



Figura 1 - Janete Partelli Ruzza, Retrato, 2003.

*Professores de Artes:
formação continuada
e os reflexos
na sala de aula das séries iniciais*

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARTES
Programa de Pós-graduação em Artes
Mestrado

*Professores de Artes:
formação continuada
e os reflexos
na sala de aula das séries iniciais*

Janete Aparecida Partelli Ruzza

São Paulo – 2008

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARTES
Programa de Pós-graduação em Artes
Mestrado

*Professores de Artes:
formação continuada
e os reflexos
na sala de aula das séries iniciais*

Janete Aparecida Partelli Ruzza

*Dissertação apresentada 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 do prof. Dr. João Cardoso Palma Filho,
para a obtenção do título de Mestre em Artes.*

São Paulo - 2008

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes.
São Paulo - UNESP

RUZZA, Janete Aparecida Partelli

R987p *Professores de Artes: formação continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais/ Janete Aparecida Partelli Ruzza. – São Paulo: [s.n.], 2008. 192 f.*

Bibliografia

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.
Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1.Educação. 2.Arte-Educação.
3.Professores-Formação. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD – 370
707

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARTES
Programa de Pós-graduação em Artes
Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

IAUNESP/SP

1º Examinador

Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho

IAUNESP/SP

2º Examinador

Profª. Dra. Maria Leila Alves

UMESP/SP

São Paulo – 15 de outubro de 2008.



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JANETE APARECIDA PARTELLI RUZZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, DO(A) INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO.

Aos 15 dias do mês de outubro do ano de 2008, às 16:00 horas, no(a) Instituto de Artes - Sala 15, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JOAO CARDOSO PALMA FILHO do(a) Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo, Profa. Dra. REJANE GALVÃO COUTINHO do(a) Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo, Profa. Dra. MARIA LEILA ALVES do(a) Programa de Pós-Graduação Em Educação / Universidade Metodista de São Paulo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JANETE APARECIDA PARTELLI RUZZA, intitulada "Professores de Artes: Formação continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JOAO CARDOSO PALMA FILHO

Profa. Dra. REJANE GALVÃO COUTINHO

Profa. Dra. MARIA LEILA ALVES

*Dedico aos amores da minha vida,
Emerson, Leandro e Mayara
pela paciência e por
suportarem minhas longas horas
de ausência.*

Agradeço a todos que incentivaram e colaboraram de alguma forma para a realização desta pesquisa:

A Deus pela fortaleza.

À minha família pela compreensão nas ausências, paciências e apoio nos momentos difíceis.

Aos amigos que fiz, embora não nomeados, me deram apoio em distintas circunstâncias.

Aos Professores do IA/UNESP, pelo estímulo e importantes sugestões nesse percurso.

Ao Professor Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira, grande incentivador nessa caminhada.

Aos funcionários da Biblioteca do IA, que sempre tão atenciosos receberam.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação, sempre pacientes e dedicadas em orientar.

À Prof^a Eliana M Boldrin, Dirigente de Ensino - Região de Jundiaí, pela compreensão.

Aos amigos da Oficina Pedagógica pela paciência, apoio e compreensão nos momentos difíceis.

Aos profissionais da Educação, em especial as Professoras Dra. Diva Otello e Dra. Sueli Ferreira, pela atenção e importantes sugestões nesse desafio.

Especial agradecimento aos professores participantes desta pesquisa.

Às Professoras Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e Dra. Rejane Galvão Coutinho pelos apontamentos e contribuições precisas no exame de qualificação.

E agradecimentos especiais ao Professor Dr. João Cardoso Palma Filho meu querido orientador, pela firmeza, paciência e extrema dedicação, possibilitando meu amadurecimento como arte-educadora e pesquisadora.

Há muito mais a quem agradece, a todos aqueles que dividiram inesquecíveis momentos, o meu reconhecimento e carinhoso muito obrigado!

*“(...)quem forma, se forma
e re-forma ao formar
e quem é formado,
forma-se e forma
ao ser formado”.*

Paulo Freire

PROFESSORES DE ARTES: Formação Continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais

Resumo

Esta pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo investigou e verificou a prática do professor de arte após reflexões e discussões provocadas por um mediador, se propôs a compreender e a responder à seguinte questão: ***em que medida a formação continuada está provocando mudanças nas práticas do ensino de Arte?*** Para isso, foi realizada uma pesquisa com professores de educação básica de séries iniciais (PEB-I) e professores especialistas de Educação Artística (PEB-II). No trabalho, analisa-se um projeto de formação continuada de arte para o Ciclo-I desenvolvido em quatro escolas públicas estaduais na cidade de Várzea Paulista, interior do estado de São Paulo, que oferece o ensino fundamental-I (1ª a 4ª séries). Partindo daí, esta pesquisa buscou investigar a possibilidade de uma ação de formação continuada de caráter reflexivo, a promoção de mudanças significativas na visão e nas atitudes dos professores, acerca de sua prática pedagógica. Portanto, recuperar as histórias da profissão professor e de vida dos educadores possibilita não só a socialização das competências já construídas, como também favorece uma análise crítica dos acertos e dos possíveis equívocos que ocorreram nessas trajetórias, para direcionar melhor as práticas futuras e a formação continuada. A análise dos dados evidencia os problemas enfrentados pelas professoras em sua formação inicial, ingresso na profissão e nas práticas pedagógicas desenvolvidas, identificando suas dificuldades e necessidades no exercício da função docente. Os resultados obtidos sugerem que o curso de formação provocou mudanças significativas, na forma do professor enxergar o atual ensino. Indicam, também, que embora seja realizado um investimento considerável por parte do governo em termos de formação continuada, as formações têm sido pouco produtivas e promissoras tanto, do ponto de vista da pesquisadora bem como dos professores participantes.

Palavras-Chave: Educação, Arte-Educação, Professores-Formação.

Grande área: Letras, Linguística e Artes

Área: Artes

PROFESORES DE ARTE: Formación Continua y las repercusiones en el aula de las serie iniciales.

Resumen

Esta investigación de sello cualitativos y cuantitativos investigó y comprobó la práctica del profesor de arte después de los debates y reflexiones provocados por un mediador, propone comprender y a responder a la siguiente pregunta: ***¿en qué medida la formación continuada está causando cambios en las prácticas de enseñanza del arte?*** Para ello, resultó el proceso de investigación realizado con los docentes en la educación básica para las series iniciales (PEB-I), profesores especialistas de Educación Artística (PEB-II). En el trabajo, se analiza un proyecto de educación continua de arte para el Ciclo-I desarrollado en cuatro escuelas públicas estaduais en la ciudad de Varzea Paulista, interior del Estado de São Paulo, que ofrece la escuela primaria-I (1ª a la 4ª serie). A partir de allí, esta investigación trata de estudiar la posibilidad de una acción de formación continua de carácter reflexivo, en la promoción de cambios significativos en la visión y en las actitudes de los profesores, acerca de su práctica pedagógica. Por lo tanto, recuperar las historias de la profesión y de vida de los educadores no sólo permite la socialización de conocimientos ya construidos, sino que también favorece un análisis crítico de aciertos y de los posibles errores que se han producido en esas trayectorias, para direccionar mejor las prácticas futuras y formación continua. El análisis de los datos evidencia los problemas que enfrentan los maestros en su formación inicial, entrando en la profesión y en las prácticas de pedagógicas desarrolladas, identificando sus dificultades y necesidades en el ejercicio de la función de profesor. Los resultados sugieren que el curso provocó cambios significativos en la forma de ver la actual educación. Indican también, que aunque sea realizada inversión considerable por el gobierno en términos de educación continua, las formaciones han sido poco productivas y prometedoras, en términos de investigación, así como, por los profesores participantes.

Palabras-clave: Educación, Arte-Educación, Profesores-Formación.

Grande zona: Letras, Artes y Lingüística.

Área: Artes.

ARTS TEACHERS: Continued Formation and its repercussion in the initial grades.

Abstract

This qualitative and quantitative research has investigated and verified the practice of the Art teacher after the reflections and discussions provoked by a mediator and its proposal is to answer the following question: ***In what terms has the continued formation being guaranteeing the changing in the practice of Art teaching?*** Answering this question resulted a research process involving teachers of the Basic Education for the initial grades (PEB I) and specialists Art Education teachers (PEB II). During this work a continued education project developed in four state public schools that offer basic education (from the 1st to the 4th grades), in Várzea Paulista City, São Paulo State, Brazil was analysed. After this step, this research investigated the possibility of a continued formation action of reflective character to have practical effectiveness in the promotion of significant changes in the vision and attitudes of the teachers concerning their pedagogical practice. Therefore, recuperating the teaching professional stories and life of the educators not only made possible the socialization of the constructed abilities already, as well as it provided a critical analysis of the rightness and the possible mistakes that might have occurred in these trajectories, facts that can improve the actions taken to direct the future practices and the continued formation. The analysis of the data evidences the problems faced by the teachers in their initial formation and professional ingression considering the developed pedagogical practices, identifying their difficulties and necessities in the exercise of the teaching function. The gotten results suggest that the continued formation course provoked significant changes in the form the teachers visualize the Art education. They also indicate that although the government has invested a considerable amount of financial resources for the teachers continued formation it has been little productive and promising from the point of view of this researcher as well as the professors' point of view who have participated of these formations.

Key-words: Education; Art-Education, Teachers-Formation;

Great Area: Letters, Linguistics and Art.

Area: Art.

SUMÁRIO

RESUMO	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO.....	16
Pra começo de história.....	17
CAMINHOS ESCOLHIDOS.	
A Pesquisa.....	25
Estrutura do Trabalho.....	26
PRIMEIROS PASSOS...	
Capítulo 1	
1. TRAJETÓRIA DA ARTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	33
1.1. Fragmentos da história: o Ensino Normal no Estado de São Paulo.....	34
1.2. Influência da Escola Nova.....	54
1.3. Primeira LDB Nacional.....	61
CAMINHAR...	
Capítulo 2	
2. O CAMINHAR DO PROFESSOR DE ARTE.....	71
2.1. E o ensino de Arte? Fragmentos da história	72
2.2. A Escolinha de Arte do Brasil : onde tudo começou.....	92
CAMINHOS E DESCAMINHOS.	
Capítulo 3	
3. NOVAS LEIS: NOVO MAGISTÉRIO.....	97
3.1. A chegada da Educação Artística no Currículo.....	98
3.2. Ciclo Básico: reorganização do ensino de 1º grau e a Educação Artística.....	108
3.3. Atual Legislação Educacional e a formação docente.....	118
3.4. O Ensino de Arte nas Séries Iniciais: proposta do Estado de São Paulo.....	121
NOVO CENÁRIO: NOVOS CAMINHOS	
Capítulo 4	
4. POR QUE FORMAÇÃO CONTINUADA?.....	135
4.1. Formação Continuada de Professores: garante a mudança na atuação?.....	138
4.2. Educação continuada : qual a importância da reflexão?.....	141

A CAMINHADA.

