidem. p. 109.

¹⁰ Ibidem. p. 113.

caráter de formação cultural dos cidadãos da cidade, por exemplo: Museus, Estação Ciência e Centros Culturais. Somaram-se às ações desta equipe a oferta de alguns cursos optativos, tanto para educadores, quanto para estudantes.

Estes cursos, dirigidos a educadores, que não se trataram apenas de um evento de poucas horas, dedicaram-se fundamentalmente a dois assuntos principais ao longo dos quatro anos da Gestão Pitta: “Fotografia e Cidade – um resgate do cotidiano de São Paulo” – atendendo em média 15 educadores por ano de 1998 a 2000; e “Projeto Movimento Coral Jovem” – atendendo em média 30 educadores em cada ano da gestão. Os dois projetos citados contaram com a parceria da Secretaria Municipal de Cultura que teve um papel diferenciado na gestão seqüente a de Celso Pitta.

NEC: Equipe Música

Este projeto teve início em 1969 e passou por diversas mudanças, até que em 1988 foi reformulado para assumir um caráter mais “pedagógico”. Em 1997 foi novamente reformulado e regulamentado, assumindo as características atuais nesta análise.

Além de possibilitar alguns cursos que tratam da linguagem musical, a equipe de música contou com professores encarregados de consertar os instrumentos musicais das escolas, o que somou cerca 1000 solicitações de concertos no período 1997- 2000. Além destes profissionais, encarregados da manutenção, foram contratados mais professores de Bandas e Fanfarras para a implementação do projeto.

Na composição deste projeto notamos o desenvolvimento de três cursos, com a participação de professores de ensino fundamental do ciclo II:

Tabela 2. Síntese dos cursos oferecidos pela equipe de música na Gestão 1997-2001

Cursos	1997	1998	1999	2000
Iniciação à música através da Flauta	60 profs	60 profs	60 profs	110 profs
Tocando e Cantando	150 profs	150 profs	150 profs	130 profs
A Bandinha Rítmica na EMEF	30 profs	-	40 profs	-

Fonte: SME/SUPEME/DOT. Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica. 1997 – 2000, p. 214 – 226.

Através destes dados, podemos constatar uma boa participação desta equipe no processo de formação continuada, contribuindo com diversos cursos sobre a linguagem musical. Esta ação gerada adquire real valor, tendo em vista a carência de professores habilitados a esta linguagem na rede municipal. Não bastando à oferta de cursos, a equipe de música estabeleceu algumas condições objetivas para que o projeto se viabilizasse, através da contratação de profissionais responsáveis pela manutenção dos instrumentos, bem como a ampliação do número de profissionais responsáveis pela formação dos professores.

Além das ações descritas, a equipe de Música decidiu por oferecer os cursos de forma optativa para os professores da rede, isentando de obrigações aos que não desejassem participar do projeto.

NEC: Equipe de Teatro de Bonecos Mamulengos

Este projeto foi avaliado como uma ação de grande alcance dentro da rede municipal de ensino. Isso porque contou com uma estrutura de inúmeras apresentações de espetáculos nas escolas da rede municipal, oficinas e cursos optativos de confecção de bonecos, extensivos a um grande número de educadores da prefeitura, além de participar de muitos eventos culturais ocorridos no município¹¹.

Do ano de 1997 a 2000 – mais de 300 escolas – cerca de 600 apresentações – contemplaram 170.181 estudantes e 6.586 educadores. Estima-se que 222 educadores fizeram os cursos e oficinas ofertadas por este projeto¹².

Através destes números podemos observar um grande alcance das ações desta equipe, já que mais de 30% dos estudantes da rede puderam assistir as apresentações das peças “A Bela e a Fera”, o “O Fantasma da Ópera” e “Ao Mestre com Carinho”.

Os cursos de confecção de bonecos, oferecidos aos educadores da rede, foram criados com o objetivo de viabilizar o teatro de bonecos em sala de aula e/ou na Unidade Escolar, subsidiando a escola na criação de projetos alternativos de trabalhos, utilizando a linguagem do teatro de bonecos como recurso didático.

O projeto tem como principais objetivos:

- Democratizar o acesso à Arte;

¹¹ Ibidem. p. 281.

¹² Ibidem. p. 365

- Contribuir para o desenvolvimento da capacidade criadora do educando, estimulando sua imaginação e interesse por atividades artísticas;
- Instrumentalizar os educadores, complementando e ampliando suas possibilidades de atuação nas Unidades Escolares;
- Divulgar o Teatro de Bonecos como recurso pedagógico viável a ser utilizado nas Unidades Escolares¹³.

Estes cursos foram optativos e dirigidos a todos os professores da rede municipal de ensino, não limitando-se a uma área específica como professores de Artes ou de 1ª a 4ª séries. Com isso, fica difícil precisar quantos professores de Artes optaram por fazer este curso e, assim, calcular o público atingido.

Tal qual o projeto empreendido pela Equipe de Música, este projeto de Teatro de Mamulengos possibilitou aos professores a construção de novos conhecimentos sobre outras linguagens artísticas que não a das artes visuais.

Ampliar as possibilidades de trabalhar em sala de aula, por si só, já é uma grande ação. Tratar esta possibilidade, através de um programa sustentado, que possibilita a formação de professores e a produção cultural com um efetivo trabalho junto aos estudantes, são elementos fundamentais para se pensar uma política de formação.

Ao fim da gestão, este projeto foi relacionado dentre as ações que deveriam continuar em desenvolvimento durante os próximos anos, com o estabelecimento de novas metas, novos cursos e novas apresentações.

Ao fim da descrição deste projeto, precisamos atentar para a explicitação do caráter de apoio pedagógico conferido ao Teatro de Bonecos de Mamulengos. Não podemos concluir que se tratou de uma oficina, que pretendeu discutir as especificidades da linguagem teatral, mas sim apresentar outras possibilidades de se trabalhar em sala de aula, através do uso do teatro de bonecos. É uma medida tímida para que tenhamos o ensino efetivo da linguagem teatral, porém fora um projeto desenvolvido por um Núcleo de Enriquecimento Curricular e não pelo Núcleo do Ensino Fundamental da área de Artes. Essa inversão de papéis, ocorrida na Gestão Pitta, deu o tom de como as propostas de formação, dirigidas aos professores de Artes, configuraram-se em meio as divisões estruturais dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento das ações de formação continuada.

Algumas considerações

¹³ Ibidem. p. 283.

Ao analisar a gestão do prefeito Celso Pitta, chego a algumas conclusões que afirmam um relativo estado de desorientação das medidas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, através da Diretoria de Orientação Técnica. Isto se deu devido a mudança de toda a estrutura organizacional no meio da gestão em processo. Esta atitude, encabeçada por um dos cinco (5) Secretários Municipais da Educação, presente no período, de fato atrapalhou as articulações desenvolvidas, assim como os projetos em andamento, quando não inviabilizam, inclusive, as ações futuras.

Noto diversos núcleos e equipes que tinham como suas atribuições a formação continuada dos professores da rede. Ao estabelecer um cenário, em que se delegou a muitos a função de promover a formação continuada, acabou-se por construir uma situação onde não há responsáveis diretos por estas ações. Assim, desarticulados, os projetos passam a não ter uma identidade. Ficam rasos, onde muitas vezes resumem-se ao encontro de duas horas em uma tarde da semana. Isto é um evento e não um ponto de encontro, onde podemos repensar a prática e dialogar sobre as atuais inquietações contemporâneas do ensino.

Ainda com todas as críticas que faço sobre a desarticulação de uma identidade da política educacional do período, é preciso fazer a ressalva da atenção dos núcleos e das respectivas equipes, que desenvolveram seus projetos tendo em vista as mudanças trazidas pela Lei 9.394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isto demonstra as ações de um município que está atento às mudanças educacionais nacionais e coloca-se como crítico das mesmas, ao promover a discussão destes documentos.

Mesmo com o desenvolvimento de projetos, que contemplem linguagens artísticas, das quais não há um grande número de professores habilitados para o seu exercício, tais como os projetos de Música e Teatro de bonecos Mamulengos, observo ainda a ausência de projetos voltados à discussão da linguagem da Dança, dentro do espaço escolar. Esta ausência se deve a própria caracterização da linguagem da dança, envolvendo as áreas de Artes e Educação Física. Quando uma procura atribuir à outra a responsabilidade pelo ensino da dança resulta na falta de medidas para sua efetivação no espaço escolar, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes tenham defendido a presença desta linguagem dentro do espaço dedicado ao componente curricular de Artes.

Em nenhum momento pudemos observar um projeto de formação continuada, que tenha partido das necessidades levantadas pelos próprios professores, ou mesmo, que tenha contado com a participação dos professores em seu desenvolvimento em um processo colaborativo. Transferir as responsabilidades para as Delegacias Regionais de Educação Municipal não significa garantir a presença dos professores das unidades escolares que compõem esta Delegacia. Pois, mesmo os Encontros de Educação Artística analisados

nesta gestão, chegaram aos professores com uma pauta estabelecida e objetivos definidos, sem a devida participação do corpo docente.

Raras vezes pude encontrar na leitura dos documentos dessa gestão ações que avaliassem como se construiu as condições de mudanças da prática escolar, fomentadas pelos projetos de formação. Não basta apresentar números relativos ao alcance de educadores e estudantes envolvidos. É preciso avaliar o que de fato mudou no interior das escolas, mesmo sabendo que as mudanças na área educacional decorrem em um processo moroso e que custam a apresentar dados substanciais de mudança.

Gestão 2001 – 2004

Em meio ao cenário político de instabilidade que se configurou ao fim da gestão de Celso Pitta, ocorreram as eleições para prefeito da cidade de São Paulo no ano de 2000, na qual elegeu-se a senhora Marta Suplicy para o cargo máximo da municipalidade.

A nova Prefeita assumia uma cidade em que poucos sabiam ao certo como estava a sua estabilidade financeira. Ao tomar posse do cargo, Marta Suplicy afirmou haver um rombo nos cofres públicos, o que colocou o município em uma situação calamitosa de endividamento. Estes fatos e afirmações são até hoje contestados pelos personagens das cenas políticas, que questionam os Relatórios de Contas apresentados tanto pela gestão do ex-prefeito Celso Pitta, como da gestão que teve a frente à senhora Marta Suplicy.

Estas informações são importantes para contextualizarmos as ações dessa nova gestão, dirigidas à rede municipal de ensino, como a construção e entrega de 21 Centros de Educação Unificados (CEUs), ao longo do ano de 2004 - fim da gestão em análise.

Diferentemente do que ocorrera na gestão anterior, entre 2001 e 2004, houveram quatro secretários da educação: De 2001 a 2004 tivemos quatro Secretários da Educação: o professor Fernando José de Almeida (2001 – 2002), Eny Maia (02/2002 a 12/2002), Nélio Marco Vincenzo Bizzo (06 dias do ano de 2002) e Maria Aparecida Perez (2003-2004). Na Diretoria de Orientação Técnica também houve uma estabilização dos profissionais nomeados, permitindo a elaboração de ações por um tempo maior que na gestão passada, como poderemos ver a seguir.

As Novas Diretrizes

Sob as ações de um novo governo, que pretendeu viabilizar o seu programa denominado “São Paulo vai dar a volta por cima”, foram estabelecidas novas diretrizes

para o ensino municipal, a serem trabalhadas pela Diretoria de Orientação Técnica. São elas:

- Democratização da gestão;
- Democratização do acesso e permanência;
- Qualidade social da educação.

Além de estabelecer novas diretrizes, a nova administração iniciava também um processo de reestruturação do sistema municipal de ensino, que acompanharia toda a gestão, como poderemos ver a seguir.

Uma das mudanças imediatas, com a posse da nova prefeita, foi a reestruturação das Delegacias Regionais de Educação Municipal (DREM), com o objetivo de atender as diretrizes acima descritas.

Será em função delas que o trabalho técnico-administrativo se estruturará, e não o contrário. Por isso, faz todo o sentido que as atuais Delegacias Regionais de Educação transformem sua vocação e se restabeçam como **Núcleos de Ação Educativa**.

Na mesma direção, o atual Departamento de Orientação Técnica (DOT) deverá ser reestruturado para que, com as equipes pedagógicas dos futuros NAEs e as escolas, possam construir (e não decretar) a qualidade com a qual sonhamos (SME/DOT, Revista Educação 1, p.7).

Na ação acima descrita não houve apenas uma mudança de denominação, e sim a ampliação das ações das antigas DREMs, que acabaram por fundirem-se e passaram a contar com o trabalho de mais Unidades Escolares.

A reestruturação interna da Diretoria de Orientação Técnica também aconteceu neste período. Tendo em vista a estrutura apresentada, a partir da reforma na gestão de Celso Pitta, estabeleceu-se a manutenção das divisões entre Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Aumentaram o número de núcleos, que passaram a: Núcleo do Círculo de Leitura, Educação Especial, Orientação Sexual, Informática Educativa, Projeto Vida, Centro de Multimeios e o Núcleo de Enriquecimento Curricular, que denominou-se Núcleo de Projetos Especiais, contando com as equipes de Teatro de Bonecos “Mamulengos”, Xadrez – movimento educativo, Música, Bandas e Fanfarras, Oficina de Manutenção de Instrumentos, Roupeiro, além da retomada das ações do Núcleo de Ação Integrada (NACI). Em junho de 2004, seria criada ainda a Divisão de Acompanhamento e Avaliação (DAA).

A partir da divulgação das diretrizes do novo governo e da reestruturação do sistema organizacional, passaram a colocar em prática as ações que efetivariam essas mudanças, sempre atrelada aos três princípios da gestão.

Ações atreladas às diretrizes

Para a garantia da “democratização do acesso e garantia da permanência” dos educandos da rede municipal de ensino, ampliou-se o número de vagas da educação Infantil, do ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Estas novas vagas foram disponibilizadas, essencialmente, nas zonas periféricas da cidade, áreas que, tradicionalmente, apresentam uma demanda maior que as zonas centrais. Com isso, do início da gestão, em 2001, ao término do ano de 2003, já haviam sido criadas 147.856 vagas na rede municipal, concretizando um crescimento de 16% do número de vagas ocupadas (SME/DOT, Revista Educação 4, p.20).

Para a concretização do segundo item das diretrizes municipais – “Democratização da Gestão” – a prefeitura da cidade de São Paulo iniciou um processo de descentralização da estrutura administrativa, com a criação das subprefeituras (2003), do Orçamento Participativo, do Grêmio Estudantil e dos Conselhos Regionais dos Conselhos de Escolas. Todas essas medidas tencionaram possibilitar maior participação das entidades civis nas decisões tomadas pela prefeitura, permitindo uma maior discussão em sua comunidade, através das Subprefeituras e da participação no planejamento do orçamento, dirigidos às obras e manutenção dos aparelhos públicos. Além disso, o incentivo de medidas, que promovam o protagonismo juvenil, permitiu uma maior participação da parte fundamental de toda a rede municipal de educação - os estudantes, e ampliou a participação dos cidadãos nas decisões das escolas de sua comunidade, com a valorização dos Conselhos Escolares. Esse conjunto de ações está diretamente relacionado ao projeto “cidade educadora”.

O projeto “cidade educadora” consistiu em construir um espaço democrático com os habitantes da cidade de São Paulo, através de ações que permitiram uma descentralização das decisões municipais para as diversas subprefeituras, contando ainda com a integração dos aparelhos públicos e fortalecimento de políticas de respeito às diversidades.

Por fim, as ações para a garantia da “Qualidade Social da Educação” buscaram permanecer em consonância com o dinamismo da sociedade contemporânea, garantindo o uso das novas Tecnologias da Informação, aliadas a formação permanente dos educadores. É a partir desta premissa que voltamos à análise do objeto de pesquisa desta dissertação.