Capítulo 5

5. OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	151
5.1. O contexto.....	151
5.2. Reflexão e análise dos dados.....	151
5.2.1. Imagem a cerca da Profissão.....	152
5.2.2. Relatos.....	156
5.2.3. Conhecendo os Profissionais da Educação Básica.....	160
5.2.3.1. Conhecendo o Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.....	160
5.2.3.2. Conhecendo o Professor do Ensino de Arte no Ciclo I ...	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
BIBLIOGRAFIA.....	185
ANEXO.....	191

SIGLAS

ACT	Admissão em caráter temporário
ATP	Assistente Técnico Pedagógico (responsável pela formação continuada de professores nas Diretorias de Ensino Regional do Estado de São Paulo).
CB	Ciclo Básico
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária.
CFE	Conselho Federal de Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
FDE	Fundação para o Desenvolvimento Educacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação.
HEM	Habilitação Especial para o Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Educacional Nacional
MEA	Movimento Escolinha de Arte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB-I	Professores de Educação Básica – Ciclo-I, na rede pública estadual paulista (1ª a 4ª série).
PEB-II	Professores de Educação Básica – Ciclo-II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio na rede pública estadual paulista

PEC	Programa de Educação Continuada
PUC	Pontifícia Universidade de Campinas
SEE	Secretaria de Estado da Educação.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UE	Unidade de Ensino

FIGURAS

Figura 1	Retrato(2003) Janete Ruzza	
Figura 2	Judy Pfaff, The installation's " . . . all of the above" , 2007. (Detalhe) Rice University Art Gallery, Houston, TX, February - April, (catalog). 2007	16
Figura 3	Judy Pfaff, The installation's " . . . all of the above" , 2007. (Detalhe) Rice University Art Gallery, Houston, TX, February - April, (catalog). 2007	24
Figura 4	Judy Pfaff, The installation's " . . . all of the above" , 2007. (Detalhe) Rice University Art Gallery, Houston, TX, February - April, (catalog). 2007	32
Figura 5	Edifício Contíguo à Catedral da Sé, 1846.*	34
Figura 6	Escola Normal instalada no edifício da Faculdade de Direito de São Paulo, no Largo São Francisco, 1875.*	35
Figura 7	Seminário da Glória - 1 8 2 5.*	36
Figura 8	Edifício da Rua do Tesouro – 1880.*	37
Figura 9	Sobrado da Rua da Boa Morte - atual Rua do Carmo, 1881 .*	37
Figura 10	1895 – Escola Modelo da Luz mais tarde, Grupo Escolar Prudente de Moraes. Fonte: Estado de São Paulo: Edifícios Escolares, 1929.*	38
Figura11	Edifício da Escola Normal da Praça- 1894.*	40
Figura 12	Escola Normal Caetano de Campos, 1910.*	44
Figura 13	Edifício de 1894 restaurado, localizado na Praça da República (centro da capital), atualmente sede da SEE de São Paulo.*	46

Figura 14	Escola Normal de Itapetininga. Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1908-1909. *	47
Figura 15	Escola Normal de Piracicaba.1909. Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1908-1909.*	48
Figura 16	Grupo de alunas do Jardim da Infância, em 1924 - Acervo da EE Caetano de Campos*	50
Figura 17	Jardim da Infância, construído atrás da Escola Normal "Caetano de Campos", demolido em 1939.*	51
Figura 18	Judy Pfaff, The installation's ". . . all of the above", 2007.(Detalhe	70
Figura 19	Judy Pfaff, The installation's "Elephant ", 1995 – at Rose Art Museum, Brandeis University, Waltham, Massachusetts, January 26-March 5, catalogue, In XXIV Bienal de São Paulo, catalogo "Judy Pfaff : Exteriores/Interiores/Paisagens".1998	96
Figura 20	Judy Pfaff, Cielo Requerdo", Installation in Landscape as Metaphor, Columbus Museum of Art, Columbus, OH, October 1994 - January 1995	134
Figura 21	Judy Pfaff ," N.Y.C.-B.Q.E.", Installation, Biennial Exhibition, Whitney Museum of American Art, New York, NY, 1987	150
Figura 22	Judy Pfaff , Horror Vacui, escultura. 1988	180
Figura 23	Judy Pfaff , Milagro, 1991, escultura. Glass, wire and aluminum 6 feet 6 inches x 5 feet x 8 feet 6 inches Max Protetch Gallery, New York, NY	185

(*) Figuras disponíveis em: Memorial da Educação- C.R.E. Mario Covas - <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, acesso: 20 de agosto de 2007.



Figura 2 - Judy Pfaff, The installation's " . . . all of the above" , 2007. (Detalhe)

INTRODUÇÃO

PRA COMEÇO DE HISTÓRIA...

*“...De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura... um encontro...”
Fernando Pessoa*

Esta pesquisa é uma reflexão sobre a formação docente para o ensino de artes, que se inicia com minha própria história.

Iniciei minha experiência como professora de Artes, e mais especificamente de Desenho, no ensino de 2º grau em Barra Bonita, interior do estado de São Paulo, antes mesmo de concluir minha graduação em Educação Artística. Desde então, ministrei aulas de Educação Artística, Música, Desenho, (disciplinas do quadro curricular), em diversos colégios de 1º e 2º graus, particulares e públicos, na cidade de Jundiaí. A partir do ano de 1996 até hoje, venho trabalhando com formação de professores – Artes, na Diretoria de Ensino Região de Jundiaí.

Ao longo desses quase vinte e oito anos de atividade docente, alguns períodos foram marcados por maior intensificação e entrega absoluta a essa atividade. Falo do período em que ministrei aulas de Artes no Ciclo Básico de ensino de 1º grau (séries iniciais). Foi lá que me apaixonei pelas crianças e suas respostas artísticas.

Minha caminhada na educação segue o percurso do ensino da arte e as diversas tentativas de reorganização política educacional do ensino. Os primeiros anos de minha atividade docente coincidiram com a implantação da LDB 5692/71 e suas diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus em nosso país. Por força dessa legislação, passei a ministrar aulas nas disciplinas do currículo: Desenho, Educação Artística (na área das linguagens: musical, visual, corporal e teatral).

Graduada em Educação Artística com habilitação em Desenho, me sentia um tanto perdida na área das linguagens artísticas, desorientada enquanto professora, amparada apenas por livros didáticos que avolumavam o mercado das editoras e eram oferecidos nas escolas.

Novos caminhos foram necessários, e a busca incansável por cursos, pesquisa nas diferentes linguagens e bibliografias adequadas à necessidade imediata. Estar apta a oferecer aulas um pouco mais qualificadas, já que exercia autocrítica e alimentava crítica contra o sistema, era uma questão de honra para qualificar meu ato de ensinar. Sem uma direção clara a seguir, procurava nos “flashes” de memória de minha infância (ouvir histórias, contar histórias, desenhar histórias) momentos vividos pelo ensinamento de minha mãe, hoje entendidos como sendo aprendizagem informal da arte, experiências estéticas significativas.

Fui corrigindo rumos, obra em construção como nos diz Penin –

*...é no âmbito da análise do cotidiano que podemos
melhor atender as ações do sujeito que movimentam a
escola e com isso alcançar a natureza dos processos*

constitutivos de realidade escolar, tendo em vista a sua transformação (PENIN,1989, p.13).

Diante destas indagações surgiu meu interesse na pesquisa que exponho.

Esta pesquisa pretende contribuir para a necessária mudança de perspectivas, de valorização e de profissionalização do professor. Investigando e verificando em que medida a formação continuada em serviço, provoca mudanças na prática de ensino.

Acreditando que o “ fazer-se” professor ocorre em meio a conflitos e mistérios, o objetivo desta pesquisa foi investigar a prática pedagógica do professor de Arte das séries iniciais do ensino fundamental, após vários encontros de formação junto à Oficina Pedagógica, buscando compreender como se dá a mudança no processo de formação com as reflexões e discussões provocadas por um mediador.

Participaram desta pesquisa 20 docentes alfabetizadores e 16 especialistas que trabalham o ensino de Arte no Ciclo-I (séries iniciais) do Ensino Fundamental, de quatro escolas estaduais da cidade de Várzea Paulista, interior do Estado de São Paulo, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Jundiaí, no ano de 2006/2007. A escolha desses professores está diretamente ligada à minha formação e atuação profissional nesta área.

São muitas as questões que rondam, permeiam, os arte-educadores, em sua trajetória de afirmação da Arte na educação escolar. Hoje, já não mais um inventor solitário, como nos mostra a história do ensino da Arte, pois com os encontros garantidos pela política de formação em serviço instituída pela LDB nº. 9.394/96, e implantada pela Secretaria Estadual de Educação, já é possível um aprofundamento bibliográfico de estudos com as teorias disponíveis de muitos pesquisadores, possibilitando mudança na prática pedagógica.

Os encontros de formação descentralizados são realizados nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino Regional, departamento que é responsável por promover encontros de formação continuada em serviço para professores da Rede Pública Estadual de Ensino sob a orientação de um profissional especialista, capacitado pelos órgãos públicos, que transforma os conhecimentos recebidos e os adequa às necessidades apontadas pelos docentes da região. Esse profissional desenvolve, ainda, outros projetos regionais a fim de atender professores, coordenadores pedagógicos, nos estudos de grupo, do qual faço parte.

Nos dias atuais, mais do que no passado, é necessário exercer com consciência o papel de professor, na perspectiva da construção da história do ensino da Arte, reinventando a trajetória de professor de Arte.

Sabemos também que na história do Ensino de Arte – cada professor se transforma em personagem vivo, concreto e atuante, à medida que colabora na formação das novas gerações.

O Ensino da Arte em nossos dias considera a Arte como expressão, como linguagem, e também como cultura, cabendo à escola instrumentalizar os alunos na compreensão do conhecimento artístico dando sentido às experiências estéticas: experiência do fazer formas artísticas, experiência de fruir formas artísticas e a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento.

As transformações pela qual a sociedade vem passando, inevitavelmente, implicam mudanças na escola e na educação escolar. A consequência é uma crescente exigência em relação aos resultados do trabalho pedagógico e uma conscientização progressiva sobre a necessidade de oferecer as condições objetivas para que esses resultados aconteçam.

A conquista de educadores com tal perfil: produzir aprendizagem e constituir competências implica uma formação pautada no desenvolvimento de competência profissional – aqui entendida como capacidade de mobilizar os

conhecimentos e recursos disponíveis para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão. Como afirma Boterf (2000), as competências “constroem-se, em formação mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (apud PERRENOUD, 2000, p. 15).

É, portanto, imprescindível que o professor que se prepara para o exercício do magistério, demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, as competências a serem adquiridas pelos egressos da educação básica estabelecidas na LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Parâmetros Curriculares para a educação básica, bem como nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE 15/98). São as condições mínimas, indispensáveis para qualificá-lo como capaz de lecionar na Educação Básica.

A Arte passou a ser concebida nos projetos de ensino dos anos 1980 como cognição, que inclui a emoção e não apenas a expressão emocional. Esta idéia está consubstanciada na nova LDBEN, lei federal nº 9.394/96 e proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).¹

Entretanto, ainda encontramos nas escolas públicas professores que em sua prática pedagógica, vivenciam técnicas fragmentadas (herança da postura tecnicista) ou voltada para uma prática de livre expressão (herdada da postura escolanovista). Infelizmente, a maioria de nós professores mesmo os habilitados em Educação Artística, advindos de uma formação pouco eficaz, traz a marca de uma visão de arte bastante idealizada ou empobrecida.

Portanto, acredito que esta pesquisa trará contribuições para os profissionais desta área, no sentido de levá-los à reflexão sobre este novo enfoque dado à disciplina Arte, obrigatória nos currículos escolares e também

¹ Há três conjuntos de PCNs: ensino fundamental (1ª a 4ª séries); ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio. Há que se considerar ainda os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, todos elaborados ainda no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

evidenciando a necessidade da continuidade de estudos como possibilidade de mudanças em suas práticas pedagógicas.

Estamos construindo nossa história. Cabe-nos saber, que histórias queremos construir e deixar registradas. Passam-se décadas e só por meio da reflexão de nossa prática, uma posição realista, crítica e compromissada com a melhoria da qualidade do trabalho e com a educação escolar é que podemos mudar de página. Como afirma Paulo Freire:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.43-44).

Entretanto, percebo a necessidade de continuar pesquisando as possíveis transformações. Só assim podemos dizer que somos educadores em Arte.

Como se vê, a formação continuada é uma exigência da educação contemporânea e como não podia deixar de ser, o aprofundamento do estudo da Arte faz parte dessa formação. A formação continuada oferecida aos docentes faz parte de um conjunto maior que é o desenvolvimento pessoal. Isto porque, identifica-se a formação com percurso, processo-trajetória de vida pessoal e profissional que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se.

A partir dessa lógica, torna-se possível relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – “*produzir a vida do professor*” – e com o desenvolvimento profissional – “*produzir a profissão docente*” (NÓVOA, 1995, p. 25-27), articulada com a escola e os seus projetos.

Entende-se, portanto, que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida. Do mesmo modo, considera-se que a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial: ao contrário, impõe-se, como indispensável, a formação continuada “*em*

que as práticas profissionais se tornem o terreno de formação” (MARQUES, 1992). Segundo Nóvoa ,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que provocam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p.27).

Portanto, reafirmo a importância desta pesquisa aqui proposta, para investigar e verificar a prática pedagógica do professor de Artes após reflexões e discussões provocadas por um mediador, buscando compreender e responder a pergunta central desta pesquisa: em que medida a formação continuada está provocando mudanças nas práticas docentes no ensino de Arte?



Figura 3 - Judy Pfaff, The installation's "*... all of the above*", 2007.
(Detalhe)

CAMINHOS ESCOLHIDOS

A Pesquisa

A partir da implantação da Resolução SE nº 184, de 27/12/2002, que instituiu o professor especialista de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, no Estado de São Paulo, alterada pela Resolução SE nº 1 de 06/01/2004 e considerando o histórico de ensino de arte nas séries iniciais, o grande desafio desta vez, foi construir paradigmas de qualidade no ensino-aprendizagem da arte.

A construção desse novo paradigma de qualidade só seria viável quando os professores da educação básica, os principais atores dessa mudança, conseguissem incorporar à sua prática pedagógica as novas orientações curriculares.

A concretização dessas inovações curriculares demandava um professor com um perfil diferenciado, um profissional capaz de ações didático-pedagógicas adequadas, assegurando-lhes as aprendizagens necessárias para o ensino de artes aos alunos da 1ª a 4ª séries, pautada na proposta de educação estética e artística da arte como linguagem e sua concepção de área tratada como conhecimento.

A partir do ano de 2003, a Secretaria da Educação, por meio das Diretorias Regionais de Educação inicia um processo de formação em arte, coordenado pelo Assistente Técnico Pedagógico de Artes (ATP). Importante assinalar que o Programa de Educação Continuada (PEC) desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos anos de 1998 e 1999 não contemplava ações de educação continuada para os professores de Educação Artística.

Encontros foram organizados em módulos, a serem desenvolvidos no período letivo, abordando as linguagens artísticas Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. Os conteúdos/conceitos foram tratados, conforme Proposta

curricular, PCN e orientações da Secretaria Estadual de Educação, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), organizado pelo ATP aos professores convocados em serviço.

O presente estudo investigou e verificou a prática pedagógica do professor de Artes após reflexões e discussões provocadas por um mediador, buscando compreender e responder a pergunta central desta pesquisa: como se dá a mudança no processo de formação?

Participaram da pesquisa dezesseis PEB II de Educação Artística, e vinte PEB I, em serviço nos anos 2006/2007, nas séries iniciais do ensino fundamental, em quatro unidades de ensino na cidade de Várzea Paulista, interior do Estado de São Paulo.

A metodologia utilizada para obtenção das informações privilegiou os aspectos qualitativos e quantitativos. E a estratégia escolhida para coletar os dados foram:

1. Grupo focal “relato de experiências didáticas”;
2. Entrevista escrita “questionário”;
3. Entrevista com questões abertas.

Estrutura do trabalho

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos, conforme segue descrição:

O capítulo um apresenta os PRIMEIROS PASSOS a TRAJETÓRIA DA ARTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR discutindo a expansão do ensino primário público, a criação das Escolas Normais em São Paulo, as reformas que se seguiram na organização do ensino e seus planos de ensino, a influência teórica do movimento da Escola Nova, do grupo liderado por Anísio Teixeira,

Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Discute também, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a lei federal nº. 4.024 de 1961.

O segundo capítulo, O CAMINHAR DO PROFESSOR DE ARTE, discute alguns marcos importantes que influenciaram o desenvolvimento da arte no âmbito escolar; a importância da Escolinha de Arte do Brasil na reorganização do ensino das escolas públicas e sua influência nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No capítulo três, CAMINHOS E DESCAMINHOS traçados pelas NOVAS LEIS: NOVO MAGISTÉRIO, mudando os rumos. Discorri sobre a implantação da disciplina Educação Artística obrigatória no ensino de 1º e 2º graus; a formação do professor de forma aligeirada para atender os currículos escolares; reorganização do ensino de 1º grau e a Criação do Ciclo Básico nas séries iniciais com garantia de atividades de expressão artística na jornada semanal; Arte na matriz curricular do Ciclo I das escolas estaduais e seus desdobramentos.

O quarto capítulo, NOVO CENÁRIO: NOVOS CAMINHOS, discute POR QUE FORMAÇÃO CONTINUADA?, qual a importância da reflexão sobre a prática ou sobre o conhecimento profissional no momento da formação inicial e ou continuada do professor.

Finalmente, A CAMINHADA no capítulo cinco, traz a operacionalização da pesquisa, conclusões e recomendações para trabalhos futuros.

Percurso

O caminho escolhido aponta para uma metodologia que privilegia aspectos qualitativos, porque o foco de interesse deste estudo de caso é

compreender os processos formativos dos professores que determinam as práticas cotidianas em sala de aula, o que implica em ouvir esses professores.

Para tanto, uma das estratégias escolhidas na coleta de dados foi à técnica do grupo focal “relato de experiências didáticas”, e a análise dos dados se deu pela gravação feita em vídeo, e por entrevistas semi-estruturadas.

Como a pesquisa qualitativa não descarta uma abordagem quantitativa, para esta etapa foi utilizado um questionário para obtenção de dados gerais relativos à formação, à atuação docente, à concepção de arte, e do ensino de arte.

Para melhor compreensão do leitor, explicitarei: no âmbito das abordagens qualitativas a técnica do grupo focal que vem sendo difundida e cada vez mais utilizada à pesquisa em educação.

Derivada das diferentes formas de trabalho de grupos, amplamente desenvolvida na psicologia social, o trabalho com grupo focal privilegia a seleção dos participantes segundo alguns critérios, conforme o problema em estudo, desde que entre eles haja características comuns que os qualifiquem para a discussão, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Segundo Powell e Single *apud* GATTI, um grupo focal é: “*um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal*”. (2005, p.7).

Como técnica de pesquisa o grupo focal vem sendo aplicado há muito tempo, em marketing nos anos 1920 e para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra nos anos 1950.

Uma vez difundida, e após longo período adormecido, nos anos 1970 e 1980 a técnica é redescoberta passando a ser comum como fonte de

informação em pesquisa. Na pesquisa em comunicação, utilizada na avaliação de diferentes materiais ou de serviços, em estudo sobre recepção de programas de TV ou de filme e em processos de pesquisa-ação ou pesquisa-interação. Em Ciências Sociais e Humanas, como instrumento de levantamento de dados para investigações.

No Brasil, essa técnica vem tendo seu uso ampliado em vários outros campos, como os do Serviço Social, da Sociologia, da Psicologia e da Educação.

Segundo Morgan e Krueger *apud* GATTI ,

(...) a pesquisa com grupos focais têm por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo à observação, a entrevista ou questionário... (2005, p.9).

A escolha por esta estratégia teve como objetivo compreender processos de avaliação, de construção do conhecimento e de reflexão sobre a prática cotidiana na sala de aula de Artes no Ciclo-I. Que representações prevalecem no trato de uma dada questão no grupo de participantes tendo como ponto comum à experiência de ministrar aulas para esta faixa-etária (primeiras séries do ensino fundamental), bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos.

Nesta pesquisa o grupo focal foi constituído com algumas características homogêneas dos participantes (professores de Artes no Ciclo-I) mas com variações entre eles para que aparecessem opiniões diferentes ou divergentes (professores sem experiência com este nível de ensino e professores com alguma experiência de anos anteriores) a fim de análise do problema em estudo. A escolha das variáveis a serem consideradas foram: a idade, tempo no magistério, tempo de experiência com o ensino de Artes no Ciclo-I, fatores que influenciaram as motivações no desenvolvimento das

proposições artísticas oferecidas em curso de formação continuada “*Artes nas séries iniciais*”, relevantes para a pesquisa.

O papel do mediador/pesquisador foi o de deixar fruir a discussão entre os participantes, fazer encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitassem as trocas, bem como, manter os objetivos de trabalho do grupo. A ênfase recaiu sobre a interação e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo.

O meio usado para o registro do trabalho foi gravação em vídeo, feitas com o consentimento dos participantes de forma tranqüila e isso facilitou o desenvolvimento dos trabalhos no grupo focal como técnica de investigação/avaliação.

Segundo GATTI (2005), a técnica do grupo focal propõe ao moderador estimular os membros do grupo a proporem questões uns aos outros ou em ouvir relatos de experiências. O grupo sujeito desta pesquisa optou pela autogestão, cada participante contou aos colegas como e o que priorizou para o ensino de arte no Ciclo-I, com o apoio da formação continuada.

O relato de cada participante foi fundamental pois ele se deu ao final do ano letivo de 2006, com o grupo bastante fortalecido pelos encontros no decorrer do ano. Apesar da liberdade dos docentes em expressarem suas experiências, o moderador pesquisador propôs algumas retomadas, garantindo o foco da proposta. A participação no processo também pode propiciar um momento de desenvolvimento pessoal a todo grupo, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos. O trabalho não se caracterizou como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes.

Também, foi utilizado um segundo instrumento de coleta de dados, a aplicação de entrevistas escritas, questionários, propiciando a exposição individual de cada professor (alfabetizador e especialista de Artes 2006/2007). A escolha das variáveis a serem consideradas: idade, tempo no magistério,

tempo de experiência com o ensino de Artes no Ciclo-I , formação acadêmica, atuação docente, concepção de arte, ensino de arte, fatores que influenciaram as motivações no desenvolvimento das proposições artísticas oferecidas em curso de formação continuada “*Artes nas séries iniciais*”, foram relevantes para a pesquisa.

E como terceiro instrumento, entrevista com três professores especialistas - Artes, atuando no ano de 2007 nas séries iniciais do ensino fundamental, com questões abertas à cerca da formação em serviço.



Figura 4 - Judy Pfaff, The installation's "*... all of the above*", 2007. (Detalhe)

PRIMEIROS PASSOS...

CAPÍTULO 1

1. TRAJETÓRIA DA ARTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Na sociedade brasileira do período colonial (1500-1822) baseada no latifúndio e na escravidão a educação permanece doméstica e escolar, aristocratizante, antidemocrática, para privilegiados, aumentando as desigualdades entre as classes pela ausência de uma educação popular e “fabricação” de grande massa de analfabetos.

Com a abdicação de Pedro I, em 1831, a pressão dos liberais e as tendências regionalistas dominantes aparecem no Ato Adicional de 1834 que transfere às assembleias provinciais o encargo de regular a instrução primária. Confiada às províncias de recursos limitados, não se expande, atende apenas pequena parte da população, permanece sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, reduzida ao ensino da leitura, escrita e cálculo.

Neste momento de despreparo, dificuldades e improvisação dos professores no ensino primário, criam-se as primeiras Escolas Normais brasileiras. Data do século XIX, e decorreu da expansão do ensino primário público. (REIS FILHO, 1981, p.128).

E a trajetória do ensino de arte?

1.1. Fragmentos da história: O Ensino Normal no Estado de São Paulo

Em São Paulo, considerada a província com melhor instrução e com a economia mais desenvolvida, foi criada pela Lei n.34, de 16 de março de 1846 a primeira Escola Normal paulista e sua instalação se deu em 9 de novembro do mesmo ano (REIS FILHO, op. Cit., p.128). A primeira lei de instrução primária da Província de São Paulo, no Art. 31 dispõe: *“O governo estabelecerá na Capital da Província uma escola normal de instrução primária”*.



Ao longo de sua trajetória, a Escola Normal, “cuja origem e desenvolvimento vincula se à difusão dos ideais liberais de secularização e expansão do ensino primário” (TANURI: 1994, p.41), mudou várias vezes de nome e de edifício, e sofreu alterações em seu currículo.

Figura 5 – 1846 Edifício Contíguo à Catedral da Sé

Funcionando em sala contígua à Catedral da Sé, no período da tarde, era um curso de dois anos, e teve como seu primeiro e único mestre, o bacharel em direito, Manoel José Chaves, que acumulava o cargo de diretor, e de professor catedrático de Filosofia e Moral no curso anexo à Faculdade de Direito.

Nos seus vinte e um anos de existência, o plano de ensino, extremamente simples era composto pelas disciplinas: “Lógica; Gramática;

Língua Nacional; Aritmética; Geometria Prática; Caligrafia; Doutrina Cristã; Métodos e processos de ensino” [Primitivo Moacyr *apud* REIS FILHO (op.Cit., p.129)], disciplinas que o professor deveria ensinar na escola primária. Era um curso só para o sexo masculino, em continuação ao ensino elementar, representando aprofundamento de estudo.