Ao longo do período de 2001 a 2004, alguns projetos de formação continuada foram colocados em prática, dirigindo-se as diversas áreas de especialização do professorado, como podemos observar no programa ABC na Educação Científica e no Programa Círculo de Leitura, voltados aos professores de Ciências e de Línguas, respectivamente. Embora esses programas apresentem direções específicas para algumas áreas, os projetos foram abertos à participação de todos os educadores da rede.

Diretamente relacionado aos professores de Artes, identifiquei o Programa “Vivências Culturais”, realizados em parceria com o Instituto Tomie Ohtake. Dedicaremos a análise desta ação.

Vivências Culturais para Educadores

A partir do ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação passou a promover uma série de ações, que objetivaram posicionar o professor como um produtor e crítico cultural. Valendo-se das justificativas que afirmam que o professor da rede municipal sofre com a impossibilidade de frequentar salas de cinema, peças de teatro, exposições, espetáculos de dança, entre outros, a prefeitura estabeleceu parcerias com algumas instituições. Essas parcerias tiveram como propósito retirar o professor de seu cotidiano escolar e, com isso, alargar a gama de possibilidades dos trabalhos escolares. Pois, com mais experiências em seu horizonte cultural, o professor pode construir um cotidiano para além das linguagens convencionais da educação, tais como o livro didático ou a cópia na lousa.

Estas são afirmações feitas pela prefeita Marta Suplicy e pela Coordenadora Educacional do Instituto Tomie Ohtake, registradas em um CD-Rom sobre o Projeto Vivências Culturais, arquivado no memorial Técnico Documental¹⁴.

Dentro do período analisado, o Instituto Tomie Ohtake, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, foi o maior responsável pela promoção deste programa, atendendo mais de 4000 professores em seu projeto.

Estas ações iniciavam com a inscrição dos professores interessados, sendo que cada encontro atendia a um público definido, com professores de ensino fundamental de ciclo II, ou professores de ensino fundamental de ciclo I. Os encontros, destinados aos dois públicos, contaram com uma programação muito parecida e respeitaram certa logística, para a promoção dos mesmos.

¹⁴ PMSP/ SME/ FNDE/ INSTITUTO TOMIE OHTAKE. *Vivências Culturais I e II para educadores*. 2002/2004.

O projeto foi estruturado em três momentos distintos, que serão aqui explicitados:

1- Arte e Cultura

O primeiro momento do projeto contou com a presença dos professores diariamente, durante oito horas, no decorrer de uma semana. A cada dia o professor dirigia-se a um dos diferentes locais do programa. Cada um desses espaços focalizava um dos aspectos das práticas culturais, tais como: Artes Visuais, Cinema, Música, Teatro e Circo, e recebiam, no máximo, duzentos e oito professores. Assim, em sistema de rodízio, ao término da semana 1.040 professores teriam passado por oito horas diárias de vivências culturais.

2- Festival de Cinema: Educação pela Arte.

Esta segunda etapa do trabalho promoveu encontros em finais de semana alternados, no Espaço Unibanco de Cinema Arteplex e Anexo. Dessa forma, durante o período da manhã, os professores participaram de palestras, exposições musicais, cinematográficas e mesas redondas.

3- Arte na Escola

Nesse último módulo o programa se deu na escola. O professor teve dezesseis horas para preparar e realizar quatro propostas para seus estudantes, segundo o material didático e as atividades desenvolvidas nos outros módulos do programa. Após a realização destas propostas, os professores tiveram mais cinco horas para prepararem um relatório sobre o trabalho desenvolvido. Ao fim do programa, o total de horas em formação chegou a 120.

Ao analisar este programa, noto a construção de uma proposta que, ainda que não tenha partido dos professores, considerou os mesmos como produtores culturais, além de críticos dos processos contemporâneos. Reconhecer na figura do professor um sujeito que possui dificuldades em seu cotidiano, que o impede de frequentar o circuito cultural, que se estabeleceu como característico da cidade de São Paulo é um algo muito positivo. Atentar para estas questões já se demonstra o cuidado com o professor. Cuidado este que não esteve presente nas declarações do Diretor do Instituto Tomie Ohtake - Ricardo Ohtake - ao afirmar que esse curso parte da necessidade de se *reciclar* os professores da rede municipal de ensino.

Reciclar? Este termo já fora criticado nesta dissertação, lembrando que a mesma confere a figura do professor comparações como matéria em desuso, passível de transformação, em outra coisa para nova serventia, quando não em lixo. Partamos do pressuposto que esta tenha sido uma expressão mal empregada e continuemos com a análise.

A elaboração de uma proposta que dê conta, não só de convidar os professores para encontros, mas que ressignifique a prática escolar, atentando para um espaço em que o professor possa experimentar trabalhar de outras formas a partir dos encontros e possibilitar um bom número de horas para que estas propostas se efetivem e sejam registradas em relatório, vem a ser de fato um projeto que cuidou de vários de seus aspectos, não excluindo a avaliação feita pelo professor, figura central neste processo.

Este foi um bom projeto, que não poderia se perder no sucesso de uma ação, como de fato aconteceu como posso observar nos demais anos do período de minha análise. Este projeto foi desenvolvido nos anos de 2003 e 2004 e não contou com novas realizações. O problema não se resume com a possibilidade ou não de se realizar o projeto outras vezes, e sim em como a Prefeitura municipal de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria de Orientação Técnica, podem oferecer possibilidades para que seu corpo docente acompanhe as mudanças culturais. Tendo em vista:

- as dificuldades cotidianas de seus professores em participar das atividades culturais da cidade de São Paulo;
- que seus professores, em grande número, dobram seus turnos e acumulam cargos, ministrando ao longo da semana mais de 50 aulas;
- e que podem usufruir do cenário cultural paulistano, não porque está no programa de política educacional, e sim porque são cidadãos moradores da cidade de São Paulo, em interação com as questões contemporâneas.

Em resumo, o projeto reconheceu não só as dificuldades em acessar os bens culturais da cidade de São Paulo, como deixou claro sua avaliação sobre o ensino de Artes praticado nas Escolas municipais: “O fato é que a formação em artes nas escolas também deixa muito a desejar, consequência de uma defasada formação de professores, que através dos tempos tem privilegiado fórmulas e receitas, sem a necessária vivência ou reflexão, sobretudo no que se refere a arte contemporânea”¹⁵.

¹⁵ Folder de apresentação da exposição “Tecendo o Visível” integrante do projeto “Vivências Culturais” do Instituto Tomie Ohtake em 2003, redigido por Stela Barbieri.

Frente a esse quadro, o que a Diretoria de Orientação Técnica procurou fazer foi estabelecer um rol de oportunidades de cursos, oficinas e encontros. Com isso, os professores de Artes da rede, assim como os demais profissionais, poderiam participar, através de inscrição optativa, com a garantia de um certificado da DOT ou das entidades pelas quais tenham participado. Dessa maneira garantiam pontos que valeriam para uma evolução funcional do professor, que ao fim de tudo, resulta em pequenas melhorias nos vencimentos do professorado.

Estes cursos ocorreram nas Instituições Culturais das cidades, em especial àquelas ligadas as entidades privadas, como Centro Cultural Banco do Brasil e Itaú Cultural, além de contar com cursos promovidos pelos museus da cidade, presente nas ações do MAC – Museu de Arte Contemporânea, e MAM – Museu de Arte Moderna. No entanto, estes cursos estão desarticulados de um projeto de formação maior. E, assim como a análise da gestão anterior, acabam por não se configurar num projeto com identidade. Isso porque com cursos com duas ou três horas de duração, em único dia, não se estabelece uma rede de formação com fins e objetivos definidos, que possam ser caracterizados como uma política educacional. E não creio que a estas entidades culturais devam atrelar seus programas educativos a políticas educacionais, perdendo assim a autonomia para dirigir seus projetos.

Fora esses cursos espalhados pela rede de educação não formal da cidade, podemos analisar os projetos de formação de educadores, ligados às equipes de Teatro de Bonecos Mamulengos, Música, Bandas e Fanfarras e Oficina de Manutenção de Instrumentos Musicais, já presentes nas ações da gestão anterior.

Núcleo de Projetos Especiais

O Núcleo de Enriquecimento Curricular, da gestão passada, fora transformado no Núcleo de Projetos Especiais, dentro dos novos moldes propostos pela reestruturação da Diretoria de Orientação Técnica. Esta nova configuração não impediu a manutenção das antigas equipes de trabalho e manteve as ações empreendidas por elas.

Equipe de Teatro de bonecos “Mamulengos”

Durante os anos de 2001 a 2004, esta equipe de trabalho manteve a sua estrutura, anteriormente descrita, e continuou a promover cursos e oficinas de construção de bonecos, além de encontros que discutiam o teatro de bonecos dentro da escola. Estes cursos de curta

duração atenderam a um grande número de educadores da rede, chegando a um total de 3.608 profissionais atendidos, em suas 265 turmas, formadas ao longo destes anos ¹⁶.

Equipe de Música, Bandas e Fanfarras

Assim como a equipe de Teatro de bonecos Mamulengos, a equipe de Música, Bandas e Fanfarras manteve a sua estrutura e continuou a oferecer os cursos de “Iniciação da música através da flauta” e “Tocando e Cantando”. Porém, o número de professores participantes foi muito inferior à gestão passada. Os relatórios da gestão e do Núcleo de Projetos Especiais não explicam por que, ao longo de quatro anos, o número de professores do ensino fundamental, presentes no curso, foi de 238, contra os 940 educadores que se inscreveram no curso na gestão anterior.

É lamentável esta situação, tendo em vista as diversas medidas, que foram estabelecidas para a prática educativa desta equipe, chegando a se estabelecer uma divisão de manutenção de Instrumentos musicais na Diretoria de Orientação Técnica. O que esta equipe, juntamente com a Equipe de Teatro de Bonecos Mamulengos, conseguiu promover desde sua criação é algo muito positivo. Pois assumiu como uma de suas atribuições a formação continuada dos professores relacionando-os com linguagens artísticas não usuais na rotina dos espaços escolares.

Assim, analisando as ações de formação continuada deste Núcleo de Projetos Especiais, chegamos ao programa que acredito ter tido maior relevância dentro da política educacional, relacionada às artes orquestrada pelo município. Isso porque esse programa contou com um trabalho intersecretarial, incorporando os aparelhos públicos para o desenvolvimento de suas ações, através dos Centros Educacionais Unificados e porque envolveu professores e estudantes em uma grande proposta de formação.

Projeto Formação de Público – Teatro

Este projeto foi concebido dentro de um programa para o desenvolvimento do teatro, na cidade de São Paulo que, envolve ainda o projeto Teatro Vocacional, a Lei de Fomento ao Teatro e a ampliação das salas de espetáculos municipais e qualificação de seu uso. A idéia central foi construir um sistema que desenvolvesse uma base sólida para a atividade teatral, de maneira sustentável, ampliando seu público e tendo como alvo o cidadão. Entendemos o

¹⁶ PMSP-SME/DOT/DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Relatório – Gestão 2001 - 2004**, p. 264.

teatro como uma potente ação para o exercício da cidadania, muito além da sua posição dentro da hierarquia no mercado cultural. Foi neste sentido que construímos 42 novas salas de espetáculos (duas em cada CEU, uma de 450 e outra, experimental, de 150 lugares), todas na periferia da cidade, onde localizamos os mais baixos IDH. Foi este também o espírito que nos norteou no constante aperfeiçoamento do projeto¹⁷.

Foi com essas palavras que o Secretário de Cultura, Celso Frateschi, justificou o projeto intersecretarial, o qual contou com diversos programas de valorização da linguagem teatral. Foi da união entre atores, atrizes, dramaturgos, cenógrafos, sonoplastas, técnicos de som e educadores que se definiram as linhas mestras do projeto, como afirmou a Secretária de Educação Maria Aparecida Peres:

o **Formação** possibilitou a introdução da linguagem teatral de Educadores e Educandos, através de cursos e desenvolvimento de projetos nas unidades escolares, mobilizando todos em torno dos espetáculos, textos, autores, direção, cenografias, musicais, enfim, de uma nova linguagem e possibilidade de ver o mundo e uma significativa aproximação entre as Secretarias Municipais de Educação e Cultura, visto que todo o Projeto foi discutido e, efetivamente, construído em parceria¹⁸.

A partir da parceria descrita acima, definiram-se ações que compreenderiam o trabalho de formação dos professores, definidos por Unidade Escolar. Simultaneamente ao trabalho desenvolvido nas escolas municipais, os professores eram acompanhados por seus estudantes para assistirem a três espetáculos teatrais. Em uma estrutura complexa, contemplou-se vários aspectos de um processo de formação, que tinha como preocupação o trabalho a ser desenvolvido dentro das salas de aulas. Vejamos:

Paralelamente, a escola inscrita no projeto deve também inscrever de três a sete educadores, que acompanharão um curso sobre o fenômeno teatral, dado ao longo do ano pelos monitores, com a supervisão dos coordenadores. Além de discutir aspectos do fenômeno teatral, esse curso sugere atividades para serem desenvolvidas por esses educadores com seus alunos, a partir das peças assistidas. Essas atividades são acompanhadas nas escolas pelos monitores e através destes, pelos coordenadores. O curso é apoiado por material pedagógico, preparado pelos orientadores, em consonância com o curador e as secretarias. O processo todo é acompanhado por seminários periódicos entre os participantes do projeto, em que se discutem os temas desenvolvidos e se propõem novas formas de atividades. Ao final do ano, em que

¹⁷ PMSP-SMC/SME. **Projeto Formação de Público**, 2004, p. 5

¹⁸ *Ibidem*. p. 7.

cada escola deve ter assistido pelo menos três das dez peças em cartaz, os monitores e coordenadores apresentam uma avaliação do curso e das atividades desenvolvidas. Além de discutir o trabalho nas escolas, essa avaliação serve de base também para a discussão das peças que serão selecionadas no ano seguinte ¹⁹.

Podemos observar que o trabalho envolveu vários profissionais da rede, não se limitando apenas à figura do professor, mas exigiu também a participação dos Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares participantes. O sequente acompanhamento das ações por profissionais internos – professores e Coordenadores Pedagógicos - e externos do cotidiano escolar, personificados na figura dos monitores, agregou valores positivos ao desenvolvimento do projeto.

Ao analisar os cursos e encontros, pelos quais passaram os educadores inscritos, noto o desenvolvimento de questões fundamentais à linguagem teatral contemporânea, tais como:

- A participação do público, fugindo do tradicional formato de palco Italiano, que estabelece uma nítida separação entre atores e platéia;
- A discussão da linguagem, não condicionada apenas como apoio pedagógico para o desenvolvimento de diversos componentes curriculares, propiciando uma profunda discussão acerca da linguagem teatral.

A participação de atores, diretores, dramaturgos e cenógrafos no processo de formação trouxeram ganhos para a elevação da discussão, atrelando as diversas possibilidades de trabalho em sala de aula, através de uma listagem de leituras e filmes complementares ao trabalho²⁰.

É importante destacar que o projeto contou com a curadoria do cenógrafo e diretor teatral Gianni Ratto, que agrupou peças em tríades, que objetivaram traçar um painel da produção teatral Nacional. O agrupamento dessas peças estabeleceu critérios, tanto históricos quanto temáticos, da linguagem teatral. Dessa forma, cada Unidade Escolar participou de, pelo menos, uma tríade ao longo do ano, em um movimento com critérios e temas definidos.

Salta aos olhos o padrão das peças relacionadas para projeto ao longo dos anos. Isto se deveu à associação ao “Programa de Fomento” Teatral da cidade de São Paulo que, a partir da gestão da prefeita Marta Suplicy, construiu condições para que grupos e

¹⁹ PMSP-SMC/SME. **Projeto Formação de Público**, 2004, p.12.

²⁰ SME/SME. **Curso Intersecretarial Optativo: Teatro – elementos formais e temáticos, diferentes formas de expressão**. 2002.

companhias teatrais apresentassem projetos de práticas de sua linguagem, contemplando um trabalho social nas comunidades nas quais se inseriam. Este projeto acabou por revelar potenciais grupos teatrais que se estabeleceram no cenário teatral nacional. Tenho a ressaltar, como exemplo deste trabalho, o “Grupo XIX de Teatro”, a “Companhia São Jorge de Teatro” e os dramaturgos “Newton Moreno” e “Luís Alberto de Abreu”. Todos ainda atuantes e com peças em cartaz, no momento em que escrevo esta dissertação, mesmo tendo-se decorridos sete anos do início do projeto de Formação de Público.

Ao longo dos quatro anos o projeto cresceu em suas ações, o que culminou em um grande número de Escolas atendidas no ano de 2004, devido a entregas dos complexos dos CEUs.

Os números do projeto Formação de Público nos mostram que, no ano de 2001, 113 unidades escolares foram atendidas, somando um público total de 34.923. Em 2002, o projeto contou com a participação de 123.792 estudantes, de 250 unidades escolares. Em 2003, ampliou-se o número de estudantes para 136.085, mas diminuiu-se o número de escolas atendidas para 90. E finalmente, em 2004, um súbito aumento para 305 escolas participantes, com estimativas de ter contado com a presença de, nada menos, 257.000 estudantes, “além do atendimento direto nas unidades escolares de mais de 400.000 pessoas, através de cursos e desenvolvimento de projetos relacionados à linguagem teatral”²¹.

Vamos as causas desse grande crescimento.

A criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)

A criação dos CEUs foi a bandeira da gestão Marta Suplicy, devido a sua grande amplitude nas possibilidades de ações. Os lugares escolhidos inicialmente para a construção dos edifícios dos Centros Culturais Unificados localizaram-se, fundamentalmente, na periferia da cidade de São Paulo. Foi partindo da idéia das escolas-parque, de autoria do nosso já citado educador Anísio Teixeira, durante a abertura democrática da década de 1950, que se iniciou o projeto.

A concepção que norteou as possibilidades de ações do CEU se deu através do estabelecimento de três objetivos específicos:

²¹ PMSP-SMC/SME. **Projeto Formação de Público**, 2004, p. 7.

- *I – Desenvolvimento Integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos*

A partir deste princípio, criou-se condições para a oferta de educação formal e não formal, atividades sócio-culturais, esportivas e recreativas, bem como outras formas de aprendizagem. Com isto, envolveram projetos de “educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e toda ação que implique em inclusão social, integrando os aspectos cognitivos, socioculturais, físicos e afetivos” (2003, Revista Educação nº4, p.14).

- *II – Pólo de desenvolvimento da comunidade*

Promoção da articulação e organização dos programas sociais, e promoção de ações de interesse local. Além de considerar que “todos os espaços devem ser considerados de aprendizagem, mesmo que não tendo propósito pedagógico formal, isso implica em promover a integração entre experiências culturais e de lazer da população. Uma comunidade de aprendizagem é uma proposta educativa da base local comunitária, territorializada e solidária, auxiliando na criação da identidade local” (2003, Revista Educação nº4, p.14).

- *III – Pólo de inovação de experiências educacionais*

“O desenvolvimento de experiências educativas inovadoras, nos diferentes níveis de ensino, permite que o CEU atue como centro de referência, estendendo o conhecimento adquirido para as demais escolas da região” (2003, Revista Educação nº4, p.14).

Com o desenvolvimento destes objetivos, colocou-se em funcionamento as unidades dos CEUs, onde cada uma foi composta por um Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e um conjunto cultural com teatro, biblioteca, oficina de dança e música, além das demais linguagens artísticas. Essas unidades eram também compostas por um pólo esportivo, dotado de quadras poli-esportivas, salão de ginástica e um complexo de três piscinas. Com isso criou-se 2.500 novas vagas de ensino em cada unidade (2003, Revista Educação nº4, p.14).

Foi a união desta nova estrutura, com a concepção do projeto de Formação de Público, que tivemos o expressivo número de participantes no ano de 2004.

Assim, ao analisar este projeto de formação continuada, vejo que é importante destacar decisões fundamentais para a sua implementação. A primeira se deve a opção por um trabalho intersecretarial, com uma real articulação de suas ações, possibilitando não só a formação dos professores como também o fomento da produção teatral na cidade. O trabalho com agentes habilitados, atrelados aos Coordenadores Pedagógicos e aos professores, de fato promove uma rede em formação, pois se dá tanto no espaço intramuros das EMEFs como nos espaços cênicos, sob as ações dos grupos teatrais. Ainda que este projeto figure como mais um que não partiu das premissas articuladas pelos professores da rede para a sua formação, ele possibilitou a avaliação dos professores ao investirem em seminários abertos à discussão. Possibilitou-se outras formas de trabalho para além do descrito no material entregue aos professores, bem como a produção de relatórios sobre as formas em que se deu este projeto no interior das Escolas.

Outras considerações

Os projetos Formação de Público e Vivências Culturais, somados às ações desenvolvidas pelo Núcleo de Projetos Especiais, através das equipes de teatro de Bonecos Mamulengos, Música, Bandas e Fanfarras, acabam por somar poucas ações ao longo de toda a gestão. Seus esforços foram concentrados, principalmente, nos dois últimos anos da gestão, como podemos observar no projeto Vivências Culturais (2003-2004) e Formação de Público, e que nos mostra um aumento de público no último ano, dobrando o número do ano anterior. Este desenvolvimento, que inicia a primeira metade da gestão com poucas propostas e parte para os dois últimos anos com um grande volume de ações, sempre coloca em dúvida a identidade da política educacional. Afinal, os esforços ao fim de gestão se devem à possibilidade de concorrer a uma reeleição, ou se deve a problemas estruturais da rede, que fundamentalmente passa os seus primeiros dois anos articulando as suas ações através do levantamento da demandas da rede de ensino?

Ao ler os inúmeros relatórios desta gestão observei que, desde o início do governo, houveram encontros denominados de Formação de Formadores, envolvendo anualmente 500 formadores²². Este grupo de “formadores” foi composto por profissionais dos Núcleos de Ação Educativas – das antigas DREMs - que agiram como multiplicadores dos processos vivenciados, sob orientação das Diretorias de Orientação Técnica.

A elaboração destas ações contou com uma justificativa que preciso aqui problematizar por afirmar que a “experiência com formação tem demonstrado que de nada

²² PMSP-SME/DOT. **Relatório – Gestão 2001 - 2004**, p. 17.

serve criar uma pauta de formação se os formadores não puderem participar da sua elaboração, se não se explicitar de forma detalhada os objetivos, as estratégias metodológicas e os encaminhamentos propostos”²³.

Tendo em vista as afirmações acima, penso se não se transferiu a necessidade de articulação com os ideais de construção de um processo de formação para outra esfera do ensino municipal? Pois, quais seriam as atribuições do professor no desenrolar deste projeto? Vejo que a formação de formadores deve sim contar com a participação dos mesmos, atrelada sempre às premissas trazidas pelos professores. Caso contrário, manterão a política de supressão das vozes docentes ao condicionar o trabalho dos professores a novas metas, novos objetivos, novas práticas alheias a sua experiência cotidiana. Mais do que a presença dos formadores no desenvolvimento de uma política educacional, é preciso reclamar a presença do corpo docente.

Com este cenário, confesso não compreender a íntegra da política educacional da gestão 2001 – 2004, com a formação de formadores durante os quatro anos de duração. Porém, concentrando as ações de formação de professores nos último dois anos de gestão, eu pergunto: O que fizeram os formadores formados nos dois primeiros anos de gestão?

São questões levantadas sobre este governo que nem mesmo a Divisão de Acompanhamento e Avaliação, criada em Junho de 2004, pode responder. Nada, além de números, foi apresentado. Números que, muitas vezes, não explicitam as suas bases de cálculos. Um dos fatores para que eu afirme isto se deve ao fato de se colocar um número extraordinário de professores envolvidos em projetos de formação. Porém, quando analiso os números, percebo que estão inclusos os educadores que levaram os estudantes aos espaços culturais do município, ação esta que deve ser valorizada pela possibilidade de acesso a bens culturais para além do cotidiano escolar. Além do mais, a minha prática em sala de aula permite-me dizer que, nessas circunstâncias, os professores são levados às instituições muito mais na condição de supervisor das ações dos estudantes do que um agente no processo de educação não-formal.

A dúvida se instala, principalmente, ao ver ações que se deram em locais de lazer dos estudantes, tais como Parque da Mônica e Playcenter – ambos parques temáticos -, como componentes dos números apresentados.

Um fato a ser considerado na elaboração da política educacional deste governo foi o distanciamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por haver o entendimento de que os mesmos colocam “o educador como um reprodutor de informações, procedimentos e

²³ PMSP-SME/DOT/DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Relatório – Gestão 2001 - 2004**. 2004, p.7.

valores presentes nos livros didáticos referenciais curriculares” (SME/DOT, Revista Educação 3, p. 24).

Este distanciamento talvez ajude a entender a ausência de projetos dedicados a linguagem da dança, tão carente em nossos espaços formais de educação. As ações dedicadas se deram em raras vezes ao dirigirem os educandos aos espaços tradicionais desta linguagem, tal como o Teatro Municipal. Porém, carente de significados para os estudantes e educadores, a ação acaba por dar mais significado ao acesso do espaço do belíssimo Teatro Municipal do que aos questionamentos articulados às apresentações artísticas.

A gestão de Marta nega a proposição dos Parâmetros Curriculares, porém não trabalha a favor da formulação de Parâmetros municipais para o ensino de Artes, como é de seu direito. Isso porque os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem orientações educacionais que não são normativas. Buscam contribuir com o repensar educacional, tendo em vista a Lei 9.394/96. Negar as propostas, apresentadas pelo Ministério da Educação, sem uma nova proposta, parece-me insensato, pois deixa o componente curricular sem referenciais claros.

Chegando ao fim da análise do material desta gestão, gostaria de ressaltar os frutos do Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAEE), que a partir de seu trabalho nos anos de 2001 e 2002, levantou a possibilidade de desenvolver o Programa Ler e Escrever – desafio de todos. Este programa orientou o trabalho, que contou com a participação de todos os professores das Unidades Escolares, objetivando rediscutir as dificuldades de alfabetização dos estudantes e com isso superar estas dificuldades.

Esse ideal proposto pelo GAEE manteve-se no desenvolvimento das ações da gestão seguinte. A continuidade desta concepção e sua concretização mostram a passagem de uma gestão a outra, que não tratou de desfazer as avaliações da anterior, como base de desenvolvimento de projetos futuros.

Gestão 2005 - 2008

Chegamos a última gestão prevista no período de análise desta dissertação. É importante deixar claro que os fatos que analisarei a seguir contaram com a brevidade de seus acontecimentos, sem que houvesse a já divulgação dos dados relativos a todo o período que compreendeu os anos de 2005 a 2008. No entanto, foi possível buscar outras fontes de pesquisas para a análise das ações desenvolvidas, visível na entrevista com a Diretora da Diretoria de Orientação Técnica, a professora Regina Célia Suzuki. Pois então, dissertemos.

No primeiro dia do ano de 2005, entrava, pelas portas da sede da prefeitura municipal da cidade de São Paulo, o senhor José Serra, eleito para substituir a prefeita Marta Suplicy.

José Serra assumia uma prefeitura com uma ampla rede municipal de ensino, capaz de atender a demanda pelo ensino fundamental e que agora entraria em um novo momento de seu planejamento, ao agregar às Unidades Escolares melhores condições. Estas ações podem ser observadas pela substituição das antigas e conhecidas escolas de lata (citadas no panorama histórico que tracei sobre o ensino de artes), e a reconstrução de escolas de alvenaria, com nova infra-estrutura para o trabalho escolar.

Estabelecida a demanda pelo ensino fundamental, a prefeitura passou a diminuir o número de turnos diários de cada unidade escolar. Para que se compreenda o que isso significava, a escola municipal por vezes contava com o seguinte horário:

- das 07h00min as 11h00min primeiro turno;
- das 11h00min as 15h00min segundo turno;
- das 15h00min as 19h00min terceiro turno;
- das 19h00min as 23h00min quarto turno.

Como podemos observar, a prefeitura possibilitava aos seus estudantes encontros diários, com quatro horas de duração, sendo que neste período incluiu-se o horário de intervalo/refeição dos estudantes. As aulas, divididas por componentes curriculares sob este formato, eram desenvolvidas em 45 minutos.

Sob a nova estruturação do ensino municipal, as escolas passaram a dois ou três turnos, reservando este último para onde haja demanda para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, permitiu-se o aumento do tempo de permanência dos estudantes por turno escolar. Vejamos como ficou:

- das 07h10min as 12h00min o primeiro turno;
- das 13h30min as 18h20min o segundo turno;
- das 19h00min as 23h00min terceiro turno.

Além da ampliação da permanência nas escolas, conferida ao ensino fundamental, a Secretaria Municipal de Educação também ampliou sua participação na educação infantil ofertada a população.

Com a manutenção de algumas propostas da gestão anterior, a gestão Serra manteve a construção de novas Unidades dos Centros Educacionais Unificados, que passaram para o número de 34 até dezembro de 2008, com a promessa de chegar até a 46 CEUs nos próximos anos.

Uma política favorável à continuidade de projetos foi a tônica da gestão, empreendida no período de 2005 a 2008. No início deste governo foi nomeado para Secretário da Educação Municipal o senhor José Aristodemo Pinotti, que manteve-se apenas no primeiro ano dessa gestão. Substituindo-o, assume a posição o senhor Alexandre Alves Schneider, ocupando cargo até o fim da gestão.

À frente da Diretoria de Orientação Técnica tivemos um quadro idêntico, pois no segundo ano do período em análise fora nomeada a professora Regina Célia Suzuki, permanecendo até o final deste governo, garantindo um projeto que se desenvolvesse durante todos os anos do período.

Voltando à administração da cidade de São Paulo, no ano de 2006, o então prefeito senhor José Serra, deixou o cargo para disputar as eleições para governador do Estado de São Paulo, na qual se consagrou vencedor da disputa. Em seu lugar, assumiu o vice-prefeito, senhor Gilberto Kassab. Este manteve a política educacional empreendida inicialmente pelo senhor José Serra.

Ressaltando a falta de dados que revelem a amplitude de cada ação da gestão, tendo em vista sua análise antes do lançamento dos relatórios quadrienais, comuns aos finais de gestão, permito-me relacionar o que ficou de algumas ações iniciadas das gestões dos ex-prefeitos Celso Pitta e Marta Suplicy.

Os programas desenvolvidos pelas Equipes de Música, Bandas e Fanfarras e Teatro de Bonecos Mamulengos continuaram em atividades durante essa gestão, com a manutenção do oferecimento de cursos, dedicados a todos os educadores, sem restrições à área de atuação, e com ações diretas nas Unidades Escolares da rede.

A diferença deste trabalho, desenvolvido nesta gestão, é que ele não mais vinculou-se ao Núcleo de Projetos especiais, e sim fez parte de um grupo de ações que objetivou o desenvolvimento do Programa “São Paulo é uma escola”. “Lançado em maio de 2005, o programa São Paulo é uma Escola visa ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, promovendo atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas relacionadas ao projeto pedagógico da unidade”²⁴.

²⁴ Endereço eletrônico:

<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?service=PaginaItemMenuConteudoDelegate&actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=6299>, acessado as 20:40 do dia 07/12/08.

Mudou-se o núcleo de suas ações durante as gestões, mas a prática manteve-se vinculada ao projeto, iniciado na primeira gestão pós Lei 9.394/96 e que alcançou uma longevidade pouco comum dentre as ações de uma Secretaria Municipal de Educação.