Devido aos relatórios presidenciais à Assembléia Provincial severamente avaliado como ruim, pelo inspetor geral da Instrução Pública Diogo Mendonça, em 1867, a escola foi fechada “não conseguindo diplomar sequer quarenta alunos” [João L Rodrigues *apud* REIS FILHO (op. Cit., p.129)]. Não há informação de quantos se dedicaram ao magistério primário.

Somente oito anos depois, ressurgiu a Escola Normal em São Paulo, criada pela Lei n.9, de 16 de fevereiro de 1875. Instalada no edifício da Faculdade de Direito, só para homens.



Figura. 6 - Escola Normal instalada no edifício da

Faculdade de Direito de São Paulo, no Largo São Francisco, 1875.

Havia dois professores: o Dr. Paulo Antonio do Vale que lecionava (7 disciplinas) Língua Nacional; Língua Francesa; Aritmética e sistema métrico; Caligrafia; Doutrina Cristã; Metodologia e Pedagogia; e o professor Dr. Américo Ferreira de Abreu com as disciplinas: “História Sagrada e Universal, inclusive do Brasil; Geografia, especialmente do Brasil; e elementos de cosmografia” [João L. Rodrigues *apud* REIS FILHO (op.Cit., p.130)].

A Escola Normal passou a funcionar em uma sala anexa à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Ao contrário do que ocorria anteriormente, agora eram aceitos para o magistério candidatos de ambos os sexos. A seção masculina funcionava à tarde, nas salas do Curso Anexo da Academia.

No ano seguinte (1876), criada pela Lei n.52 de 21 de abril de 1875, foi instalada a seção feminina da Escola Normal no Seminário da Glória.



Figura 7 - Seminário da Glória - 1 8 2 5

A partir de então, o seu corpo docente ampliava-se para quatro cadeiras, assim distribuídas no seu plano de ensino: 1.^a cadeira – Língua Nacional e Aritmética; 2.^a cadeira - Língua Francesa, Metódica e Pedagogia; 3.^a cadeira - Cosmografia e Geografia, especialmente do Brasil; 4.^a cadeira – História Sagrada e Universal e Noções Gerais de Lógica.

A falta de incentivo, o baixo desempenho e o índice de evasão resultaram na formação de apenas vinte normalistas no final de 1876, dos 75 alunos matriculados na seção masculina, no 1º ano, e de 25 alunos no 2º ano, provocando o fechamento desta escola em junho de 1878.

Finalmente, em 1880, o presidente da Província de São Paulo reinstala a Escola Normal dando origem ao Instituto de Educação “Caetano de Campos” da Praça da República.

Instalada na Rua do Tesouro, no edifício do Tesouro Provincial, permanecendo até 1881, quando foi transferida para a Rua Boa Morte, nº. 39.



Figura. 8 - Edifício da Rua do Tesouro – 1880

Sua organização, então mais completa, dirigida por um Diretor subordinado ao Presidente da Província, conta com cinco cadeiras, dentre as quais, fazia parte do plano de ensino, distribuída em três anos de curso, pelas disciplinas: “Gramática e Língua Nacional; Aritmética e Geometria; História e Geografia; Pedagogia e Metodologia; Língua Francesa, Física e Química”. [João L. Rodrigues *apud* REIS FILHO (op. Cit., p.131)]. A formação das salas de aulas passou a ser mista.

Junto à Escola Normal também foi criado o curso preparatório à admissão, com duas classes, uma seção feminina com 72 alunas e a seção masculina com 55 alunos matriculados no ano de sua inauguração.



Figura 9 – 1881 - Sobrado da Rua da Boa Morte (atual Rua do Carmo)

O seu plano de ensino com três anos de duração, enriquecido com um elenco de matérias científicas, possibilitava uma melhor formação geral do futuro professor primário.

Essas primeiras escolas normais, instaladas pelas províncias, não conseguem prosperar nem modificar o panorama do ensino primário, que continuava escasso, exercido por professor improvisado, sem preparação específica, muitos de outras profissões, pois não havia maior interesse em educar a massa popular.

Como última reforma do ensino normal no Império foi instituída a Lei n.81, de 6 de abril de 1887, que reformou a Instrução Pública ampliando para oito o número das cadeiras da Escola Normal e no seu plano de ensino as disciplinas: “Português; Aritmética e Geometria; Geografia e História; Pedagogia, Metodologia e Religião; Física e Química; Francês; Caligrafia e Desenho” REIS FILHO (op. Cit., p.133).



Figura 10 - 1895 – Escola Modelo da Luz
mais tarde, Grupo Escolar Prudente de Moraes.
Fonte: Estado de São Paulo : Edifícios
Escolares, 1929

Com a Reforma Caetano de Campos, em 1890, desaparece o curso preparatório anexo à Escola Normal e torna-se exigência na admissão, exame de suficiência nas seguintes modalidades: caligrafia e ortografia; leitura e

interpretação de trecho lido em português; operações aritméticas elementar; geografia descritiva, noções de cosmografia (astronomia); prática da língua francesa (leitura e tradução) REIS FILHO (op. Cit., p.134). Caetano de Campos era então diretor da Escola Normal de São Paulo e, juntamente com Rangel Pestana redigiu o decreto de 12 de março de 1890 e, de acordo com Saviani (2007,p.171), inspirado no exemplo de países como a Alemanha, Suíça e Estados Unidos

A partir desta Reforma, as disciplinas de caráter artístico são incluídas no plano de ensino: música, desenho e trabalhos manuais. Para alguns estudiosos, Caetano de Campos não foi o autor da reforma que leva o seu nome, mas sim o executor da mesma. De acordo com Warde e Gonçalves, o verdadeiro idealizador da reforma do ensino normal no Estado de São Paulo nos primórdios da República foi Rangel Pestana (WARDE, M.J.; GONÇALVES, G. N., 2002, p. 104-113).

Novas reformas se seguiram na organização do ensino. Em 1893, é criado o regime de adaptação para alunos; desdobramento do curso normal em Curso Preliminar e Curso Complementar. Preliminar com duração de dois anos destinados à formação dos professores das Escolas Preliminares ou dos adjuntos das Escolas Complementares; e a habilitação complementar no 3.º ano para os candidatos que desejassem ser professores das Escolas Complementares. Outra novidade foi à divisão de cada ano do curso em duas séries, uma em cada semestre, do seguinte modo: Art. 272 do Regulamento da Escola Normal de Dezembro de 1892:

Primeiro Ano: Primeira Série: Português, Francês, Aritmética (compreendendo sistema métrico decimal), Caligrafia, Desenho, Geografia do Brasil (especialmente de São Paulo), Psicologia, Moral e Educação Cívica, Música, Exercícios militares, Ginásticos e Manuais. Segunda Série: Continuação de Português, Francês e Aritmética; Álgebra e História do Brasil, Pedagogia e Direção de Escolas. Continuação de Caligrafia, Desenho, Música, Exercícios militares, ginásticos e manuais. Segundo Ano: Primeira Série: Continuação de Português, Inglês ou Alemão, Geografia geral, Ciências físicas, químicas e naturais, continuação de Desenho e Exercícios militares, ginásticos e manuais. Segunda Série: continuação de Português, Inglês ou Alemão, Ciências físicas,

químicas e naturais, Cosmografia, Trigonometria, continuação de Desenho e Exercícios militares, ginásticos e manuais. Terceiro Ano: Primeira Série: continuação das Ciências físicas, químicas e naturais, inclusive generalidades sobre Anatomia e Psicologia, História Universal, Agrimensura e Escrituração Mercantil. Segunda Série: continuação das Ciências físicas, químicas e naturais, inclusive generalidades sobre Anatomia e Psicologia, continuação de História Universal, Economia Política e Doméstica, Mecânica. Parágrafo único: os alunos matriculados no curso destinado à habilitação preliminar serão dispensados do estudo de inglês, alemão e trigonometria, exigido como habilitação complementar. (REIS FILHO, 1981, p.191).

O artigo 269, do regulamento de 1892, estabelece que as matérias fossem comuns a ambos os sexos, exceto Agrimensura, Economia Política e exercícios militares que eram destinados exclusivamente aos homens e a de Economia Doméstica exclusivamente às mulheres. Os Exercícios ginásticos os manuais deveriam ser apropriados a cada sexo. (REIS FILHO, op.Cit., p. 192

Novas modificações ocorreram no Ensino Normal em 1894, com a aprovação do Regulamento da Instrução Pública de 27 de novembro de 1893. O artigo 261 estabeleceu o objetivo desse tipo de ensino:

Esses estabelecimentos terão por fim ministrar a educação teórica e prática, necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério primário como professores preliminares, complementares ou adjunto destes. (REIS FILHO, op.Cit., p. 135).

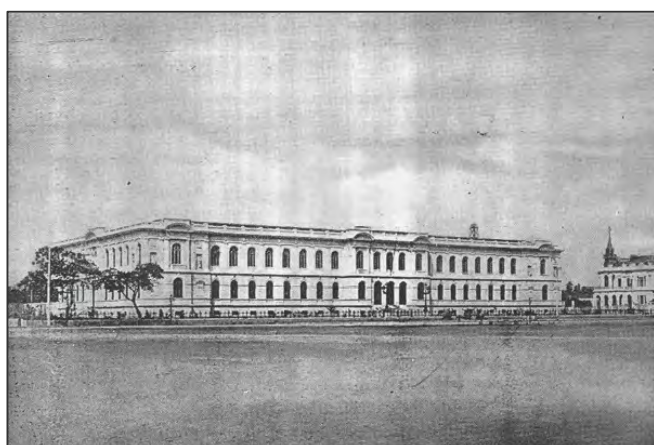


Figura11 – Edifício da Escola Normal da Praça- 1894

De acordo com o Regimento Interno da Escola Normal da Capital, aprovado pelo Decreto nº. 247 de 23 de julho de 1894, o Plano de Estudo por ano e série das disciplinas e cargas horárias, fica distribuído do seguinte modo (REIS FILHO, 1981, p.193).

Seção Masculina: Primeiro Ano:

<i>Primeira Série</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Segunda Série</i>	<i>Nº de aulas</i>
Português	6	Português	6
Francês	6	Francês	6
Aritmética	3	Álgebra	3
Geografia do Brasil	2	História do Brasil	3
Caligrafia e desenho	3	Desenho	3
Escrituração mercantil	2	Escrituração mercantil	2

Segundo Ano:

<i>Primeira Série</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Segunda Série</i>	<i>Nº de aulas</i>
Português	5	Português	6
Inglês	6	Inglês	6
Geometria	3	Latim	3
Geografia Geral	3	Geometria e Trigonometria	3
Desenho	3	Geografia Geral	3
Música	3	Música	3

Terceiro Ano:

<i>Primeira Série</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Segunda Série</i>	<i>Nº de aulas</i>
Português (história. da língua)	1	Latim	3
Latim	6	Mecânica	3
Mecânica	3	Astronomia Elementar	3
Astronomia Elementar	3	Química	3
Física	3	Física	3
Agrimensura	1	História natural	3
Ginástica	2	Ginástica e exercícios militares	3
Exercícios de ensino (Escola Modelo)	5	Exercícios de ensino (Escola Modelo)	3

Quarto Ano:

<i>Primeira Série</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Segunda Série</i>	<i>Nº de aulas</i>
Química	3	Fisiologia e noções de higiene	3
História natural	3	História Universal	3
Anatomia	3	História natural (complementação)	2
História Universal	3	Pedagogia e Direção de Escolas	2
Pedagogia e Direção de Escolas	3	Economia Política, Educação Cívica	2
Economia Política	3	Exercícios de ensino (Escola Modelo)	12

De acordo com o regulamento, o Plano de estudo da seção feminina fica estabelecido do seguinte modo:

Primeiro Ano: As mesmas disciplinas e cargas horárias da seção masculina, com exceção de:

Primeira Série: tem o acréscimo de duas aulas de trabalhos manuais;

Segunda Série: trabalhos manuais substituem escrituração mercantil.

Segundo Ano: As mesmas disciplinas e cargas horárias da seção masculina, com exceção de:

Primeira Série: Economia Doméstica substitui desenho;

Segunda Série: São acrescentadas duas aulas de Economia Doméstica.

Terceiro Ano: As mesmas disciplinas e cargas horárias da seção masculina, com exceção de:

Primeira Série: Agrimensura é substituída por aulas de exercício de ensino;

Segunda Série: Diminuição de uma aula de exercícios militares e aumento de uma aula de exercícios de ensino.

Quarto Ano: As mesmas disciplinas e cargas horárias da seção masculina, com exceção de:

Primeira Série: Economia política é substituída por exercícios de ensino;

Segunda Série: Não há economia política, mas mantêm-se duas aulas para educação cívica.

Como destaca o Plano de Ensino da Seção Feminina, a ênfase na formação da classe feminina em relação à masculina vai se dar com o aumento da carga horária nas disciplinas (Exercício de Ensino aplicados na Escola Modelo, aulas de Economia Doméstica e de Trabalhos Manuais), deixando claro a finalidade na formação para ensinar ou formação para o “casamento”.

O ensino artístico da época não tem o mesmo foco estético proposto nos dias atuais, ele se resume em (boas maneiras, bordados, pinturas...) e no Plano de Estudo comum as seções masculina e feminina, o ensino artístico aparece nas disciplinas (Desenho, Caligrafia e Desenho, e Música) como mero treino, cópia, repetição de técnicas.

A expressão, a criatividade, o conhecimento arte, não tem espaço neste currículo. Resquício desta época pode ser sentido até os dias atuais em alguns planos de ensino, tanto na rede estadual quanto na particular, como se enraizado pelo tempo.

Em 1896, era eliminada a divisão de séries semestrais em cada ano, e modificada a carga horária das disciplinas. O quadro das disciplinas, diferenciado em alguns itens atendendo separadamente a cada seção (masculina e feminina) acrescido de outras disciplinas comuns. O curso continua gratuito e com a ampliação do plano de ensino para dezesseis cadeiras passa a ter a duração de quatro anos, com a seguinte distribuição das disciplinas e cargas horárias: (Decreto nº397)

<i>Seção masculina</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Seção Feminina</i>	<i>Nº de aulas</i>
<i>Primeiro Ano</i>		<i>Primeiro Ano</i>	
Português	3	Português	3
Francês	3	Francês	3
Aritmética e álgebra	5	Aritmética e álgebra	5
Escrituração mercantil	2	-----	-
Geografia do Brasil	1	Geografia do Brasil	1
História do Brasil	2	História do Brasil	2
Caligrafia e desenho	3	Caligrafia e desenho	3
Trabalhos Manuais	3	Trabalhos Manuais	3
Música	2	Música	2
<i>Seção masculina</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Seção Feminina</i>	<i>Nº de aulas</i>
<i>Segundo Ano</i>		<i>Segundo Ano</i>	
Português	3	Português	3
Francês (conclusão)	3	Francês (conclusão)	3
Latim	3	Latim	3
Geometria, trigonometria. e agrimensura (aplicações)	4	Geometria e trigonometria	3
Geografia Geral	3	Geografia Geral	3
Desenho (conclusão)	3	Desenho (conclusão)	3
Música (conclusão)	3	Música (conclusão)	3
-----	-	Economia Doméstica	3
<i>Seção masculina</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Seção Feminina</i>	<i>Nº de aulas</i>
<i>Terceiro Ano</i>		<i>Terceiro Ano</i>	
Português (história da língua)	1	Português (história da língua)	1
Latim (conclusão)	3	Latim (conclusão)	3

Inglês	3	Inglês	3
Física e Química	5	Física e Química	5
Astronomia e mecânica	4	Astronomia e mecânica	4
Exercícios Militares e Ginástica	3	Ginástica	3
Exercícios de ensino (Escola-Modelo)	5	Exercícios de ensino (Escola-Modelo)	5

<i>Seção masculina</i>	<i>Nº de aulas</i>	<i>Seção Feminina</i>	<i>Nº de aulas</i>
<i>Quarto Ano</i>		<i>Quarto Ano</i>	
Inglês (conclusão)	3	Inglês (conclusão)	3
História Natural	3	História Natural	3
Anatomia e fisiologia	3	Anatomia e fisiologia	3
Pedagogia e direção de escolas	3	Pedagogia e direção de escolas	3
História Universal	2	História Universal	2
Exercícios de ensino (Escola-Modelo)	6	Exercícios de ensino (Escola-Modelo)	6



Figura 12 - 1910, Escola Normal Caetano de Campos

A preocupação ao gosto da época e em grande parte devido à influência da Filosofia Positivista de Auguste Comte (corrente sociológica surgida como desenvolvimento sociológico do iluminismo, caracterizando-se

como afirmação social das ciências experimentais), era a de formar um professor com “enciclopédica informação científica”, considerada pelo cientificismo o objetivo de toda boa educação. (Ibid, p.137).

Mas, o tipo de clientela, “moços pobres e moças ricas”, na visão de Almeida Júnior (*apud* REIS FILHO, 1981, p.137), admitidos apenas com o curso de preparação anterior, tornou-se difícil vencer o curso normal. O baixo índice das matrículas indicava essa dificuldade.

Objetivando a melhoria, o novo Regulamento de 9 de outubro de 1896 para a Escola Normal de São Paulo, estabeleceu em seu plano de estudo além das disciplinas de cada ano, que os professores (obrigados) desenvolvessem o ensino de atividades artísticas (música e cantos escolares). Também, juntamente com a aquisição de conhecimentos os alunos deveriam assimilar o método que mais deveriam empregar, quando professores.

Há uma preocupação em garantir a formação pedagógica pela metodologia empregada na Escola Complementar associada ao ensino na Escola Preliminar. Segundo REIS FILHO, nota-se que não há no plano de estudos nenhuma matéria pedagógica, apesar de ser equiparado ao plano da Escola Normal. (Ibid0, p.138).

Para propagar o novo tipo de escola, foi aprovado o Decreto nº. 400, de 6 de novembro de 1896, estabelecendo ser o plano de estudo o mesmo da Escola-Modelo Complementar anexa à Escola Normal de São Paulo.

O Decreto nº. 397 estabelece a distribuição das disciplinas por ano de ensino no Plano de Estudo da Escola Complementar do seguinte modo:

Para o Primeiro Ano: Português; Francês; Aritmética; Geografia do Brasil; História do Brasil; Caligrafia, Desenho e Exercícios ginásticos. Segundo Ano: Português; Francês; Álgebra até equação do 2º grau, inclusive, e Escrituração mercantil, Geometria plana no espaço; Educação Cívica (noções gerais da Constituição Pátria e do Estado); Desenho e Exercícios militares. Terceiro Ano: Português; Elementos de Trigonometria e mecânica; Cosmografia; Geografia e História geral; Trabalhos manuais apropriados á idade e ao sexo, e Exercícios ginásticos. Quarto Ano: Física; Química; História Natural;

O período escolar foi subdividido em dois subperíodos com dois intervalos de 10 minutos, num período escolar diário de 5 horas.

As Escolas Complementares passaram a ter um diretor e um auxiliar do diretor nomeado pelo Governo. Elas poderiam ser independentes ou anexas a cursos normais.



Figura 13 - Edifício de 1894 restaurado, localizado na Praça da República (centro da capital), atualmente sede da SEE de São Paulo.

Nas Escolas de Curso Normal o aluno como parte de sua formação exercitava nos dois últimos anos a prática de ensino nas aulas da Escola-Modelo. E os alunos das escolas independentes, eram sujeitos a um ano de prática em qualquer das escolas-modelo anexas aos cursos normais. Eram admitidos mediante a exibição da certidão de habilitação da escola complementar em que fizeram seus estudos. O diploma de habilitação para o

magistério só era conferido pelos diretores das escolas normais, aos alunos que tivessem realizado a prática de ensino.

A Partir de 1899 foi difundida a criação de mais três escolas desse tipo, além das que já funcionavam desde 1895, anexas à Escola Normal da Capital. Duas no Interior do Estado (Itapetininga e Piracicaba) e mais uma na capital anexa à Escola-Modelo “Prudente de Moraes” [João L Rodrigues, *apud* REIS FILHO (op. Cit. p. 140).]

Na gestão de Bernardino de Campos como presidente do Estado, tendo Cesário Motta Jr. como Secretário do Interior, em 20 de julho de 1894, foi designada a cidade de Itapetininga, interior de São Paulo para sede de uma Escola Normal Primeira Escola Modelo Preliminar a ser instalada em Itapetininga, a 14 de janeiro de 1895, em prédio alugado pela Câmara Municipal.

Em 1899, foram concluídos dois prédios e o terceiro ficou nos alicerces. A 8 de março de 1900 a Escola Modelo Preliminar e a Escola Complementar foram finalmente alojadas em local construído especialmente para elas. O projeto de Ramos de Azevedo incluía a construção de um edifício maior (ao centro) para a Escola Normal, dedicada à formação de professores; prédio que seria ladeado por dois outros menores, um para a Escola Modelo Preliminar e

outro para a Escola Modelo Complementar, que então correspondiam a dois níveis de ensino elementar, criados com a República.



Figura 14 –Escola Normal de Itapetininga

A Escola Complementar de Piracicaba foi criada por um dos últimos decretos do período administrativo de Bernardino de Campos, em abril de 1896, e instalada a 21 de abril de 1897, sob a direção do professor Antonio Alves Aranha. Seu edifício, situado à rua do Rosário, havia sido construído pela Sociedade Propagadora da Instrução, para o estabelecimento de um internato, e adquirido pela Câmara Municipal de Piracicaba, que o ofereceu ao governo do Estado para abrigar a Escola Complementar. A primeira turma de futuros professores completou o curso em 1900, e o número de professores formados até 1907, segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, de 1907/1908, foi de 232 – 135 mulheres e 97 homens. Em 29 de março de 1911 ocorreu a primeira grande alteração nos quadros dessa instituição, que foi transformada em Escola Normal de Piracicaba. Sua nova sede, na rua São João, foi iniciada em 5 de julho de 1913, e inaugurada em 11 de agosto de 1917.



Figura 15 -Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1908-1909. 1909. PIRACICABA/SP

Consideradas na época, escolas primárias de ensino renomado, as escolas-modelo, tiveram importante papel na educação de São Paulo. Marco importante neste período foi ter anexa a Escola Normal de São Paulo a escola-

modelo, denominada de Escola Preliminar “Caetano de Campos”, homenagem do Governo ao fundador do ensino primário em São Paulo.

As escolas-modelo exerceram múltiplas funções na evolução do ensino paulista, servindo de padrão de ensino e de organização. Pensada por Caetano de Campos como escola experimental, no campo da organização escolar, transformando-se em modelo metodológico, aceito como técnicas desejáveis de ensino.

O ensino passa a ser distribuído em cinco anos, conforme o desenvolvimento intelectual do aluno (Lei n.88, de 8 de setembro de 1892). Foi a organização de classes com alunos de mesmo desenvolvimento cultural, que se difundiu como Grupo Escolar, com um diretor e um professor por série. As escolas-modelo transformaram-se em Grupo Escolar e as escolas anexas continuaram na função de escolas de aplicação aos alunos-mestres. A Lei n.88, também instituiu o Curso Superior da Escola Normal tendo como objetivo a formação de professores secundários (Reis Filho, 1995, p.162). Embora essa legislação tenha permanecido até a reforma de 1920, o curso superior previsto, jamais foi implantado.

Dados estatísticos relatados no ano de 1896 registram o atendimento a uma clientela infantil crescente.

Para as cinco escolas-modelo: Caetano de Campos, Prudente de Moraes, Maria José, Itapetininga e do Carmo, a matrícula de 2080 alunos com frequência média, sendo que: de 1033 alunos matriculados do sexo masculino apenas 917 eram freqüentes, e de 1047 do sexo feminino matriculados, 931 freqüentavam.

Como último estabelecimento de ensino instalado pelos renovadores da escola paulista nos primeiros anos da República, o decreto nº. 342 de 3 de março de 1896, criou o Jardim da Infância (*apud* REIS FILHO, p.147), junto à Escola Normal da Capital, considerado por Caetano de Campos parte indispensável da estrutura de ensino.

Cinco anos se passaram para sua instalação. Em mensagem ao Congresso Legislativo do Estado, Bernardino de Campos refere-se desse modo ao Jardim de Infância:

*“No intuito de completar a série de instituições, órgãos do ensino primário, e dentro das faculdades da lei, criei o Jardim da Infância, subordinado à Escola Normal da Capital.
(...) seria incompleto deficiente o nosso sistema de ensino, se não pudesse acolher a criança (...)”.* REIS FILHO (op. Cit., p.147-148).