Além da manutenção das equipes de Música, Bandas e Fanfarras e Teatro de Boneco Mamulengo, o Programa “São Paulo é uma escola” manteve à disposição atividades artísticas culturais, bem como a promoção de cursos, destinados aos educadores, em parceria com diversas instituições, como o Museu de Arte Moderna (MAM), Museu da Casa Brasileira, Museu da Imagem e do Som – MIS, Museu de Arte Contemporânea (MAC), Memorial do Imigrante, Pinacoteca, Teatro Municipal, Centro Cultural São Paulo, Centro Cultural Banco do Brasil, Itaú Cultural, Espaço Unibanco de cinema e Instituto Moreira Salles.

Esses cursos, dirigidos pelas instituições parceiras, em alguns casos conferem aos professores um certificado de participação. Esse certificado pode ser usado para a evolução funcional do professor, como mencionado anteriormente. Com isso, essas instituições configuram-se como parceiras inclusive pela formação continuada dos professores, ao promoverem encontros que se disponham a discutir assuntos presentes na contemporaneidade.

Dentre as ações fundamentais dessa gestão de Serra e Kassab, destacarei o grande movimento de formação continuada, dirigida a todos os professores da rede. Através de discussões entre esses profissionais, foi produzido um vasto material, tendo como “start” a divulgação dos resultados de sistemas de avaliação externos à prefeitura, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A formação continuada na Gestão 2005-2008

O projeto de formação continuada apresentada nesta gestão pela Diretoria de Orientação Técnica, dirigida aos professores de Artes do ensino fundamental - ciclo II foi iniciado no ano de 2006, a partir da reorientação da política educacional da prefeitura de São Paulo.

Esta proposta foi elaborada a partir da pesquisa por amostragem, realizada pelo IBOPE/ação educativa e o diagnóstico preliminar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2005. Ambas trazem dados sobre o insuficiente rendimento dos alunos da capital do Estado de São Paulo, que ficam abaixo da média dos alunos das escolas municipais do Estado, assim como da região Sudeste. Desta forma, podemos

observar o respeito ao critério de desenvolvimento de propostas. A partir de avaliações sobre os índices educacionais, constatou-se uma relativa deteriorização do ensino nas escolas municipais da cidade, se comparadas aos dados do ano de 1995. Esta análise se pautou em dados referentes à avaliação realizada na 4ª e na 8ª série do ensino fundamental, nos quesitos: proficiência em Língua Portuguesa e proficiência em Matemática²⁵.

Partindo deste contexto, a Diretoria de Orientação Técnica lançou, no ano de 2006, um material denominado "*referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo I do ensino fundamental*". Lançou também um material, sob a mesma denominação, dirigido ao ciclo II do Ensino Fundamental. Neste apresentam-se as concepções de leitura, de texto, assim como possibilidades de mediação entre o texto e o leitor estudante.

Sugere ainda alguns procedimentos relativos ao trabalho do professor antes, durante e depois da leitura de um texto e traz uma ótima possibilidade de levantamento, não só do universo experiencial dos estudantes, como também da comunidade presente na escola, através de pesquisa, trabalhada sob os critérios da Unidade escolar.

Neste material, produzido pela Secretaria Municipal de Educação, identifiquei um processo contextualizado a uma prática de formação continuada, que leva em consideração o trabalho sob uma perspectiva colaborativa, sem a pretensão de transplantar uma política centralizadora diretamente para as salas de aula. Este entendimento se torna mais claro na formação dos cadernos referenciais específicos por disciplinas, para o ciclo II do ensino fundamental, que contaram com a formação de grupos de professores, atuantes na rede, para a discussão e construção do material, atendendo as especificidades de cada área.

A construção destes referenciais, específicos por disciplina, atendeu ao trabalho inicial que consta no *referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*, apropriando-se da sua estrutura como um todo, fazendo com que haja uma relação direta com o movimento iniciado pela Secretaria Municipal de Educação.

O referencial de Artes

Ao se propor a construção de um material específico de Artes, dentro deste projeto, direcionado à competência de leitura e escrita, cabe perguntar: Por que a leitura e a escrita são também responsabilidades do ensino de Artes?

²⁵ Relatório SAEB de 2005 – primeiros resultados do SAEB/2005 em perspectiva comparada, p. 25- 26, p.44-45.

“O ensino da arte promove meios de reflexão, essenciais à escola e à sociedade. Este caderno, portanto, abre uma porta para que, definitivamente, Artes seja reconhecida e valorizada como área de conhecimento e colocada no mesmo patamar de importância das demais disciplinas da escola.

O conhecimento da arte contribui, juntamente com os conhecimentos produzidos pelas outras áreas, para maior inserção do aluno no mundo da natureza, da cultura e das relações sociais. A arte é o lugar da experiência, tanto da criação quanto da apreciação” (SÃO PAULO/ARTES, 2006, p.17).

Assim responde o referencial de Artes, re-afirmando o lugar da arte dentro da escola, localizando-se dentro da atual corrente de arte educação, que enfatiza a construção de conhecimentos referentes a esta área sob a perspectiva de *arte como conhecimento*. (BARBOSA, 2002).

O documento desenvolve-se colocando como objetivos centrais: “educar para um olhar cultural”, o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e vincular o ensino das Artes a construção de uma educação para a prática da cidadania.

Argumenta-se no documento a decisão de atrelar o ensino de Artes, sob um recorte das artes visuais, ao projeto central “LER E ESCREVER – PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL”. Nesta perspectiva, seguem sugestões em tons diretivos de trabalho antes, durante e depois da leitura de imagens, nos mesmos moldes do documento anterior (*referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*). No desenrolar destas sugestões, evidencia-se o trabalho pautado na abordagem triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1998). Essa abordagem tem como princípio à articulação de três práticas fundamentais à arte educação: Contextualizar o objeto artístico, fruir a obra de Arte e a prática artística numa construção efetiva dos conhecimentos referentes às Artes.

Ao fim do referencial, nota-se ainda o desenvolvimento bem articulado de três possibilidades de trabalho: O primeiro dedicado à esfera artística, o segundo à esfera jornalística e o terceiro às esferas didática e de produção científica.

Este referencial, dedicado ao ensino de Artes, em acordo com a reformulação da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, trata com alta qualidade a linguagem das artes visuais, contextualizada com o ambiente das unidades escolares. O documento estabelece discussões essenciais à formação dos estudantes de artes visuais, indo muito além da mera cópia de obras reconhecidas pelo senso comum e de um trabalho exaustivo com artistas, exclusivamente europeus e brancos, ou quando muito referente ao modernismo brasileiro. Trabalhar com o Manto de Arthur Bispo do Rosário – dentro da

esfera artística indicada ao fim do documento - de fato encaminha um trabalho que re-significa os nossos entendimentos sobre a validação do que venha a ser arte. Há, portanto, o respeito com relação ao enunciado de “educar para um olhar cultural”.

Entretanto é necessário problematizar este documento, pois ao se pensar uma política de formação continuada, é preciso ter claro os objetivos desta. No que se refere a referencial de Artes, pergunto-me se suas sugestões de trabalho já não seriam uma prerrogativa do exercício da função do arte educador? Dirigir um projeto de leitura de imagens, vinculado com as demais áreas disciplinares da escola, objetivando em primeira instância a autonomia crítica para a prática efetiva da cidadania, já não eram prioridades do professor de Artes?

Identifico que este material mostra um alinhamento do currículo escolar, dirigido à solução de uma situação calamitosa (no caso o mau desempenho da rede municipal, que apresentou resultados piores do que há doze anos atrás), fazendo com que se estabeleçam algumas metas e novas expectativas para uma mudança imediata em seus resultados.

Sendo assim, o que temos é um material desenvolvido para trabalhar com a linguagem artística predominante na formação dos professores de artes da rede e pensar na possibilidade de outro material direcionado as diversas linguagens artísticas, talvez fosse correr o risco de pouco ou em nada trabalhar qualitativamente no atual contexto do sistema escolar municipal.

A hierarquização das linguagens

O documento formulado pelo conjunto de professores, selecionados da rede municipal, optou por um recorte da linguagem das artes visuais. Com isto, imprimiram-se algumas contradições. Vejamos:

Em um primeiro momento, este Caderno de Orientações Didáticas aborda questões ligadas ao desenvolvimento das capacidades leitora e escritora da perspectiva das artes visuais. Essa escolha foi realizada não somente em virtude de as artes visuais serem majoritariamente a linguagem artística mais trabalhada pelos professores de Artes da rede do município de São Paulo, mas também porque oferecem às demais áreas do conhecimento, dentro da escola, uma significativa contribuição para o trabalho com leitura de imagens (SÃO PAULO/ARTES, 2006, p. 21).

Adiante encontramos ainda:

Na escola, a principal contribuição que a área de Artes pode oferecer às demais é o trabalho com imagens(p. 23).

Nestas justificativas apresentam-se argumentações que fogem de sua causa real e são, no mínimo, duvidosas, necessitando de uma ampla discussão. Afinal, não se trata de uma opção dos professores, mas sim de uma necessidade, devido à formação da maioria, que não se sente e nem está habilitada para o ensino de outras linguagens artísticas se não das artes visuais.

É importante salientar a responsabilidade que um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação da maior cidade do Brasil representa, ao validar o argumento do “referencial de Artes”, de que a linguagem das artes visuais oferece significativa contribuição para com o trabalho de leitura de imagens. Com isto, faz-se necessário pensar: As demais linguagens artísticas, que fundamentam o ensino das Artes, não oferecem também relevante contribuição? Trabalhar o teatro e a dança, numa prática coerente de construção de conhecimentos destas linguagens, exige o desenvolvimento dos saberes sobre: a leitura corporal, cenográfica, coreográfica, da iluminação, bem como a leitura de textos dramaturgicos. Dentro deste processo já estão construídas as bases para continuar com o projeto, encaminhado pela Secretaria Municipal de Ensino. E por que não se sistematizar a possibilidade de um trabalho condizente com a linguagem musical num processo de leitura de tablaturas e de construções harmônicas? Com a afirmação de que na “escola, a principal contribuição que a área de Artes pode oferecer às demais é o trabalho com imagens”, parece haver o entendimento prático de que a leitura só se dá em um suporte pertencente às artes visuais.

Com estas afirmações houve uma hierarquização das linguagens artísticas, por mais que o documento tente amenizar este problema. Esta situação fere todo o trabalho para a democratização do espaço escolar, dedicado às artes, indo na contramão de um movimento nacional pelo ensino das linguagens artísticas, para a garantia de uma prática condizente com a própria LDB (Lei 9394/96). É o que vemos no presente artigo:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando -se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- 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;

A articulação destas diretrizes representa um marco para a história da arte educação nacional, pois ratifica a obrigatoriedade da disciplina de Artes, dentro do currículo escolar nacional. No entanto, no corpo do texto do referencial, observa-se ainda a seguinte afirmação: os gêneros de *"textos mais freqüentes na esfera artística: desenhos; gravuras; pinturas; fotografias; quadrinhos; grafites; esculturas; arquitetura; performances; instalações; outras manifestações"* (SÃO PAULO/ARTES, 2006, p.54).

Sendo assim, mais uma vez se exclui a possibilidade de inclusão da dança, da música e do teatro, como referencial claro. A não ser que estes estejam inseridos na denominação genérica: "outras manifestações". Assim, fica evidente a ênfase e validação das artes visuais em detrimento das diversas linguagens artísticas, apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Não basta defender que as demais linguagens artísticas estejam presentes na escola, mas devemos sim trabalhar para que se construa um espaço de efetivo ensino também de Dança, de Música e de Teatro.

O documento, desenvolvido pelos professores da rede municipal de São Paulo, não nega a possibilidade do ensino das diversas linguagens artísticas. Afinal, coloca na primeira página, dirigida à especificidade da área de Artes, dentro deste projeto, um box explicitando algumas mudanças ocorridas na arte educação:

O nome de nossa área de conhecimento foi modificado em 2006, em virtude das discussões metodológicas e conceituais que ela comportou desde a década de 1980, passando a ser denominada "Artes", e não mais "Educação Artística", conforme estipulado pela Resolução CNE/CEB nº 2/98, nem "Arte", como determinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (SÃO PAULO/ARTES, 2006, p.15).

Porém, encontro algumas contradições: a ação que denominou de Artes o espaço reservado às linguagens artísticas, dentro do currículo escolar, indo além da denominação dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais; e a prática de valorizar determinada linguagem artística, elegendo uma forma de se produzir arte – claramente falando, elegeram as artes visuais.

Esta sobrevalorização acaba relegando às demais linguagens artísticas uma atenção muito aquém do esperado, pois vemos ao longo do material em questão a promoção de uma situação hierárquica, dentro do ensino das artes, propondo inclusive a possibilidade de trabalhar a linguagem teatral nos seguintes moldes:

Peça aos alunos que levem charges. Você também pode levar algumas recortadas de jornais e revistas e/ou xerocadas de livros que tenham essas imagens. Em grupos, os alunos fazem a

leitura das charges, pedem ajuda ao professor se não entendê-las e criam uma esquete (cena teatral) inspirados nessa leitura (SÃO PAULO/ARTES, 2006, p.74).

Ao se pretender desenvolver uma linguagem, tendo como princípio utilizar-se dela, apresentando-a como ferramenta, encontramos alguns questionamentos, já discutidos pela autora Ana Mae Barbosa (1975), há mais de trinta anos. A autora identifica esta prática sob a denominação de auxiliar pedagógico. Isto consiste em trabalhar as Artes, colocando-as a serviço dos demais componentes curriculares. Sendo assim, utilizavam-se das aulas de Artes para produzir ilustrações das aulas de ciências, geografia e, quando não, para enfeitar a escola a espera de uma data comemorativa.

Este movimento de submissão de uma linguagem a outra, faz-me lembrar, mais uma vez, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que se dedicou a investigar o momento em que o oprimido se torna opressor. Trabalhar nesta linha, além de não ser condizente com os nossos documentos nacionais de referência para o ensino de Artes pode também acarretar inúmeros problemas, dentre os quais um trabalho de teatro educação sem o devido cuidado, pode ter resultados contrários ao esperado. A super exposição do estudante sem o devido preparo pode acarretar em uma antipatia pela linguagem na qual nós arte educadores teremos grandes dificuldades em trabalhar.

A problematização deste material, relativo ao referencial de Artes, alia-se à análise do referencial de História e Educação Física. Ambos referenciais desenvolvem a possibilidade de inserção de outras linguagens artísticas, que não a das artes visuais, dentro deste projeto de desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, dos estudantes da rede municipal.

O referencial de história re-significa o papel da música, dentro da instituição escolar:

Para discutir a linguagem poética musical, é preciso ter clareza de que seus diferentes suportes permitem diversas análises: ler a letra de uma música, ou ouvi-la em sua versão original, ou em releituras mais modernas, são possibilidades distintas. Do ponto de vista da História, localizar a versão original possibilita a aproximação com a sonoridade de uma época e a análise de estilo. Já as versões mais modernas são mais facilmente encontradas e sua sonoridade soa mais familiar aos alunos. Percebe-se isso com clareza quando se observa uma poesia de Cartola, uma versão original de suas canções ou uma regravação feita por Marisa Monte: a sonoridade muda, deixando marcas de cada época; a letra permanece, remetendo-nos ao contexto de sua produção. Em qualquer uma dessas situações, é importante que o professor contextualize a produção (SÃO PAULO/HISTÓRIA, 2006, p. 35).

Ainda que neste material se pretenda desenvolver as especificidades do ensino de História, é possível identificar a possibilidade de trabalho com a linguagem musical, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à área de Artes, pensando no trabalho em que o som re-significa uma época e nos traz referências para uma análise poética da obra.

O referencial de Educação Física percorre o mesmo caminho, no entanto, direciona-se a linguagem corporal e da dança:

As práticas corporais, por suas características expressivas, levam-nos a perceber que é a cultura que possibilita sua origem, a assimilação por seus integrantes, sua transformação, a permanente construção de novos significados e a socialização das diversas formas de manifestações corporais.

(...)

podemos inferir que é por meio das produções culturais que estabelecemos uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento da cultura como um texto a ser lido, portanto, interpretado. Desse modo, os gestos característicos de cada manifestação da cultura corporal constituem-se em verdadeiros textos. Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que o corpo também é um suporte textual; nele se inscrevem a história e a trajetória dos seres humanos e da cultura. É pela interpretação dos textos corporais que se nota o estado emocional e/ou físico do momento (alegria, tristeza, cansaço, raiva, sono) ou, de maneira mais profunda, a trajetória de vida, a posição social, a profissão, as origens sociais etc. (SÃO PAULO/EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, p.20)

Através da análise destes materiais, observamos a possibilidade de construção de um projeto, aliado às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, articulado a uma prática com as diversas linguagens artísticas. A presença do trabalho com linguagens artísticas, fora do referencial de Artes, acentua as dificuldades que o corpo de arte educadores da rede municipal tem em desenvolver um trabalho em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual figuram “as” linguagens artísticas.

Expectativas a partir dos referenciais

Após a divulgação dos referenciais, desenvolvidos por componentes curriculares, a Diretoria de Orientação Técnica organizou um encontro no segundo semestre de 2007, com todos os professores da rede municipal de educação. Esses professores foram divididos por Diretorias de Ensino e subdivididos por componentes curriculares. Por exemplo, todos os

professores de artes da Diretoria Regional de Educação de Itaquera reuniram-se, durante uma tarde, em uma escola indicada pela Diretoria de Educação.

Neste encontro, denominado “Parada Pedagógica”, os professores puderam discutir e propor mudanças em um documento, elaborado pelos grupos referenciais de professores de sua área de atuação. Estes documentos tratavam do primeiro momento de uma discussão sobre como cada componente curricular deve ser caracterizado, junto ao sistema municipal de educação. A partir dessa caracterização passaram à discussão de quais são as expectativas de aprendizagem dos estudantes, referentes a cada componente curricular, dentro dos ciclos de ensino (da primeira a oitava série), além de possibilidades de sistematização do trabalho docente, desde a escolha dos assuntos a serem desenvolvidos em sala de aula, até propostas de avaliação. Com isso mais uma vez atrelou-se o projeto de formação continuada a participação dos professores, para que, em um outro momento, após as análises das sugestões e críticas feitas pelos professores da rede, fosse publicado um caderno sob o título: “Orientações Curriculares – Proposição de expectativas de Aprendizagem”. Estas Orientações Curriculares foram organizadas por componentes curriculares e por ciclos, tais como para os professores de ensino fundamental de ciclo I e para os de ciclo II.

A Professora Regina Célia Suzuki, em entrevista concedida a mim, assim sintetiza a participação dos professores nesse processo:

- Nós fizemos uma pesquisa na rede. O documento teve sua versão final produzida depois dele ter passado por um processo de consulta, na qual a rede deu sugestões. A partir dessas sugestões, os assessores analisaram as propostas dos professores. Com isso, passamos a nos perguntar quais deveriam ser ajustados e quais deveriam ser excluídos? Houveram alguns pedidos de ajustes e poucos pedidos de exclusão²⁶.

O caderno de “Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental de ciclo II”, dedicado ao componente curricular Artes, tratou de discutir o papel contemporâneo dos arte educadores, aliados as novas significações das artes, atentando para a relativização de que o que é arte para determinado grupo cultural talvez não seja para outro.

Diferentemente do que aconteceu com a hierarquização das linguagens artísticas - presentes nos referenciais, o Caderno de Orientações Curriculares promoveu um real trabalho de discussão do ensino das linguagens artísticas, de forma contextualizada com as atuais dificuldades enfrentadas. Observo isso ao encontrar nas “Orientações” a pretensão

²⁶ Regina Célia Suzuki em entrevista realizada em 1º de Setembro de 2008, anexada ao fim desta dissertação.

de trabalhar com as diversas possibilidades das Artes, reconhecendo que além da formação do professor, a estrutura escolar é fator fundamental para a realização de um projeto de ensino e aprendizagem nas escolas. Vejamos:

(...)

é necessário que as escolas invistam em espaços próprios para as aulas de Artes (ateliês), livros didáticos e paradidáticos da área, além de materiais específicos para o trabalho com o fazer artístico (visual, musical e teatral), com os quais os professores possam, com suas turmas, desenvolver trabalhos de artes ricos, contextualizados e expressivos (SÃO PAULO/ Orientações Curriculares, 2007, p. 34).

A presença destas afirmações acaba por conferir força, inclusive para que os professores de Artes possam, junto de suas unidades escolares, requisitarem um espaço propício para o desenvolvimento de suas atividades, tendo em vista que esta ação recebe o respaldo da Secretaria Municipal de Educação.

As Orientações Curriculares, além de qualificarem a discussão sobre o ensino de Artes nas escolas, abrem uma discussão sobre os pressupostos dos professores, ao elaborarem seus planos de aulas para determinadas turmas, reconsiderando sempre a possibilidade de atrelar este plano ao Projeto Pedagógico da Escola, à realidade local, às referências que os estudantes trazem e aos objetivos específicos de cada ano do ensino fundamental de ciclo II.

O material elencou, de forma geral, quais seriam alguns assuntos possíveis, pertencentes a cada linguagem artística, localizadas em diversas culturas, como por exemplo: Cultura afro-brasileira, indígena e midiática. Ao elencar estes assuntos, o material acaba por alargar as possibilidades de trabalho, ressaltando que as Orientações Curriculares foram discutidas pela rede de professores de Artes da rede.

O documento, reconhecendo as dificuldades de se propor as diversas linguagens artísticas, se mostra a favor de trabalhos, que possam, a partir dos referenciais do próprio professor, atrelar outras linguagens, como por exemplo: ao se estudar a arte indígena, ressalta-se o valor que a dança assume para esses povos, assim como a construção de máscaras para rituais. Respeitando essas propostas, há, ao fim do documento, uma possibilidade de trabalho, elaborada pela equipe referencial dos professores de Artes. Nela discutem-se as diversas formas que o vestuário assumiu para os diversos povos, presentes em diversas culturas contemporâneas e passíveis de ressignificação artística. Essa discussão soma-se a diversos movimentos artísticos, não se restringindo a linguagem visual.

Para se efetivarem as ações, depois da divulgação das Orientações Curriculares, a Diretoria de Orientação Técnica promoveu ao longo do ano de 2008, alguns encontros e cursos optativos, com os professores, tendo em vista discutir o trabalho em sala de aula, a partir do Caderno de Orientações Curriculares. Os dados sobre esses encontros fornecidos pela professora Regina Célia Suzuki ressaltam o crescimento da participação dos professores nos cursos:

- Por exemplo, posso dizer (ainda não terminei o primeiro semestre) que no ano passado nós tínhamos menos de um por cento dos professores participando de cursos optativos. Hoje, pelas minhas contas, já temos mais ou menos quinze por cento dos professores participando. Então já temos um número - de um por cento pulamos para quinze por cento²⁷.

Com todas essas medidas, articulou-se um sistema de formação continuada. Contou-se, inclusive, com os coordenadores pedagógicos, que ficaram responsáveis pelo trabalho com os professores nas Unidades Escolares, ao fomentarem as discussões acerca das propostas da rede municipal.

Com toda essa ação de formação continuada, promovida em parceria com os profissionais da rede, observo a tentativa de estabelecimento de conteúdos essenciais para todo o ensino fundamental. Sobre isso, mais uma vez recorro às palavras da Diretora da Diretoria de Orientação Técnica para finalizar a presente exposição dos projetos dessa gestão:

- Essa orientação curricular é uma das coisas que nos faz sistema de educação. Nós pertencemos ao sistema municipal, portanto nós temos que ter conteúdos que não são mínimos, mas são conteúdos fundamentais para o aluno progredir na sua aprendizagem. Esse é o contrato combinado que estamos estabelecendo. Essa é a idéia²⁸.

Terceiras considerações

Durante a política educacional do período de 2005 a 2008, pude observar a sistematização de uma série de ações para a implementação de um projeto de formação continuada, que teve o seu desenvolvimento contemplado em todos os anos do período em questão. Analisei desde suas avaliações, que orientaram sobre as especificidades do projeto presente no ano de 2005, até a implementação de uma série de cursos optativos, atrelados

²⁷ Regina Célia Suzuki em entrevista realizada em 1º de Setembro de 2008, anexada ao fim desta dissertação.

²⁸ Idem.

ao material a respeito das Orientações Curriculares- proposição de expectativas de aprendizagem.

Além da implementação de um projeto de formação continuada, entendida como política educacional para a melhoria do sistema municipal de educação, ressalto a participação dos professores, de todos os componentes curriculares, embora tenha restringido o meu foco para o trabalho com os professores de Artes para o estudo e análise do meu objeto de pesquisa.

A participação dos professores de Artes em diversos momentos do projeto de formação, empreendido pela Diretoria de Orientação Técnica, demonstra a valorização dos profissionais da rede enquanto agentes fundamentais para a concretização das ações dirigidas a educação.

A elaboração de documentos, em parceria com os professores, confere aos materiais uma problematização das práticas educacionais inexistente nos projetos de formação continuada, instalados em uma forma vertical, reduzindo os professores a mero executores de diretrizes educacionais. A voz dos professores se fez tão presente que o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência de leitura e escrita no ciclo II de Artes trouxe a formação inicial da maioria dos professores (artes plásticas/ artes visuais), para o centro da discussão, conferindo a mesma inclusive uma hierarquização das linguagens artísticas já analisadas nesta dissertação.

Com esses dois elementos, o projeto desenvolvido ao longo dos quatro anos de gestão e participação dos professores, somados ainda ao trabalho dos coordenadores pedagógicos nos encontros realizados entre os professores nas próprias Unidades Escolares, o projeto de formação continuada, empreendido no período de 2005 a 2008, acabou por construir uma unidade de ações e uma identidade para com a rede, na medida em que a mesma se vê na articulação de propostas e medidas com problematizações reais das questões enfrentadas no chão da escola.

As orientações, presentes nos Parâmetros Curriculares de Artes, foram resgatadas, visto que a gestão anterior tratou de desqualificá-las. E assim trouxeram mais uma vez as discussões sobre as linguagens artísticas, que estão sob responsabilidades dos professores de Artes para o seu efetivo desenvolvimento. Reconhecendo que a formação inicial da maioria dos professores de Artes do município possui habilitação específica em artes plásticas/ artes visuais e que as unidades escolares nem sempre conferem real infraestrutura para o desenvolvimento do ensino das linguagens artísticas, procurou-se sugerir possibilidades de ações a partir da linguagem referencial para os professores. Porém, trabalhar música e teatro (lembrando que a dança foi atribuída a Educação Física) a partir das artes plásticas/ artes visuais, não significa efetivar o ensino de teatro ou de música e

sim remediar as dificuldades impostas pelas especificidades da formação inicial dos professores de artes.

Durante o ano de 2007 realizou-se um concurso para o ingresso de professores de todos os componentes curriculares do ensino fundamental I e II, porém observo na bibliografia dirigida aos professores de Artes a presença de uma maioria de livros que versam sobre o universo das artes plásticas/ artes visuais. Dessa forma a possibilidade de mudança no perfil dos arte educadores da rede, que poderiam estar em uma relação mais equitativa, se estende para os anos futuros e sem previsão a curto, médio ou longo prazo para que isso se efetive.

Por fim gostaria de ressaltar a continuidade de uma avaliação realizada ainda na gestão anterior que tratou de sugerir um trabalho com todos os componentes curriculares para o desenvolvimento da competência leitora e escritora – embora isso não seja mencionado em nenhum documento da atual gestão. Este ato demonstra uma ação autônoma da Diretoria de Orientação Técnica para o permanente pensar sobre a rede municipal de educação.

Considerações Finais

Ao analisar a formação continuada, dirigida aos professores de Artes da rede municipal de educação de São Paulo, concluo que o problema se estende para além de uma política educacional, encaminhada aos professores em exercício. As dificuldades, atreladas ao ensino de Artes, começam já na formação inicial, quando não acompanham a sistematização de um currículo escolar definido. Dessa forma, os professores concluem sua graduação com a habilitação em uma linguagem artística, como música, artes visuais, teatro ou dança. No entanto, ao ingressarem na rede municipal de educação, devem trabalhar as diversas linguagens artísticas, seja por orientação da própria rede de ensino ou pela proposta realizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este descompasso entre a formação inicial e o currículo das aulas de Artes faz com que haja problemas estruturais no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das artes, via sistema oficial de educação. Este aspecto do ensino de Artes soma-se aos projetos de formação continuada, que repensaram a reorientação da política educacional do município, assim como os problemas específicos da área de atuação dos arte educadores. Essa dupla atividade promove a divisão das atuações em duas áreas fundamentais à educação, que não podem ser colocadas em um conjunto. Devem receber o devido cuidado, com uma séria problematização própria a cada área, que objetive a busca por melhorias.

As três gestões analisadas reconheceram como características do conjunto de professores de Artes a deficiência da formação inicial frente à prática escolar e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Podemos observar este reconhecimento nos seguintes exemplos:

- 1- Os “Encontros de Educação Artística” para a discussão dos recém divulgados Parâmetros Curriculares de Artes e a prática das linguagens artísticas, realizados em 1998, na gestão de Celso Pitta;
- 2- A apresentação do projeto Vivências Culturais, realizado em parceria com o Instituto Tomie Ohtake, durante a gestão de Marta Suplicy, em 2003; e
- 3- A formulação de uma proposta, a partir das artes visuais, para o desenvolvimento dos referenciais de Artes em 2007, durante a gestão de Gilberto Kassab.

Para solucionar as dificuldades do corpo docente de Artes articulou-se, durante a última gestão, o trabalho com as linguagens artísticas, a partir da linguagem referencial de cada professor. Essa orientação não parte para a solução de um problema concreto e acaba por amenizar as dificuldades dos arte educadores, sem garantir o efetivo ensino das artes. Mais uma vez volto a afirmar que não basta as artes estarem presentes no universo escolar, é preciso trabalhar a favor da efetivação do ensino de todas as linguagens artísticas, através do sistema formal de ensino.

Ainda que todas as gestões tenham deixado declarações sobre a insatisfação com a formação inicial dos arte educadores, não observo nenhuma ação que tenha objetivado discutir esse problema com os órgãos responsáveis ou que objetivasse solucionar o descompasso entre a formação inicial e o currículo escolar dedicado as artes.

Tendo em vista esses problemas, a contratação de professores de Artes pode ser repensada, na medida em que se objetive diminuir a defasagem de profissionais habilitados nas linguagens artísticas, que não sejam as artes visuais. No entanto, esta não foi uma ação empreendida no período analisado. Muito pelo contrário, observei que durante a realização de dois concursos (os últimos até então), para a contratação de professores, a bibliografia fundamental para a realização da prova era composta, em sua maioria, por obras advindas do universo das artes visuais.

Com isso, não há a mudança desejada para a efetivação do ensino das artes, através da mediação de profissionais habilitados. O ensino de Artes, promovido pela prefeitura de São Paulo, continuará a ser, essencialmente, destinado às artes visuais.

A formação continuada, dirigida aos arte educadores, também apresenta e apresentará problemas, na medida em que destina-se sempre a discutir o conteúdo do componente curricular de Artes – ação dispensada aos demais componentes -, assim como as novas possibilidades de ensino da rede municipal. Desta forma, dividida em seus objetivos e ações, a formação continuada não terá sucesso nem nesta nem naquela discussão.

A rede de ensino e a formação continuada

No decorrer das três gestões apresentadas nesta dissertação observo mudanças no cenário educacional, fundamentais para a realização da formação continuada dos professores em exercício.