A Escola Normal de São Paulo estava agora organizada para atender a criança a partir dos três anos de idade, no Jardim da Infância (REIS FILHO, op.Cit.,148), destinado ao preparo do desenvolvimento dos sentidos das crianças (processo de Froebel) de ambos os sexos, maiores de três anos e menores de sete, preparando-os para ingresso na Escola-Modelo Preliminar.



Figura 16 -
Grupo de
alunos do
Jardim da
Infância, em
1924 -

Os trabalhos do Jardim da Infância foram iniciados em 18 de maio de 1896, com mais de cem crianças, divididos em três classes, nas quais os alunos eram distribuídos de acordo com o seu desenvolvimento. A partir dos sete anos de idade, atendidos na Escola Modelo Preliminar “Caetano de

Campos”; aos doze anos na Escola Complementar anexa e a partir dos dezesseis anos, no Curso Normal Secundário.

Com o advento da República, tornou se possível também a instalação do primeiro Jardim de Infância estadual. Criado pelo decreto nº 342, de 3 de março de 1896, sua inauguração ocorreu em 10 de maio do mesmo ano, com 300 candidatos concorrendo as 102 vagas oferecidas.



Figura 17 - Jardim da Infância, construído atrás da Escola Normal “Caetano de Campos”, demolido em 1939

Entre 1890 e 1896 realizou-se o mais intenso esforço de racionalização político-administrativo no governo de São Paulo. Como parte desse processo, organizou-se o ensino público paulista.

No decorrer do ano de 1903, as Escolas Complementares são convertidas em Curso Normal Primário, passando a difundir pelo interior, formando professores, atendendo a deficiência quantitativa de profissionais para as escolas primárias. Com a necessidade de atender a demanda nas cidades do interior paulista onde a clientela, constituída da classe média urbana, a solução encontrada foi a redução do plano de ensino da formação

do professor a um aprofundamento do plano de ensino das escolas elementares.

A intensificação do processo de urbanização fez mudar o perfil social da educação, sendo pressionado pelo povo a expansão do sistema escolar. A pouca oferta de ensino de então, começou a chocar-se com a crescente procura. Data de então a cultura geral superficial fornecida aos profissionais do magistério.

Acreditando ser a educação um influente fator de reconstrução social, a exigência de reforma tornou-se inevitável. Marchas e Contramarchas se seguiram neste percurso da educação brasileira.

As décadas de 20 e 30 apoiadas nos princípios liberais da pedagogia nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei, concretizam o movimento reformista.

Assim, a formação de professores para as escolas primárias no Brasil, exigida pela nova ordem social, nasce vinculada as tradicionais escolas secundárias, os Liceus.

Destinado à formação das elites para o ingresso no ensino superior, e como modelo tiveram o Colégio Pedro II de educação secundária segundo o modelo Public Schools inglesas, com grande ênfase numa disciplina rígida (moral e intelectual) e nos estudos clássicos. Os Liceus, constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações para as novas escolas.

A partir de 1920 há o reconhecimento do magistério feminino como profissão, fiscalizadas, mas também subsidiadas pelos Estados.

A história da educação brasileira nos mostra que, desde o início do século XX já se pensava na formação de professores em níveis mais elevados de ensino, para tanto, experiências em cursos pós-normais foram instaladas na Escola Normal da Praça, em São Paulo, os quais, em 1931, o Estatuto das

Universidades Brasileiras previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de Educação, Ciências e Letras , elevando ao nível superior à formação do professor secundário. O ministro Francisco Campos, em longa exposição de motivos esclarece as razões da introdução da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Para ele, essa faculdade, exercendo alta função na vida cultural, daria às unidades de ensino superior o "caráter propriamente universitário", transcendendo o interesse profissional e imprimindo à universidade o caráter que a define: a universalidade (FÁVERO, M. L. A. , 2000, p.127).

As modificações do ensino normal em São Paulo indicam que a reforma foi efetivada muito mais para resolver os problemas ocasionados pelas transformações econômicas e sociais, motivados pelo processo de industrialização, do que para atender aspectos pedagógicos relativos a métodos e técnicas, como observa BRZEZINSKI (1987, p.56-57). São os educadores liberais através do movimento da Escola Nova que propõe solução.

Sob a inspiração de novos ideais de educação é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante pretendeu um grupo de educadores, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares.

Deflagra mais uma reforma educacional (despertar da consciência nacional) o “Movimento da Escola Nova”, com o objetivo de democratização da sociedade, para a superação do sistema oligárquico, adaptando a modelos estrangeiros as condições nacionais. Período de grandes reformas em todos os estados brasileiros (Minas Gerais – Francisco Campos; Bahia – Anísio Teixeira; Distrito Federal – Fernando de Azevedo; Pernambuco – Carneiro Leão; e em São Paulo – Lourenço Filho, etc.). Manoel Bergström Lourenço Filho, um grande modernizador de nossa escola. Educador paulista, defensor

da educação para todos, ao lado do baiano Anísio Teixeira e do mineiro Fernando de Azevedo, em 1932, idealiza o Movimento da Escola Nova.

1.2. Influência da Escola Nova

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção.

Nos anos 1920, com a crescente industrialização e a urbanização em todo o mundo, a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento levou um grupo de intelectuais brasileiros a se interessar pela educação — vista como elemento central para remodelar o país. Inspirados nas idéias políticas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, os novos teóricos viam num sistema estatal de ensino público livre e aberto o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais. Esse movimento chamado de Escola Nova ganhou força nos anos 1930, principalmente após a divulgação em 1932 do Manifesto da Escola Nova.²

Escrito por Fernando Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, representou um divisor de águas entre educadores progressistas e conservadores.

² Foram 26 intelectuais os signatários do Manifesto, dentre os “quais nove eram colaboradores de Anísio Teixeira “ em sua gestão à frente da instrução pública no Distrito Federal” (SAVIANI, 2007, p.234). Além de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, assinaram o documento: Júlio Afranio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Junior, J.P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Rodrigues Gomes (SAVIANI, 2007, p.235-239).

O documento surgiu de um chamado do presidente Getúlio Vargas aos profissionais de ensino para que colaborassem com o governo. A intenção do manifesto foi, entre outras, distinguir os educadores chamados liberais, signatários do documento, daqueles ligados ao ensino católico e conservador.

3

A maior influência teórica do movimento da Escola Nova, do grupo liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, é a do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917). O Manifesto defende a laicidade do ensino e a obrigação do Estado de tornar efetivo o princípio do direito de cada indivíduo a sua educação integral. Há nele uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado no esboço geral de um programa educacional, do qual se extraem os principais pontos: a educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação; o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até os 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.

O contato com a cultura, as idéias e o mundo americano levou nossos educadores, e entre eles Anísio Teixeira, a promoverem no Brasil reformas educacionais inspiradas nos modelos pedagógicos e nos autores norte-

³ De acordo com GHIRALDELLI JR (2006, p.42) o Manifesto dos Pioneiros “compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional”. São princípios a serem observados na organização do ensino: laicidade, gratuidade e obrigatoriedade e a co-educação dos sexos. No terreno da política educacional, o Manifesto propõe a unidade da função educacional, a autonomia da função educacional e o problema da descentralização. Este último estará presente na LDB de 1961. Segundo SAVIANI (2007, p.216), as bases filosóficas e políticas da renovação escolar estão presentes no pensamento educacional de Anísio Teixeira (1900-1970).

americanos. No caso de Anísio Teixeira há a construção de todo um ideário político-pedagógico inspirado nas idéias deweyanas para ser implantado no Brasil. Teixeira foi o mais fiel representante das idéias de Dewey no Brasil.

O escolanovismo brasileiro está ligado a certas concepções de John Dewey, que acredita ser a educação o único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática, que respeite as características individuais de cada pessoa, inserindo-a em seu grupo social com respeito à sua unicidade, mas, como parte integrante e participativa de um todo.

Para Anísio Teixeira, a sociedade está em constante transformação, tanto social como econômica e politicamente. A escola, por sua vez, deveria formar indivíduos aptos a refletir sobre e inserir-se nessa sociedade, considerando sua liberdade individual e sua responsabilidade diante do coletivo. Logo, o resultado da educação escolarizada deveria ser o indivíduo integrado à democracia, ou seja, o cidadão democrático. Teixeira vê a sociedade como dinâmica e em pleno curso de transformação. Ciente do momento propício para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária - a sociedade democrática - propõe não só a transformação dos conceitos básicos educacionais, mas a reestruturação moral e social da sociedade.

Desde 1927, referências e citações das obras de Dewey são encontradas em documentos e livros brasileiros. Antes modelos estrangeiros eram simplesmente copiados. Comenta BARBOSA (1989, p.35) - Dewey foi, *a primeira influência estrangeira que os educadores locais buscaram ou, pelo menos falaram em operacionalizar em termos nacionais, procurando adaptá-la às necessidades e características da sociedade brasileira daquele tempo.*

A influência de Dewey atingiu o Brasil numa época de crise social e política, a classe média brasileira contestava a ineficiência do regime republicano para mudar as bases sociais, políticas e econômicas feudalistas, herdadas do Império.

Com a implantação do Estado Novo (1937-1945) Anísio Teixeira e parte dos signatários do Manifesto deixam de atuar no campo da educação pública. Em contrapartida cresce a influência dos conservadores liderados por Francisco Campos, Gustavo Capanema e Alceu Amoroso Lima. O primeiro, aliás, será o redator da Carta Magna de 1937 que dá início ao período ditatorial de Getúlio Vargas na Presidência da República.

A vitória dos Aliados (EUA, Inglaterra, França e URSS) na Segunda Guerra Mundial, que contou inclusive, com a participação de soldados brasileiros, acelera a queda de Vargas e dá início ao processo de redemocratização do País, com a promulgação da Constituição Federal de 1946.

Em 1948 o governo Dutra (1946-1950) envia ao Congresso Nacional o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como determina o texto constitucional de 1946.

Antes mesmo da promulgação da Constituição, três momentos marcam a história da expansão da educação de massa: criado pelo Decreto-Lei n.º 4.048 de 22 de janeiro de 1942, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Decreto assinado pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas. Era um momento histórico marcante, no qual a indústria brasileira enfrentava as circunstâncias da Segunda Guerra Mundial, que agravava a questão da demanda de mão-de-obra qualificada. Surgia como resultado de um longo fluxo de ações e esforços de implantação do ensino industrial no Brasil, exatamente uma semana antes da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Em São Paulo O SENAC começou a funcionar em 28 de agosto de 1942, sob a direção do engenheiro Roberto Mange, professor da Escola Politécnica de São Paulo, que, desde a década de 20, vinha aperfeiçoando métodos de formação racional de trabalhadores.

Mais tarde, é criada a Escola SENAI Anchieta, edifício moderno erguido em 1954 na Vila Mariana em comemoração ao quarto centenário da cidade de

São Paulo e como contribuição da indústria paulista às festas comemorativas. A Escola iniciou suas atividades oferecendo cursos para formação de mão de obra especializada. Os cursos estiveram em funcionamento até o primeiro semestre de 1986, época da desativação dos Cursos de Aprendizagem Industrial na Unidade.

Com o decreto n.8.621/46 cria-se o SENAC, (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) pela Federação Nacional do Comércio, levando educação profissional aos brasileiros, 10 de janeiro de 1946 - Art. 1º Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial. Parágrafo único. As escolas de aprendizagem comercial manterão também cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem. Decreto Lei n.8.622/46 - Art. 1º Os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza, que possuírem mais de nove empregados, são obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do "SENAC", um número de trabalhadores menores como praticantes, que será determinado pelo seu Conselho Nacional, de acordo com as práticas ou funções que demandem formação profissional, até o limite máximo de dez por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço no estabelecimento.

E o decreto lei n.9.403/46 de 25 de junho de 1946, do então presidente, general Eurico Gaspar Dutra, cria o SESI (Serviço Social da Indústria) com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do industrial e seus dependentes, suas atividades sempre incluíram a prestação de serviços em saúde, educação, lazer, cultura, nutrição e promoção da cidadania, ambos pela CNI (Confederação Nacional da Indústria).