Em uma perspectiva histórica, observo que das primeiras ações promovidas em 1997 até 2008, muitas foram as transformações. A gestão de Celso Pitta foi desenvolvida em meio a uma série de acusações e denúncias, o que trouxe dificuldades à área

educacional. A passagem para a gestão de Marta Suplicy apresentou dados que colocavam a prefeitura em uma situação calamitosa de endividamento (fatos contestados por diversas figuras políticas). No entanto, observo que ao fim dessa gestão houve um grande aumento qualitativo e quantitativo das edificações municipais, dedicadas a educação, tendo em vista a construção dos CEUs. É preciso fazer a ressalva que, ao término da gestão em questão, ainda era considerável o número de escolas de lata, conforme descrito nesta dissertação.

A rede crescia gradualmente e, no início da gestão de José Serra, a prefeitura municipal apresentava uma vitalidade financeira melhor do que na gestão passada. Esses dados, mais uma vez, foram contestados em meio aos embates políticos, travados na disputa das eleições municipais de 2008. O que de fato observo é que José Serra e seu substituto, Gilberto Kassab, continuaram a expansão da rede e em uma situação política mais estável promoveram ações com uma duração muito maior do que as apresentadas nas gestões anteriores.

Não só as partes física e financeira melhoraram no decorrer das três gestões, como também houve uma relativa estabilização dos cargos de Secretário de Educação municipal, durante o período analisado:

- De 1997 a 2000 tivemos cinco Secretários de Educação;
- De 2001 a 2004 tivemos quatro Secretários da Educação: o professor Fernando José de Almeida (2001 – 2002), Eny Maia (02/2002 a 12/2002), Nélio Marco Vincenzo Bizzo (06 dias do ano de 2002) e Maria Aparecida Perez (2003-2004);
- Na última gestão analisada tivemos como Secretário de Educação o senhor José Aristodemo Pinotti (2005 e início de 2006) e Alexandre Alves Schneider (2006 a 2008).

Com esses dados é possível afirmar que houve um aumento na permanência dos Secretários de Educação Municipal de São Paulo. Estes dados devem estar diretamente ligados ao planejamento e desenvolvimento das ações de formação continuada, empreendidas pelo município. Vejamos:

Entre 1997 e 2000, observo uma descentralização das ações de formação continuada da rede municipal de educação e o desenvolvimento de diversos setores da Diretoria de Orientação Técnica, que se apresentavam como co-responsáveis pela formação continuada do corpo docente. Em uma situação de instabilidade política, não haviam responsáveis diretos pela formação continuada e as ações ficaram sem unidade, ao serem levadas a cabo por apenas duas Diretorias Regionais de Ensino (DREM 7 e DREM 13).

No período de 2001 a 2004, especificamente nos dois últimos anos, observo uma grande quantidade de ações. Já nos dois primeiros anos desse período o que se constata é

uma quase total ausência das mesmas. Em 2003 e 2004 temos o início das construções dos CEUs e a realização dos projetos Vivências Culturais, em parceria com o Instituto Tomie Ohtake. Apenas o projeto de formação de público foi realizado na totalidade do período, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Embora não tenhamos um grande número de projetos encaminhados, durante os anos de 2001 a 2004, observo a caracterização de projetos extensivos a toda rede municipal e a construção dos Centros Educacionais Unificados. Essa caracterização é um possível reflexo da estabilidade financeira da rede.

O último período analisado, de 2005 a 2008, foi marcado por uma política de continuidade das ações passadas e pelo desenvolvimento de um projeto, com duração de 4 anos, munido de avaliação diagnóstica, participação do professorado, produção de referenciais e reorientação curricular. A continuidade e a estabilidade do cargo dos profissionais envolvidos (Secretário de Educação e Diretora de Orientação Técnica²⁹) foram fundamentais para a realização destas ações.

Com isso, concluo que existe uma relação direta entre permanência da equipe responsável pelo planejamento da política educacional do município e o desenvolvimento dos projetos de formação continuada. Algo que, talvez pareça óbvio, mas que não teve a atenção de todos os prefeitos das gestões aqui analisadas.

A proposição e realização de projetos de formação continuada exigem tempo e não podem estar dispostos a raros encontros com poucas horas de duração, sem diálogo, sem participação de todos os sujeitos envolvidos na efetivação do ensino municipal.

Dois momentos distintos

Se dividirmos os projetos de formação continuada em dois períodos, desvinculando-se da íntegra das ações de cada gestão, podemos observar o seguinte:

Entre 1997 e 2002, tivemos:

- As ações empreendidas pelas Equipes de Teatro de Bonecos Mamulengos, Bandas e Fanfarras;
- A promoção dos “Encontros de Educação Artística”; e
- O início do projeto de “Formação de Público” para o Teatro.

Já no decorrer dos anos de 2003 a 2008, tivemos um grande aumento, quantitativa e qualitativamente falando, das ações, com a permanência das Equipes de Teatro de Bonecos Mamulengos, Bandas e Fanfarras, e do projeto “Formação de Público”, além do projeto

²⁹ Consultar a entrevista com Regina Célia Suzuki ao fim desta dissertação.

“Vivências Culturais”, o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência de leitura e escrita no ciclo II de Artes”, a proposta de “Orientação Curricular” para a área de Artes e o oferecimento de cursos optativos relacionados aos referenciais de artes e Orientações Curriculares.

Tabela 3. Síntese das ações de formação continuada no período de 1997- 2008.

Ações de Formação continuada no período de 1997 a 2002	Ações de formação continuada no período de 2003 a 2008
Cursos optativos das equipes de Teatro de Bonecos Mamulengos, Bandas e Fanfarras (1997 a 2002),	Cursos optativos das equipes de Teatro de Bonecos Mamulengos, Bandas e Fanfarras (2003 a 2008),
“Encontros de Educação Artística” – DREM 7 e DREM 13 (1998),	“Formação de Público” – teatro (2003 a 2004).
“Formação de Público” – teatro (2001 a 2002).	“Vivências Culturais” em parceria com o Instituto Tomie Ohtake (2003 e 2004)
	“Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de Artes” (2006), “Orientações Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem ensino fundamental II- Artes” (2007)
	“Cursos optativos relacionados aos referenciais de artes e Orientações Curriculares” (2008)

Nesta nova divisão, podemos observar claramente dois momentos distintos: o primeiro integrando os quatro anos da gestão de Celso Pitta e a primeira metade da gestão de Marta Suplicy; e o segundo composto pelos dois últimos anos da gestão de Marta Suplicy e a totalidade da gestão empreendida por José Serra e Gilberto Kassab. Dessa forma creio que é mais fácil de visualizarmos os dois momentos do período analisado nesta dissertação.

O primeiro compreende as dificuldades da gestão de Celso Pitta e os iniciais projetos da prefeita Marta Suplicy, que apresentou muitos encontros entre os formadores, porém poucas ações envolvendo o corpo docente municipal – já colocadas em questão.

O segundo momento é muito distinto do primeiro, por apresentar ações mais duradouras, envolvendo a rede municipal de ensino, não se limitando a uma ou outra Diretoria Regional, caracterizando uma rede em formação. Ressalto também o projeto de formação continuada, desenvolvido na gestão de José Serra e Gilberto Kassab, que se estendeu durante todo o período de suas gestões, partindo de avaliações realizadas ainda em 2004, configurando um plano de educação a curto prazo, com a participação dos professores.

Este segundo momento coincide com a maior permanência dos Secretários de Educação em seus cargos, assim como a expansão da rede, a partir da construção de quase meia centena de Centros Educacionais Unificados.

É notória a diferença no volume de ações, apresentadas no segundo período acima definido. Faz-se claro que a proposta de continuidade de algumas ações de gestões passadas e o trabalho que partiu das avaliações realizadas em períodos anteriores contribuiu para um cenário, que promovesse o enriquecimento das propostas de formação, ao não partir do zero para o seu desenvolvimento. O entendimento de que a rede educacional possui um corpo docente que não se renova a cada mudança da cúpula da prefeitura é fundamental para a compreensão de que os professores possuem um repertório profissional que não pode ser desconsiderado a cada gestão.

Diferenciais

No desenrolar das diversas ações de formação continuada, proporcionadas pela prefeitura de São Paulo, diferencio duas das demais.

A primeira por envolver mais de uma esfera da administração pública, apresentando um projeto fundamental, não só para a prática artística, como também para a formação de leitores de artes. É dessa forma que entendo o desdobramento do projeto “Formação de Público” para o teatro, realizados através da parceria da Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação. Não foi comum encontrar ações como esta no período analisado. Creio que isto se deva as dificuldades de planejar ações compartilhadas entre os diversos órgãos municipais. Concluo que não é comum observar diversos setores da administração pública, unindo esforços em busca de objetivos partilhados. Embora essa talvez devesse ser a tônica de uma gestão, que deve priorizar em primeira instância o munícipe, através da garantia dos elementos fundamentais e de direito de seus cidadãos: educação, saúde, segurança e transporte.

É devido a isso que entendo o projeto intersecretarial, realizado durante os anos de 2001 e 2004, com a participação da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria

Municipal de Educação, como uma experiência positiva enquanto formadora em seus diversos aspectos, seja dos novos grupos teatrais, através da Lei de Fomento ao Teatro, seja dos educadores inscritos no projeto, ou nos grandes grupos de estudantes que vivenciaram o processo.

Infelizmente esse projeto foi desvinculado da Secretaria Municipal de Educação na gestão de José Serra e Gilberto Kassab, permanecendo apenas as ações da Secretaria Municipal de Cultura com a Lei de Fomento ao Teatro. Uma perda lastimável.

A segunda proposta que quero diferenciar das demais é o projeto empreendido durante a totalidade do período de 2005 a 2008, o único a contar com a participação do corpo docente.

O conjunto de ações, que envolveu a elaboração de referências de expectativas de leitura e escrita, relacionadas aos diversos componentes curriculares e a proposição de orientações curriculares, somadas a cursos optativos para a discussão das práticas da rede, fazem com que eu as identifique como uma proposta de formação continuada, que colocou toda a rede em discussão. Isto só foi possível com o planejamento, que não se deteve a poucos encontros, o que possibilitou a todos os professores posicionarem-se sobre a formulação dos documentos, antes de suas publicações. A participação do corpo docente é fundamental para que um projeto de formação continuada caminhe, não porque se dirija enquanto uma política educacional, e sim porque é algo dos professores. Os professores agregam problemas reais de seus cotidianos ao planejamento das ações. São fatores que eles avaliam como obstáculos da prática educacional e que, portanto, devem ser respeitados para a elaboração de uma proposta, que se destine a melhoria do ensino, praticado na cidade.

Este projeto, desenvolvido de 2005 a 2008, diferenciou-se dos demais através da participação do corpo docente, porém afirmo que esta participação se deu em tons de consulta, em alguns momentos, o que não permite a caracterização de um processo que tenha partido dos professores.

A ausência de propostas docentes

Mesmo que em determinados momentos desta dissertação eu tenha apontado ganhos substanciais de projetos que tenham se aproximado dos professores municipais, não houve em nenhum momento a elaboração de uma ação de formação continuada que tenha partido dos professores de Artes. Dessa forma, sempre que houve a participação dos professores, já haviam estabelecido a duração e os objetivos do encontro. Tratava-se de uma fase do processo de implementação de uma política educacional, formulada a partir

dos órgãos centrais da educação municipal. Propiciou-se uma consulta, consulta essa não deve ser descartada. No entanto, isso não significa que tenha havido a formulação de um projeto através das necessidades do corpo docente da rede.

Não consegui determinar quais seriam as causas objetivas e subjetivas para a ausência de propostas de formação continuada, apresentadas pelos professores. Porém, apresento hipóteses que exigem análises futuras:

1. Os professores não estão devidamente organizados para a formulação de uma proposta de trabalho que considere as necessidades de sua classe e que assim se faça possível o diálogo com as forças governamentais. Papel este que poderia ser assumido pelo sindicato dos professores ou mesmo pelas associações de professores;
2. Não há o estabelecimento de uma ordem democrática na rede municipal de educação, que permita o desenvolvimento de ações de formação continuada, que partam dos professores da rede;
3. Os professores da rede não entendem que as ações de formação continuada, até o momento, contribuiram para a melhoria do sistema público de ensino, tendo em vista as experiências passadas.

Estas hipóteses foram formuladas a partir de minha experiência de pesquisa e profissional, enquanto arte educador da rede municipal. Sei que as três hipóteses apresentam inúmeros problemas em primeira análise e, por isso, volto a afirmar que as mesmas exigem análises futuras.

A formação continuada enquanto reação

Uma característica comum aos projetos de formação continuada analisados é que todos foram elaborados frente a algo acontecido. Para exemplificar, podemos observar as justificativas e objetivos dos projetos propostos:

- Os “Encontros de Educação Artística”, em 1998, foram formulados tendo em vista a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a promulgação das novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

- O projeto “Vivências Culturais”, realizado em 2003 e 2004, considerou que os professores da rede não possuem acesso aos diversos bens culturais da cidade, tais como cinema, teatros, exposições e espetáculos de dança.
- E o projeto de formação continuada, realizado na gestão de Serra e Kassab, partiu dos péssimos resultados obtidos nas avaliações do ensino municipal, colocando a rede de educação com resultados inferiores aos apresentados em 1995, além de estar atrás das demais capitais dos estados da região Sudeste.

Com esta retrospectiva, pretendo demonstrar que a maioria dos projetos foram desenvolvidos e articulados a partir de algo passado e que, em geral, apresentou-se como negativo a rede. Com isso, quero dizer que a prefeitura não articulou ações pensando em antecipar fatos futuros, através de diagnósticos e metas. Com a permanência dessa situação a prefeitura sempre estará atrás dos acontecimentos. Uma rede municipal de educação tem por dever pensar e construir conhecimentos sobre o mundo em que está, e não estar sempre um passo atrás, procurando entender o mundo que já foi.

Com esta apresentação penso: não seria possível lançar metas que objetivem, em oito anos, firmar o ensino de teatro, música e dança, como áreas presentes na rede municipal de educação? E que essas áreas estejam dentro do currículo escolar, através da garantia de profissionais habilitados, com ampla infra-estrutura?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram discutidos, negados e retomados durante o período analisado. Duas Diretorias Regionais de Ensino da gestão de Celso Pitta trataram de discutir os PCNs de Artes em uma série de encontros entre os arte educadores. Já na gestão de Marta Suplicy, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram descartados sob as acusações de promoverem uma educação bancária, porém não houve o desenvolvimento de Parâmetros Curriculares municipais. Assim, desprovido de referenciais o ensino de Artes, esteve sujeito a toda e qualquer ação, sem a sua devida problematização. Na gestão de José Serra e Gilberto Kassab, retomou-se o documento e promoveu-se o desenvolvimento dos referenciais curriculares municipais e as suas seqüentes orientações curriculares. No entanto transferiu-se o ensino da dança ao componente curricular de educação física.

Com isso, não houve uma permanente ligação entre as diretrizes e proposições do Ministério da Educação e a prática da rede municipal de ensino paulistana.

Dança?

Durante o período analisado afirmo que não houve esforços para a efetivação do ensino das linguagens artísticas. Porém, dentro desta problemática, concluo que a área da Dança encontra-se ainda mais prejudicada. Não há um consenso sobre qual profissional de fato deve ocupar-se de seu ensino – arte educador ou professor de Educação Física. A falta desta definição, que hora coloca a Dança enquanto objeto da educação física, ora das Artes, resulta ao fim de tudo, na impossibilidade dos estudantes construírem conhecimentos sobre esta linguagem artística. Somente nos dois últimos anos analisados é que observei a presença da dança, ao menos nos documentos referenciais de Educação Física. Pois, as demais linguagens contaram, dentro de suas possibilidades, com as equipes de Teatro de Bonecos, Bandas e Fanfarras. Dentre as prejudicadas linguagens artísticas, a Dança apresenta-se como a mais suprimida dentro do universo escolar. Fato que deve permanecer, como já salientei, na prática de contratação dos novos professores.