Os cursos oferecidos por estes sistemas de ensino, atendiam à classe trabalhadora que não conseguia ter acesso aos cursos secundários profissionalizantes ofertados pelo Estado, ou seja, aqueles alunos que terminavam ou cursavam apenas o antigo curso primário.

Isto mais uma vez demonstra o caráter elitista da Reforma no que se refere à participação dos trabalhadores na vida política e produtiva do país. MACHADO (1989) explicita, de forma resumida, como a Reforma Capanema organizou esta modalidade de ensino através da Lei Orgânica do Ensino Industrial aprovada em 1942:

“A Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) também instituía dois ciclos. O primeiro de duração variável, comportava quatro ordens: o industrial básico, de quatro anos, que formava o artífice; o de mestria, de dois anos, a quem concluisse o curso anterior, que conferia o diploma de mestre; o artesanal e de aprendizagem, que ensinavam ofícios específicos, de duração reduzida. O segundo ciclo se subdividia em duas ordens: o técnico de três anos e o pedagógico de um ano, destinado à formação do magistério para a área. Com esta Lei Orgânica, o ensino industrial é unificado em todo o país, em nível médio” (MACHADO, 1989 p. 208-209).

Os períodos, final dos anos 1950, início dos anos 1960, foram marcados pela afirmação de um modelo nacional de educação popular, desenvolvimento das concepções e métodos de Paulo Freire, e também pela criação da UnB (Universidade de Brasília), a primeira universidade moderna no Brasil.

A Educação popular é uma expressão, derivada da pedagogia proposta por Paulo Freire, que resume muitas das suas idéias em relação à educação das massas populares. Sendo uma pedagogia muito influenciada pela ideologia socialista, define-se como a educação feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade sócio-econômica.

Freire aplicou publicamente seu método, pela primeira vez no *Centro de Cultura Dona Olegarinha*, um Círculo de Cultura do *Movimento de Cultura Popular* (Recife). Inicialmente com cinco alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, outros dois alunos desistiram antes mesmo de concluir.

Com base na experiência de Angicos, cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias. Dessa maneira, o trabalho, que até então era desenvolvido de forma incipiente no Recife, ganhou grande visibilidade em níveis nacional e internacional. João Goulart, presidente na época, chamou Paulo Freire para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização, do MEC. Essa campanha tinha como objetivo alfabetizar 2 milhões de pessoas, em 20.000 círculos de cultura, e já contava com a participação da comunidade, só no estado da Guanabara (Rio de Janeiro) se inscreveram 6.000 pessoas. Deflagrado o golpe de estado de 1964, toda essa mobilização social foi reprimida, Paulo Freire foi considerado subversivo, foi preso e depois exilado. Assim, esse grande projeto foi infelizmente abandonado.

Em seu lugar foi criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), uma iniciativa para a alfabetização, porém, visceralmente distinta dos ideais freirianos. Surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, sabemos que a primordial preocupação do MOBRAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

Aproveitando-se, em sua didática, no expurgado Método Paulo Freire, o MOBRAL propunha erradicar o analfabetismo no Brasil... não conseguiu. E entre denúncias de corrupção... foi extinto.

O período anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. Neste período atuaram educadores do porte de Anísio Teixeira,

Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachcoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

Depois do golpe militar de 1964 muito educadores passaram a serem perseguidos em função de posicionamentos ideológicos.

É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que foi instituída a Lei Federal n. 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

1.3. Primeira LDB Nacional

Após a queda do Estado Novo, foi eleita a Assembléia Constituinte que elaborou e aprovou a Constituição de 1946. Nesta Constituição Federal foi definido como competência exclusiva da União: *“fixar às diretrizes e bases da educação nacional; estabelecer o princípio de um sistema nacional de educação, que nunca chegou a se concretizar”* (Art. 5º, inciso XV, alínea d).

Em consequência das normas estabelecidas pela Constituição, em 1948, o ministro da educação encaminha ao Congresso Nacional o anteprojeto de LDBN, relatado por Almeida Junior, um dos signatários do manifesto da Escola Nova de 1932.

Esse dispositivo foi o passo fundamental para a construção de uma lei única que regulasse, em todo o território nacional, a educação em todos os níveis. Como clara demonstração do desinteresse da classe política pela questão educacional do País, o anteprojeto permaneceu por anos esquecido nas gavetas dos parlamentares da época. Foram 13 anos de debates até a promulgação da referida lei .

A discussão gira em torno da dicotomia: centralização x descentralização. A idéia de descentralização começa a combinar com os interesses privados. Os defensores das escolas particulares passam a movimentar-se contra o anteprojeto do Ministério da Educação, procurando barrar a expansão do ensino público.

A partir de então, o embate estabelece entre os que querem impedir o crescimento do ensino público e aqueles que defendem essa expansão, alegando que a mesma fere o princípio de liberdade de ensino. À frente desses se encontra a Igreja Católica, na voz de alguns representantes. O alvo principal é o educador Anísio Teixeira. Na defesa da escola pública boa parte dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, tendo à frente Anísio Teixeira.

Segundo SAVIANI (2000, P.52-53):

“... a Escola Nova surge para tornar possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta”.

A Escola Nova surge como uma nova forma de dizer que a classe dominante está garantindo escola para a classe menos favorecida da população, enfraquecendo com isso os movimentos mais progressistas da sociedade naquela época, como os anarquistas, marxistas, socialistas entre outros que reivindicavam uma escola de qualidade para a população.

E ainda de acordo com SAVIANI:

“(...) o movimento de 1930, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. A partir de 1930, sermos progressistas passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perdeu a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista”. (SAVIANI, 2000, p. 53)

Até esta data o que regulou a educação no País foram às reformas feitas por Capanema no período do Estado Novo.

A Reforma Capanema sofreu alterações em seu bojo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Estas alterações se deram devido às pressões exercidas por diversos setores da sociedade brasileira que reivindicavam a democratização da escola e que se fortaleceram a partir de 1946 quando o Brasil passava por um processo de democratização.

Portanto, o sentimento de democracia teve efeitos também nas pequenas reformas feitas no ensino. Ainda assim este processo era contraditório pois, apesar de dentro das nossas instituições políticas apontar-se para uma democratização, na sociedade civil como um todo, ainda se vivia um período de controle por parte das elites dominantes.

De acordo com MACHADO:

“(...) ainda estávamos vivendo o período populista, aonde havia uma política de conciliação de classes necessárias à burguesia. A luta agora era por uma equiparação dos cursos profissionais médios ao secundário. Esta equiparação surgiu num momento de expansão de alternativas educacionais para as camadas populares, à parte do sistema regular de ensino, o que, provavelmente, descomprimia as pressões sobre a escola regular, de forma a permitir esta inovação. Em 1950, através da Lei 1.076, os concluintes do primeiro ciclo de qualquer curso profissional podiam matricular-se no segundo ciclo do secundário, desde que completassem as disciplinas não cursadas e constantes do ginásio. Em 1953, esta medida se estende ao grau seguinte e os egressos dos cursos técnicos podem se submeter a qualquer vestibular, mas não antes dos exames de complementação das matérias cursadas no colegial” (MACHADO, 1989, p.210).

Até o momento da criação de uma Lei que regulamentou e organizou o ensino no Brasil, o país viveu de Reformas e Leis Orgânicas, mas era pouco para que se pudesse ter clara uma organização na educação. Portanto, na medida em que o país vai se desenvolvendo economicamente e politicamente, cria-se à necessidade por parte da sociedade civil organizada, da efetivação de uma legislação específica sobre a educação.

Na Constituição de 1946 fixou-se a necessidade de criar uma lei que substituísse a Reforma Capanema (1942) e as Leis Orgânicas (1946), que continuaram em vigor durante muitos anos devido à longa discussão em torno da nova LDB que, apesar de ser uma lei que continuava atendendo os interesses da classe dominante, por outro lado, foi o resultado das pressões exercidas pela sociedade como um todo.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1961, a lei nº. 4.024, não houve alteração significativa na formação de professores primários, continuando a ser realizada pelas Escolas Normais e Institutos de Educação, nem tão pouco das classes populares. A nova LDB acabou sendo o resultado de uma contradição de idéias e valores, pois, se de um lado, garantia o direito e o dever da educação fundamental para todos, por outro lado a escola continuava sendo um privilégio de classe.

Os objetivos do ensino primário na LDB de 1961 são apresentados de maneira bem mais sintética e menos pretensiosa que na lei de 1946, conforme estabelece o Art. 25:- *“O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”* (Lei n.º 4.024).

Em relação às orientações curriculares para o ensino primário, a LDB foi bem mais flexível que as leis anteriores, não contemplou nem mesmo as grandes linhas norteadoras do plano de ensino.

De modo geral, praticamente não há mudanças no currículo para o ensino primário com relação à Lei Orgânica de 1946, sendo adotado, na maioria dos Estados e Municípios, as seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico e Educação Física.

A organização manteve as quatro séries, podendo ser estendida a sua duração por seis anos. Os dois anos complementares tinham por objetivo a

ampliação do conhecimento do aluno e da formação para o trabalho pela iniciação em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e idade (Art. 26). Assim, ao aluno que havia concluído a 6.^a série primária, era permitido o ingresso na 2.^a série ginásial, mediante exame de admissão (Art. 36, parágrafo único) (Ibid. Lei nº. 4024/61).

O enfoque central do currículo estava no ensino da escrita, leitura e cálculo, com a utilização de uma metodologia tradicional e verbalizada. A escola primária não tinha objetivo formador e focava todos os esforços para ensinar as técnicas elementares.

Para PALMA FILHO, (2005, p.83): *“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”*.

Em pleno processo de urbanização industrial a sociedade brasileira dos anos 1960 colocava novas exigências para o setor educacional, que a nova/velha lei da educação não levava em conta.

Altíssimos índices de evasão e repetência mostraram uma escola ineficiente, uma escola que sequer cumpria o mínimo. A LDB que “nasceu velha” tem vida curta. Assim, medidas para reordenação desse quadro foram tomadas.

O contexto político e social sob o qual foi desenvolvida esta lei é bem conturbado, pois o país vivia o período da Ditadura Militar, um período contraditório. De um lado, o governo Médici utilizava os meios de comunicação para exaltar o Estado brasileiro; do outro, adotava uma política econômica atrelada ao capital internacional dentro de um discurso perpassado pela ideologia desenvolvimentista e de exaltação do “milagre econômico”, reforçado pela importância dada à educação de cunho tecnicista.

Dentro deste contexto é que se cria uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 11 de agosto de 1971 a conhecida Lei n. 5.692/71,

que entra em vigor a partir de 1972, fixando as diretrizes e bases para o funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus. De fato, não se trata de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma vez que dela estava excluído o ensino superior, objeto de lei anterior (Lei Federal nº 5.540/68). A lei 5.692/71 reorganizou o antigo ensino primário e secundário reunindo num único nível de ensino o grupo escolar e o ginásio.

Dessa legislação emergiu uma nova estrutura, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro séries e um curso colegial de três, organizou-se um ensino de primeiro grau ampliado, com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, dentre este a Escola Normal.

Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

A habilitação profissional, foi objeto do Parecer n. 45/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972a), aprovado em 13 de janeiro de 1972, que embasou a Resolução n. 2, de 27 de janeiro de 1972 (BRASIL-MEC-CFE, 1972b).

Ao tratar, no Capítulo V, dos professores e especialistas, a Lei n. 5.692 dispôs, no artigo 29, que “*a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus*” implicaria níveis distintos, com elevação progressiva, conforme especificado no artigo 30, que teve a seguinte redação:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

O disposto na letra (a), referente à Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em nível de 2º grau, foi objeto do Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972c), do Conselho Federal de Educação, aprovado em 6 de abril de 1972. Esse parecer previu duas modalidades básicas de curso, uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série, e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia, núcleo comum obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada visando à formação especial. E o Artigo 8º estabelece a ordenação do currículo por séries anuais de disciplinas ou área de estudo..., e, no 2º grau, ensejem variedade de habilidades. Capítulo I, Parágrafo 1º - Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º grau, a matrícula por disciplina.