Possíveis Caminhos a investigações futuras

Sempre que parto para análise de algo, seguido de sua problematização, procuro sempre pensar em possíveis caminhos para a solução das dificuldades encontradas. Enquanto arte educador e pesquisador, desde minha iniciação científica, me pergunto: quais seriam as saídas para a efetivação do ensino das “artes”? O problema tornou-se extremamente complexo, ao desvincular a formação inicial da composição do currículo escolar, ao não haver uma disciplina denominada artes visuais, teatro, dança e música – embora as ações futuras caminhem para isso. Vejo que o ensino de Artes continuará em descompasso.

O ensino de Artes, atualmente, não garante efetivamente o ensino das diversas linguagens artísticas. O estudante, neste cenário, não tem escolhas. Destinado a conhecer apenas as artes visuais, em raras oportunidades, experienciará as demais linguagens artísticas. A não ser que venha a construir conhecimento sobre elas nos demais locais extra-escolares da cidade de São Paulo.

Como munícipe desta cidade e com experiências na educação não formal, pergunto-me se não existe a possibilidade de unir os aparelhos culturais municipais aos objetivos da educação em Artes?

A cidade de São Paulo possui, em suas diversas regiões, as denominadas Casas de Cultura, em que se oferecem cursos destinados às diversas linguagens artísticas, assim como os Centros Culturais e a nova infra-estrutura proporcionada pelos Centros Unificados de Educação. Creio que com este cenário é possível iniciar a formulação de um projeto de uma cidade em formação.

Dessa forma, a educação formal responsabiliza-se pela formação inicial dos estudantes, nas diversas linguagens artísticas, através de seu corpo curricular. O estudante parte então para a inscrição nos cursos oferecidos nos espaços listados acima. Assim, com a união do sistema formal de ensino e da educação não formal, teríamos uma possibilidade diferente da apresentada atualmente.

Estas idéias iniciais, para a formulação de um projeto de ensino que garanta a efetivação do ensino das artes, deve estar acompanhado de um plano de metas a médio prazo, com a possibilidade da criação e manutenção de um órgão educacional autônomo, que tenha como um de seus componentes o corpo docente municipal.

É preciso reavaliar a formação inicial, juntamente a formação continuada, aliada ainda à reorganização curricular, à contratação de profissionais e à infra-estrutura da rede. Qualquer medida unilateral, dentre as apresentadas, mudará muito pouco, ou absolutamente nada do atual cenário do ensino das Artes, desenvolvido na rede municipal de ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

Documentos: Memorial Técnico Documental- DOT

CURRÍCULOS E PROGRAMAS. EQUIPE DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. **Teatro – um instrumento pedagógico para o professor**. 1996. 14 p.

Curso visando trabalhar, através de exercícios práticos: A espontaneidade; a imaginação; a percepção; os jogos da personagem; a palavra e o texto dramático. *(Sa.088/96)*

PMSP-SMC/ SME/ DEPARTAMENTO DE TEATRO. **Projeto formação de público**. 2001- 2004. 56p.

Assuntos: Programas/ Projetos/ Formação de Público/ Teatro. Revista que apresenta o projeto mencionado cujos objetivos são: Buscar novas possibilidades de formação para educadores e educandos com o sentido de ampliar o universo de trabalho e a visão de mundo de ambos; entender o Teatro como uma linguagem para a interpretação do mundo e/ou uma porta para o mundo.

PMSP/ SME. **Ensino municipal de São Paulo: uma visão histórica**. (sem data). 39p.

Assuntos: Históricos/ Legislação do Ensino Municipal/ Ensino Municipal.

Relato sobre a visão histórica do desenvolvimento da RME de São Paulo, estrutura durante cinco décadas.

PMSP-SME. **Prestação de contas do Senhor Secretário Municipal de Educação**.

Professor João Gualberto de Carvalho Meneses. Outubro de 2000. Fita de vídeo de 60'.

Assuntos: Política/ Política Educacional.

PMSP-SME/ DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA – DOTG. **Relatório de Gestão 2001 - 2004**. 2004. 301p.

Assuntos: Estrutura Organizacional de SME - DOT/ Relatórios/ Ações/ Gestão O presente relatório tem por objetivo apresentar o conjunto das ações de formação realizada pela DOT na gestão Marta Suplicy (2001-2004). O texto está composto de forma a caracterizar as ações de SME, pautados nas diretrizes que as norteiam: Democratização da Gestão; Acesso e Permanência; e Qualidade Social da Educação, concebida pelo atual governo, bem como a Visão do Currículo como construção sócio-histórica e cultural. *(Rt.015/04 I)*

PMSP-SME/DOT/DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Relatório – Gestão 2001 - 2004**. 2004. 27p.

Assuntos: Estrutura Organizacional de SME/ Relatórios/ Consultoria/ Níveis de Ensino: Fundamental/ Gestão. Este relatório abre uma reflexão a respeito das ações da DOT. Ensino

Fundamental, organizadas no sentido de realizar a Reorientação Curricular, o acompanhamento e a formação permanente, de acordo com as políticas educacionais desencadeadas por SME. *(Rt.015/04)*

PMSP-SME/DOT. **Síntese de relatório – governo da Reconstrução. 2001 - 2004**. 2004. 38p.

Assuntos: Estrutura Organizacional de SME/ Relatórios. A presente síntese refere-se ao relatório elaborado pela DOT da SME no governo Marta Suplicy (2001-2004), por meio

das divisões e núcleos que compõem que tem por objetivo deixar registrado o conjunto das ações de formação realizadas no período. Este documento expressa, além da descrição do que foi realizado, o compromisso com a inclusão de todos na construção da qualidade social da educação e aponta alguns encaminhamentos para 2005. **(Rt.015/04 m)**

PMSP – SME/ DOT. **Texto sobre a formação permanente de educadores. 1994/ 2004.** 141p.

Assuntos: Relatórios/ Formação Permanente Textos que se referem ao tema: Formação Permanente de Educadores e que compõe também esta série de relatórios. **(Rt.007/02c)**

PMSP/ SME/ FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO TOMIE OHTAKE. **Vivências Culturais I e II para educadores. Arte e Cultura. 2002/ 2004.** Conjunto de apostilas, fitas de vídeo, DVD e CD.

Assuntos: Programas / Projetos/ Vídeo/ CD/ Fotos. Esta coletânea de documentos apresenta o referido projeto que visa valorizar o papel do professor como cidadão produtor e leitor de cultura e arte e proporcionar-lhe momentos de prazer e reflexão. Público Alvo: Vivências I: Professores do Ciclo II do Ensino Fundamental, Orientadores de Sala de Leitura e POIES. Vivências II: Professores do Ciclo I do Ensino Fundamental, Supervisores Escolares, Diretores de Escola e Educadores das CEs. Integrantes a esta coletânea estão dois trabalhos finais de professores referentes à Etapa 5 – Arte na escola: Vivências I – Projeto Cantar e Falar é só Começar Vivências II – Teatro:Jogos Dramáticos (*relatórios 1*) e Atos Cênicos (*relatório 2*).

SME – **Encontros de Educação Artística. Drem 7 (cinco encontros) e Drem 13 (três encontros).** Total: 8 encontros. 1998.

Estes encontros (eventos) abordam os assuntos: Áreas do Conhecimento: Educação Artística / Arte e suas linguagens / Artes Musicais e Visuais / Teatro / Currículo / Programas / Programações de Ensino – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs.). Nº de catálogo: **A3.1.3/20**

SME / SMC. **Curso intersecretarial optativo:teatro – elementos formais e temáticos, diferentes linguagens e formas de expressão.** 2002. 63p.

Assuntos: Capacitação / Treinamentos / Cursos / Curso Optativo / Áreas do Conhecimento: Artes – expressão artística – teatro/ Português – Literatura – textos / Cronologia e Contextualização histórica de peças integrantes deste trabalho / Programas / Projetos: Formação de Público. Apresenta o conteúdo de palestras que foram proferidas no período de 19 a 22 de fevereiro de 2002, no Teatro Municipal de São Paulo, constituindo o Projeto Formação de Público. O tema é o teatro como expressão artística.**(Sa.002/02).**

SME / SUPEME / DOT. **Relatório Anual de Ações.** 1999. 114p.

Neste documento as abordagens são: Estrutura Organizacional de SME – Relatórios / Relatório Anual / Níveis de Ensino: Educação Infantil / Ensino Fundamental / Ensino Médio e Educação Profissional / Educação de Jovens e Adultos / Educação Especial / Educação para a Saúde / Educação Ambiental / Formação Continuada / Centro de Múltiplos / Enriquecimento Curricular / Xadrez / Sala de Leitura / Roupeiro / Programas – Projetos / Teatro Mamulengo / Bandas e Fanfarras / Informática Educativa. Este documento contém a síntese das ações desenvolvidas pelos diferentes Núcleos que compõem a Diretoria (Divisão) de Orientação Técnica, durante o ano de 1999.**(Rt.001/00).**

SME / SUPEME / DOT. **Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica. 1997 – 2000.** 02 Volumes. 539p.

Tópicos deste documento: Estrutura Organizacional de SME – Relatórios / Centro de Multimeios / Educação Ambiental / Educação Especial / Educação para a Saúde / Enriquecimento Curricular / Educação de Jovens e Adultos / Ensino Fundamental / Educação Infantil e Alfabetização / Oficina Pedagógica/ Histórico(s). O Relatório das ações desenvolvidas no período de 1997/00, por todos os núcleos de DOT. Contém, também, os históricos, objetivos, atribuições, pendências e propostas desses núcleos para o próximo quadriênio. (*Rt.004/00 – vols. I e II*).

USP/FEUSP/SME-SP – **Projeto de formação em serviço de professores do II ciclo de ensino Fundamental da SME de São Paulo. Fase II- Arte.** Coletânea de Textos sobre o assunto. (Parâmetros). [1998]. 102 p.

Assuntos abordados: Programas/ Projetos/ Formação em Serviço de Professores do II Ciclo de Ensino Fundamental/ Áreas do Conhecimento: Arte/ Coletânea de Textos/ Parâmetros Curriculares – Currículo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Apontamentos a respeito da formação de professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves, **Movimento Escolinhas de Arte: em cena Noemia Varela e Ana Mae Barbosa.** Dissertação, ECA/USP, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo: ed. Cultrix, 1975.

_____. **Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** Estudos Avançados, São Paulo, vol. 3, nº 7. Setembro/Dezembro, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext&tlng. Acesso em: 14 de julho de 2008.

_____. **Arte educação no Brasil: das origens ao Modernismo.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Recorte e colagem: Influências de John Dewey no ensino de Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Tópicos utópicos.** 3ª ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BASTIDE, Roger. **Arte y sociedad.** México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo: Editora Ática, 2006

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acessado em 14 de julho de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acessado em: 14 de julho de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acessado em: 14 de julho de 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acessado em: 14 de julho de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acessado em: 14 de julho de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988 e suas emendas. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 14 de julho de 2008.

CARVALHO, Sérgio de, MARCIANO, Márcio. **Companhia do Latão 7 peças**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

CHANTRAINE, Lise. **Modelos de Formação contínua e Estratégias de Mudança**. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **O universo das Artes**. In: Kerr, Dorotéa Machado (org.) **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Artes**. São Paulo: UNESP, pró-reitoria de graduação, 2004.

DEWEY, John, 1859-1952. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida Moral/ John Dewey**; traduções

de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

FERRAZ, Ângela. **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de educação de Campinas: 1983/1996.** Campinas, Sp: [s.n.], 2001.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

JAPIASSU, Ricardo Otoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4. ed. tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. e Skliar, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação Brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC.** In: Palma Filho, João Cardoso (org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: História da educação.** São Paulo: UNESP, pró-reitoria de graduação, 2003.

RODRIGUES, Augusto. **Uma experiência criadora na Educação Brasileira.** In: BRASIL. INEP/MEC. **Revista INEP.** nº 130. Brasília: INEP/MEC, 1973.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de Artes.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006. 93p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de Educação Física.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de História.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006. 83 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem ensino fundamental II- Artes.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007. 132p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Educação 1.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2001. 16 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Educação 3.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2002. 38 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Educação 4.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2003. 40 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revista Educação 5.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2004. 64 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

VENTRELLA, Roseli C. **O ensino de Arte no ciclo I: novos caminhos.** São Paulo: [s.n], 2005.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Psicologia da Arte.** tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, Antônio Carlos da R. **Gestão escolar: desafios e tendências.** Brasília, DF: IPEA, 1995. (série IPEA; nº147)

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANEXO

Entrevista com a Professora Regina Célia Lino Suzuki (Diretora da Diretoria de Orientação Técnica)

Realizada no dia 01/09/08, no prédio do DOT na Santa Cruz.

Carlos - Quando a senhora assumiu o cargo de Diretora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo?

Regina - Eu assumi este cargo no ano de 2007, sendo que antes ocupava o cargo de Diretora da Divisão de Ensino Fundamental.

Carlos - Este último cargo a senhora ocupou a partir de qual data?

Regina – A partir do ano de 2005.

Carlos - Então a Senhora já atuava pela Rede Municipal de Ensino?

Regina – Já. Eu sou Coordenadora Pedagógica na rede há 32 anos, e sempre trabalhei com os professores do ensino fundamental do ciclo II. Eu sempre coordenei o trabalho com “ciclo II”, então, por isso que logo quando que eu fui para o ensino fundamental já coloquei um foco no trabalho com as diferentes áreas do conhecimento no trabalho curricular.

Carlos - A senhora já trabalhou em outras redes de ensino?

Regina - Eu dou aula na Faculdade Osvaldo Cruz, no curso de Pedagogia. Não trabalhei em outras redes, trabalhei na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ciclo II no Brasil. Fui responsável pela implementação em cinco estados: Pará, Mato Grosso, Santa Catarina, Piauí e Espírito Santo. Eu acompanhei implementação do programa para professores nesses cinco estados.

Carlos – Agora eu gostaria de me referir sobre o atual programa de formação continuada da rede municipal de educação de São Paulo. Após a análise dos resultados obtidos no diagnóstico preliminar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2005, a Diretoria de Orientação técnica elaborou os referencias de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ensino fundamental. No entanto, o material referente aos componentes curriculares do ensino fundamental de ciclo II foi elaborado por grupos de professores da rede. Como foi feita a escolha destes professores?

Regina – Bom, a escolha dos professores foi uma orientação de cada Diretoria Regional de Educação, então nós pedimos para que cada Diretoria Regional de Educação indicasse professores de cada área de conhecimento. Com isso tivemos a participação de professores que já tinham adiantado essa discussão e com experiência, tanto no que no diz respeito as próprias áreas de conhecimento, quanto o que diz respeito a produção acadêmica, porque nós temos vários professores acadêmicos, inclusive você. Professores pesquisadores, professores que já são mestres, professores que já são doutores. Nós queríamos professores que já tivessem experiência na nossa rede, queríamos investir na prata da casa. Então esses grupos de professores foram referência tanto para a produção de cadernos de orientação para as expectativas de aprendizagem no desenvolvimento da competência leitora e

escritora, como foi referência também para discutir as orientações curriculares e expectativas de aprendizagem. Então temos 3 documentos:

O primeiro que era o referencial para construção das expectativas de aprendizagem no ciclo II - documento comum a todas as áreas de conhecimento -, depois fizemos os “Cadernos de Orientação Didática”, produzidos pelos professores do grupo referência e depois produzimos as “Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem” com foco no que o aluno deve aprender a cada ano de ensino de aprendizagem.

Carlos – Sobre este último documento: ele também foi produzido pelos professores ou é fruto do trabalho da Secretaria Municipal de Educação?

Regina - Foi um trabalho de diálogo. Nós tivemos uma equipe de assessores que já trabalhavam com esse grupo referência e já traziam as referências para a discussão neste grupo. Assim, os assessores que já trabalhavam com esses grupos referências produziram uma versão preliminar do documento que foi discutido em primeira mão pelo grupo referência que deu sugestões sobre modificações e ajustes, depois foi para a rede para discussão. Então, primeiro passou pela discussão com este grupo que indicou sugestões e ajustes, assim por diante.

Carlos - Quem conhecia mais de perto todos esses professores eram as Diretorias da rede municipal?

Regina – Sim, eram as Diretorias Regionais de Educação. Eles foram indicados localmente.

Carlos - O caderno de orientação didática de Artes parte para a escolha das artes plásticas enquanto linguagem artística fundamental ao desenvolvimento do projeto. Como foi feita esta escolha?

Regina - Na verdade são três linguagens indicadas como referências: Visual (artes Plásticas), Musical e a Teatral. Elas foram feitas tendo em vista a formação dos nossos professores cuja maioria é formada em artes plásticas. A idéia foi trazer as linguagens como referência. Isso não quer dizer que a escola deve trabalhar só com essas três linguagens. A escola pode ampliar com a linguagem corporal ou mesmo com outras linguagens que queira, mas nós trouxemos como referência essas três linguagens. E aí, dentro do campo das diferentes manifestações culturais, temos um quadro com as três linguagens e as diferentes manifestações da cultura brasileira e do mundo. É esse cruzamento que dá o tom da construção do currículo na escola.

Carlos - Existe o levantamento da porcentagem dos professores habilitados em cada linguagem artística na Rede Municipal de Educação?

Regina - Acho que temos sim isso aqui. Posso verificar.

Carlos - No ano de 2004, Rosely Ventrela defendeu sua dissertação sobre a Secretaria Estadual de Educação. Ela produziu um levantamento a respeito da porcentagem dos professores de artes do ensino fundamental. Os valores apontavam que aproximadamente 84% dos professores eram habilitados em artes visuais e os demais dividiam-se nas habilitações de Teatro e Música. A senhora acredita que a rede municipal deva apresentar resultados aproximados a este?

Regina - Eu acho que sim, pelo próprio curso oferecido pela USP, onde os cursos são mais nessas três linguagens.

Carlos - A dança agora consta nos referenciais de Educação Física ...

Regina - Sim. Como Educação Física trabalha com a cultura do corpo em movimento, nós optamos por colocar a linguagem corporal no documento de educação física. Mas Artes e Educação Física tem que estar conversando, por que em toda formação as orientações de Artes e Educação Física ficaram juntas por trabalharem com as diferentes linguagens e podem trabalhar com diversas manifestações culturais, então artes e educação caminharam juntas nessa discussão da formação continuada.

Carlos – Eu li o referencial de Educação Física e de História e pude observar boas propostas com o desenvolvimento de linguagens artísticas como Dança e Música.

Regina - A intenção foi mostrar as diferentes possibilidades de inter-relação entre as áreas de conhecimentos. A gente fala tanto em interdisciplinaridade, então nestes documentos nós quisemos mostrar tanto o objeto da área de conhecimento, como a possibilidade de fornecer conexões.

Carlos - A senhora afirmou que dentro dos grupos referenciais de professores haviam alguns assessores. Sendo assim, qual foi a avaliação do material produzido pelo grupo? Ele atendeu as expectativas?

Regina - Nós fizemos uma pesquisa na rede. O documento teve sua versão final produzida depois dele ter passado por um processo de consulta na qual a rede deu sugestões. A partir dessas sugestões os assessores analisaram as propostas dos professores. Com isso, passamos a nos perguntar quais deveriam ser ajustados e quais deveriam ser excluídos? Houveram alguns pedidos de ajustes e poucos pedidos de exclusão.

Carlos - Houve uma formação, a partir desses referenciais, também com as Coordenadoras Pedagógicas?

Regina - O coordenador pedagógico foi o mais diretamente atingido porque nossa idéia é investir em um horário coletivo de formação na escola. Nós temos várias estratégias, mas a nossa força foi de potencializar o uso desse espaço. Além disso, temos os cursos optativos que estão sendo oferecidos. Todos os professores receberam todo o material e todos os professores têm pelo menos três documentos que foram introduzidos. Nós produzimos 149 mil exemplares para que todos os professores recebessem. Então, temos o curso optativo, temos a formação dos Coordenadores Pedagógicos - para que fortaleça a discussão e potencialize a discussão em grupo - e temos os seminários que estão acontecendo este ano. São cinco seminários com os professores do ciclo II. A idéia era que tivéssemos mais uma pessoa da escola para fortalecer a discussão do coletivo, pois, na verdade, o Coordenador Pedagógico é alguém que provoca a discussão, mas ninguém melhor que o professor especialista da escola para aprofundar junto ao Coordenador Pedagógico e ampliar as discussões sobre o papel de cada área de conhecimento no currículo de acordo com o projeto pedagógico de cada escola. Se uma escola tem o seu projeto, ele é o que caracteriza a singularidade da escola. Essa orientação curricular é uma das coisas que nos faz sistema de educação. Nós pertencemos ao sistema municipal, portanto nos temos que ter conteúdos que não são mínimos, mas são conteúdos fundamentais para o aluno progredir na sua aprendizagem. Esse é o contrato combinado que estamos estabelecendo. Essa é a idéia.

Carlos - Qual foi a percepção da Diretoria de Orientação Técnica a partir daquele encontro realizado no SESC Vila Mariana com relação à aceitação dos professores ao projeto? Recordo-me que naquele dia a Diretoria de Orientação Técnica estava apresentando o documento aos professores. Era o primeiro encontro.

Regina - O objetivo daquele encontro foi mobilizar as pessoas para conhecerem e manifestarem-se com relação ao caderno de orientação didática. Então, o que nós apresentamos naquele dia foi uma versão preliminar do que seria o caderno para os professores. Naquele grupo tínhamos professores de Artes de mil concepções diferentes, desde os professores que valorizam muito a cultura européia, até o professor que trabalha com caricatura. Tínhamos professores muito diversificados naquele grupo. A professora naquele momento do curso, além de ser professora de educação de Jovens e Adultos (EJA) e possuir uma formação com pós (graduação) em manifestação cultural - uma formação que traz a arte como ... contemplação. A partir disso fomos ajustando as coisas e naquele momento senti que os professores no grupo já davam algumas indicações. Disseram para tomar cuidado, pois o documento não poderia valorizar demais a cultura européia. Falaram sobre a importância das manifestações culturais. Houve um professor que falou da importância dos trabalhos em artesanato e uma professora que defendeu o teatro. Ela achou que não tínhamos tocado nesse assunto e que era importante que trouxéssemos a linguagem teatral. Todas essas coisas foram impressões deste encontro que já nos indicaram alguns caminhos para o primeiro documento do caderno de orientações didáticas. Então esses professores voltaram para o documento e repensaram algumas questões que estavam colocadas lá, ampliando e pensando sobre quais seriam as linguagens que eles iriam contemplar.

Carlos - **No último vídeo trabalhado nas unidades escolares sobre Avaliação, contando com a mediação dos coordenadores pedagógicos, trabalhou-se o fato de que as atuais medidas promovidas pela Secretaria de educação contavam com a ampla aceitação do professorado. Sobre os referenciais, já há alguma avaliação sobre a aceitação dos professores em exercício?**

Regina - Não existe. O que estamos avaliando é o impacto O que nós consideramos, não sei se pode ser dito como impacto, na verdade acho que o documento traz a preocupação da própria rede, como teve todo esse diálogo, eu não tenho uma avaliação da aceitação do documento ou coisa desse tipo, mas o que eu acho é que as pessoas (professores) de um jeito ou de outro se viram no documento. Viram suas preocupações, viram como elas foram contempladas ou não, deram sugestões. Foi um movimento de diálogo com a rede na construção desses dois documentos, porque o primeiro documento referencial (aquele verdinho) foi para a rede pronto para detonar uma discussão. Mas os outros dois documentos foram produzidos nesse diálogo e nós tentamos contemplar (as sugestões). Logicamente que tivemos o cuidado de também não abrir mão das discussões que hoje estão na academia, nas pesquisas e assim por diante. Por isso o assessor foi fazendo esses ajustes, pois o assessor também está na academia, é professor universitário e também forma professores. Então, ainda não temos avaliação e creio que é muito cedo para avaliar.

Carlos - **Acredito que seja a mesma problemática para análise no desempenho dos estudantes a partir dos referenciais...**

Regina - Eu acho que é um pouco cedo, porque há uma outra estratégia que nós utilizamos: a estratégia de produzir vídeos, com as experiências dos professores do grupo referência. A maioria dos professores que aparecem nos vídeos já vem discutindo desde 2006. Esses professores abriram as portas de suas salas para mostrar algumas experiências que eles tiveram. Assim, essas experiências dão visibilidade tanto para as questões que foram discutidas praticamente nesses três anos - que a gente vem discutindo mais profundamente 2006, 2007, 2008 – como também mostram a crença e representações de cada professor. Acho que você como pesquisador vai olhar esse material das experiências que são

mostradas e aí veremos em que o professor acredita. Qual o investimento que o professor está fazendo na formação de suas turmas? Eu acho que essas coisas vão se inter relacionando com a representação que o professor tem do ensino de sua área somadas as discussões coletivas que estão acontecendo não só em São Paulo, mas no Brasil todo a respeito do papel de cada área de conhecimento.

Carlos – Ao analisar estes três anos de experiência, existe alguma coisa que seria reavaliada ou talvez trabalhada de outra forma?

Regina - Quando nós estamos muito dentro desse universo não conseguimos nos distanciar para olhar, para ter essa visão. Talvez tenhamos essa visão daqui um ano ou dois. Mas uma questão importante é como a gente cria a possibilidade de trazer o maior número de professores para essa discussão? Pelas condições da rede, nós tentamos o horário coletivo para os seminários, mas não tivemos um bom retorno, porque é difícil para o professor sair de sua escola e ir para os seminários. Teriam que ter uma outra forma de chegar até lá. Será que a solução é formação a distância? Sabemos também que não podemos tirar o professor da sala de aula. Precisamos pensar numa organização para essa rede que de conta de potencializar o horário coletivo e também formar o professor. Acho que agora há na rede a necessidade de alguns recursos para atingir diretamente o professor à distância, ou alguma outra estratégia que agente possa escutar, dialogar, coisas desse tipo.

Carlos - Então até esse momento a dificuldade ainda é o encontro com professores?

Regina - Nós temos descentralizado, mas a resposta ainda é pequena. Por exemplo, posso dizer (ainda não terminei o primeiro semestre) que no ano passado nós tínhamos menos de um por cento dos professores participando de cursos optativos. Hoje, pelas minhas contas, já temos mais ou menos quinze por cento dos professores participando. Então já temos um número - de 1 por cento pulamos para quinze por cento. Depois posso passar esses dados sobre os professores de artes.

As áreas de Educação Física e Artes eu sempre acompanhei. São áreas geralmente aleijadas nesse processo. Na formação inicial do grupo referência havia a presença de alguém da Diretoria de Orientações Técnica e o assessor. O grupo em que eu trabalhei foi exatamente o de Artes e Educação Física. Particpei desde o início da discussão do grupo. No ano passado, agente tinha uma média de 7,9% de professores participando da formação de cursos optativos fora do horário, o que requer disponibilidade dos professores para participar. Envio-te depois os dados deste semestre.

Carlos - A senhora já participava da Divisão de Ensino Fundamental desde 2005, antes do atual projeto que começou em 2006, já havia algum projeto de formação continuada em andamento junto aos professores?

Regina - Quem está na rede há bastante tempo sabe que todas as gestões investiram na formação de professores. Todas as gestões investiram em educação, mas a grande questão é: a formação tem uma relação direta com a construção do fazer do professor na sala de aula com currículo? Nós aliamos a formação ao desenvolvimento de um currículo lá na escola. Primeiramente aliamos a formação à responsabilidade de todas as áreas pelo desenvolvimento da competência leitora escritora. Depois a gente aliou a formação às orientações curriculares e expectativas de aprendizagem. A idéia é sempre aliar a formação ao que o professor vai fazer lá na sala de aula. Aí você vai me perguntar: mas as outras gestões não pensaram nisso? Acho que sim, só que não tinham contrato estabelecido. Há muitos anos atrás, tivemos no currículo da gestão de Mário Covas descrito, na gestão do Jânio descrito também e na gestão do Paulo Maluf idem. No início fizeram umas orientações - na gestão da Erundina - e produzimos documentos com foco na

interdisciplinaridade, depois as coisas se perderam um pouco. Na gestão da Marta, houve um grande investimento nos trabalhos da área de vivências culturais com foco na ampliação do universo cultural do professor. Vamos analisar todo esse processo. Agora o momento que estamos vivendo é o momento que temos os resultados das avaliações institucionais. Elas também são indutoras de uma política. Falta uma política, não podemos negar, mas quando chegamos aqui os resultados das avaliações de leitura escrita e matemática, comprovavam que nos tínhamos que investir pesado nisso. Nós escolhemos esse ponto. Como todas essas áreas de conhecimento iam assumir esse compromisso, em um processo histórico, dependendo do momento que é vivido, nós fizemos escolhas: aliamos a formação ao currículo, que vai melhorar com os alunos onde a competência leitora /escritora, em um primeiro momento. Depois nós aliamos a formação ao currículo que vai dizer: “nós aprovamos os ciclos”. A forma como o ensino municipal está organizado em ciclos é fundamental para o respeito do processo de construção de conhecimentos do aluno. Só que agente tem que qualificar os ciclos, o aluno precisa aprender a cada ano do ciclo.

Carlos - A formação inicial dos professores de artes não contempla o trabalho efetivo em todas as linguagens artísticas asseguradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, frente a isso como a Diretoria de Orientação Técnica se posiciona sobre o ensino das artes praticado nas escolas?

Regina - O que consideramos quando o professor tem a formação em artes, até por conta de tantas mudanças, é que o professor tem essa possibilidade de conversar com as outras linguagens. É o que estamos colocando nas orientações curriculares, pois dentro da linguagem visual, (temos os vídeos que mostram isso) podemos articular a linguagem visual, a linguagem teatral e a linguagem musical. Nós não estamos formando artistas plásticos, nem atores, nem músicos, o que agente quer desenvolver é a competência da criança para apreciar, contextualizar e entender para produzir coisas e quem sabe no futuro ser um artista plástico, ou um ator de teatro. Que ela tenha referências para ler o mundo, para o letramento pessoal e para o desenvolvimento de sua cultura. Nós sabemos que as crianças têm uma cultura de massa e a gente precisa apresentar. Costumo pensar que o professor que foi formado na linguagem visual, é lógico que ele vai dar mais visibilidade e construir seu currículo a partir da linguagem visual. Se ele for formado na linguagem teatral ele vai dar uma ênfase maior a isso. De qualquer jeito, no currículo ele (o professor) mostra essas linguagens e passa pelas diferentes manifestações culturais. Com isso, estamos ampliando a cultura do nosso aluno no sentido que ele conheça coisas que ele não conhece no dia-a-dia. Isso que você está colocando é um complicador! Nós estamos pensando na formação dos professores, que também tecerão esse currículo lá. A gente dá todos os documentos e sugestões que vieram dos professores, das discussões, do grupo referência e aí cada professor organiza o seu currículo da melhor forma possível. Pensando nas questões que envolvem a relevância social do que ele vai ensinar, a relevância para o desenvolvimento intelectual e cultural da criança, a sensibilidade a faixa etária coisas que só o professor de Artes sabe fazer.

Carlos - E o ensino de música obrigatório que está tramitando?

Regina - Então é uma alteração do artigo II, que já traz a base comum do currículo, que já traz como tema Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Sociais e a Comunicação e Expressão e a Arte fazem parte da base comum da cultura. O ensino da arte como está colocado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96) trabalha com as diferentes linguagens e não com Música. Então o Conselho Municipal de Educação está fazendo uma consulta ao Conselho Federal de Educação (Conselho Nacional de Educação),

porque a gente quer discutir um pouco isso, pois quando você coloca música, mas não coloca música como linguagem, dá a impressão que você vai formar músicos. A forma como foi colocada essa alteração é outra coisa quando há uma análise.