O núcleo comum, tal como fixado na Resolução n. 8/71 de 1º de dezembro de 1971, para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) compreendia as matérias de Comunicação e Expressão, cujos conteúdos eram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística; Estudos Sociais, com os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil; Ciências, envolvendo os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas (Química, Física, Biologia e Programas de Saúde) e Educação Física.

À parte diversificada abrangia os Fundamentos da Educação, compreendendo os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação com as disciplinas (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação); Educação Física Infantil; Educação Artística da Criança; Literatura Infantil; Estrutura e Funcionamento

do Ensino de 1º Grau; e Didática (incluindo Prática de Ensino); Metodologia (Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática).

A formação de professores para o antigo ensino primário, agora identificado com as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. A evidência e gravidade dos problemas levaram o próprio governo a buscar alternativas. Assim, o Ministério da Educação formulou, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

Pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, o projeto CEFAM foi implantado em 1983 nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, abrangendo 55 Centros, sendo estendido, depois, a outros nove Estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, totalizando 120 Centros em 1987 e 199 em 1991, quando atingiu 72.913 matrículas (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123).

O projeto CEFAM teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos Centros nas redes escolares públicas.

Paralelamente a esse ordenamento legal desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura no âmbito do qual foi adotado o princípio da “docência como a

base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Certas desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos Cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/71 a Educação Artística torna-se obrigatória (Art. 7º), nos currículos escolares de 1º e 2º graus. Centrando o ensino da arte em técnicas e habilidades, segundo o caráter tecnicista da lei, provoca a fragmentação das distintas expressões artísticas, e a arte é vista como lazer.



Figura 18 - Judy Pfaff, The installation's "*. . . all of the above*", 2007. (Detalhe)

CAMINHAR ...

CAPÍTULO 2

2. O CAMINHAR DO PROFESSOR DE ARTE

Arte na educação nos dias de hoje
Hoje o ensino de arte reúne novas propostas e também uma síntese recriadora da escola tradicional e renovada, negando alguns aspectos e integrando outros

Escola contemporânea
Aprendizagem a partir do fazer artístico, da leitura de produções e reflexão sobre arte. Foco no diálogo entre o ensino e aprendizagem no contexto cultural. Influência dos referenciais da arte contemporânea e da globalização

Escola Renovada
Aprendizagem do aluno pela descoberta, com ênfase na expressão individual e experimentação de materiais. Direcionamento do professor para a auto-expressão do aluno. Foco no aluno, influência dos referenciais da arte moderna. Estudos e valorização da representação gráfica da criança.

Escola Tradicional
Os modelos são propostos pelo Professor, influência dos referenciais da Arte neoclássica. Valorização da repetição de modelos

Trabalho manual

Linguagem da técnica

Artes e ofícios artísticos

2.1 E o ensino de Arte? Fragmentos da história

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra...*

Carlos Drumond de Andrade

Sem a pretensão de esgotar as discussões, este capítulo apresenta alguns marcos importantes que influenciaram o desenvolvimento da arte no âmbito escolar, a importância da Escolinha de Arte do Brasil⁴ na reorganização do ensino das escolas públicas e sua repercussão nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para BARBOSA (1989, p.9), 'A falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o "novo" '.

Assim, estudar os determinantes sócio-culturais, ajudam a compreender a história do ensino de arte e suas vertentes. Logo, para construir um novo paradigma educacional em arte e desmistificar alguns aspectos, ou alguns vícios, será necessário que os professores compreendam, discutam e estudem a história desse ensino, como um possível meio para refletir sobre suas práticas pedagógicas, com clareza a cerca dos métodos e conteúdos artísticos a serem escolhidos.

De acordo com FERRAZ e FUSARI (1999) para que exista a construção de práticas do ensino de arte que garantam conhecimentos estéticos, artísticos e o diálogo com as necessidades e interesses dos alunos e de sua comunidade, há a necessidade que o educador cultive a consciência histórica e a reflexão crítica, para imbricar a prática na teoria, isto é, conhecer arte e saber ensinar arte.

⁴ A Escolinha de Arte do Brasil será discutida no próximo sub-ítem.

O ensino de arte segue paralelo ao histórico do ensino de todas as demais áreas do conhecimento no que tange ao seu início, procurando estabelecer relações no âmbito educacional e artístico ao plano sócio-cultural. Para entender aspectos do ensino de arte, como a cópia de modelos e o desenho geométrico tão arraigados em nossas escolas, proponho um recorte sobre os fatos históricos.

A arte e o ensino de arte inicia-se com a chegada das primeiras Missões Jesuíticas ao país, após o descobrimento, no século XVI. Os primeiros artistas eram autodidatas e pertenciam ao clero em sua maioria. Sem preparo técnico adequado ou qualquer base cultural, esses artistas copiavam estampas européias de gravuras religiosas.

As artes ligavam-se ao propósito da catequese indígena, sendo utilizados, em suas diversas manifestações, sobretudo o teatro e a música. Salienta-se que neste período havia a inexistência de escolas de arte, estando o processo de aprendizagem artística, vinculado às oficinas de artesãos e às instituições religiosas.

Da segunda metade do século XVI até o século XIX, a arte na colônia era praticada por negros e mulatos e ensinada de pai para filho ou de mestre para aprendiz. A educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz junto a um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos, e até mesmo morando em sua casa. Ajudando o mestre em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com as exigências da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício.

Essa situação permaneceu até 1800, com a “Aula Régia”, denominação para aula pública de desenho destinada a artífices e pintores, porém, ainda muito distante da academia neoclássica. Nomeado por Dom João VI (1767-1826), Manuel Dias de Oliveira (1764-1837), pintor brasileiro com formação européia, tornou-se o primeiro professor público brasileiro a ministrar aulas de nu com modelo vivo, destacando-se por romper com a cópia até então

praticada. Para o meio artístico brasileiro da época, representou uma inovação, pois sinalizou o término da época em que os artistas se educavam no interior de ateliês de escultores e ourives. Logo, reconhecia-se o papel fundamental do desenho e adotava-se a postura artística da tradição clássica européia.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, tal panorama sofre mudanças. Entre essas ações destaca-se a chegada ao Brasil de um grupo de artistas franceses encarregado da fundação da Academia Imperial de Belas-Artes (1826), na qual os alunos poderiam aprender as artes e ofícios artísticos. Esse grupo ficou conhecido como Missão Francesa.

O método de ensino obedecia ao estilo neoclássico, fundamentado no culto à beleza clássica, retomando os ideais greco-romanos e renascentistas, centrando os exercícios na cópia e reprodução de obras consagradas. E em São Paulo (1873), financiada pela sociedade cafeeira o Liceu de Artes e Ofícios como a principal instituição de ensino desse período, desenvolvia um ensino que objetivava a formação de mão de obra para a indústria, pois a província de São Paulo aos poucos se transformou em metrópole. Característica desse ensino se transforma mais tarde na pedagogia da escola tradicional.

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim uma arte de traços originais que podemos designar como Barroco brasileiro.

O estilo Barroco é substituído pelo Neo-Clássico, através do decreto instituído por D.João VI. O padrão estético entra em conflito com a arte colonial de características brasileiras. A concepção popular de arte de então é substituída por uma concepção burguesa. O neoclássico, que na França era arte da burguesia antiaristocratizante, foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico.

O processo de interrupção da tradição da arte colonial, de uma arte popular e brasileira, acentuou o afastamento entre a massa e a arte. O preconceito contra a arte traz a idéia de arte como atividade supérflua, um acessório da cultura, sendo alimentado até nossos dias e recaindo diretamente no currículo escolar, pela falta de valores.

Valores estes implícitos no Decreto de 1816, com o qual D.João VI criou o ensino artístico no Brasil. O texto legal caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores. As artes visuais tiveram pouco prestígio em comparação com a aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura. Não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta, valores estabelecidos pela classe dominante influenciada pela educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional.

Nesses estabelecimentos públicos houve um processo de dicotomização do ensino de Arte: o de Belas Artes e música para a formação estética e o de artes manuais.

O “*aprendizado através do trabalho*” foi substituído por árduos exercícios formais. E nas escolas secundárias o que dominava o ensino era o estudo do retrato e a cópia de estampas (BARBOSA, 1989, p.15), método introduzido pela pedagogia neoclássica, enquanto nas escolas elementares públicas, o ensino das atividades artísticas não estava incluído no currículo.

A reconstrução social da Arte vai se dar pelo próprio D.João VI quando transpôs para o Brasil o hábito das cortes européias de incluir as Artes na educação dos príncipes, assim como D.Pedro I ao nomear um pintor para mestre de seus filhos.

A arte como criação ganha caráter de refinamento quando praticada pela burguesia para preencher as horas de lazer. Enquanto as Artes aplicadas à indústria, vista “como trabalho” durante algumas décadas do século XIX quando parte da população do país era composta de escravos. Homens livres

se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. Fato este relatado por Felix Teixeira:

“Duas tem sido as principais causas que muito tem concorrido para o vergonhoso atraso em que se acham entre nós as artes industriais: a primeira provém da falta de vulgarização do desenho, a segunda desse cancro social que se chama escravidão. Os homens livres, ignorantes em matéria de arte, vendo-a exercida pelo escravo, não a professa porque teme nivelar-se com ele, e o escravo, mais ignorante ainda, tendo à arte o mesmo horror que vota a todo trabalho, de que tira proveito por alheio usufruto, não procurava engrandecer-se, aperfeiçoando-a ”. [Felix Teixeira apud BARBOSA, (1978, p.27)].

Acrescenta ainda:

“Os escravos entre nós são empregados não só no mais pesados ofícios e serviços secundários das fábricas, mas também nas artes mais delicadas e industrias mais apuradas, como fabrico dos chapéus, jóias, móveis, nas casas de moda, tipografias, etc.” (Felix Teixeira apud BARBOSA, 1978, p.28).

Houve uma tentativa na época de se estabelecer ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa pela Academia Imperial de Belas Artes, período em que Araújo Porto Alegre, pintor, escritor do romantismo, caricaturista, arquiteto crítico e historiador de arte, professor, diplomata brasileiro, foi nomeado diretor da Academia (1855), cargo ocupado até 1857. Tendo sido a sua dinâmica administração marcada por uma série de reformas no currículo e nos métodos de ensino da instituição, como a criação de novas cadeiras, inclusive a de Desenho Industrial.

Por meio da Reforma da Academia ficam estabelecidas duas classes de alunos, o artesão e o artista. Os que adotam as Artes Mecânicas e os que se dedicam as Belas Artes, baseando-se no ideário romântico.

A permanência de velhos métodos e linguagem sofisticada continuou afastando o povo da Arte. Somente com a abolição da escravidão um novo processo de valorização das artes desencadeia-se como meio de redenção econômica do país e classe obreira. As artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica, ou melhor do Desenho como linguagem da técnica é o que se tem na Educação primária e secundária em Arte.

Desde os primórdios do século XIX o principal elemento do ensino artístico dentro da pedagogia neoclássica, era o Desenho, que através de exercícios repetitivos de modelos e cópia, buscava-se a precisão da linha.

Por fim, é através da argumentação por demonstrar a importância da Arte no ensino, ou melhor do Desenho como linguagem da técnica e socialmente, que se inicia o século XX. Neste século, a ênfase no ensino do Desenho a favor de sua inclusão na educação primária e secundária, continua sendo defendida. Não só os argumentos reivindicatórios de um lugar da Arte no currículo, bem como os modelos de implantação baseavam-se nas idéias de Rui Barbosa, e no ideário positivista divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX.

Um dos primeiros textos sobre a necessidade de se exigir o ensino de desenho nas escolas secundárias foi publicado no jornal *O Novo Mundo* em Nova York. No artigo “*Generalização do Ensino de Desenho*”, escrito por André Rebouças, publicado em novembro de 1978.

De acordo com REBOUÇAS “(...) *O desenho é complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento. (...) É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade (...)*” (REBOUÇAS *apud* BARBOSA, p.34).

Construído na excessiva literariedade dos jesuítas, nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o ensino da Arte, reduzindo-a ao ensino do Desenho, elemento de aceitação social e concepção

que ultrapassou as barreiras do tempo, desde os escritos de Rebouças até Mario de Andrade, mais um dos responsáveis por despertar o Brasil para grandes renovações no ensino da Arte.

No dizer de Mario: em seu artigo escrito provavelmente na década de 1930, e reunido em livro depois de sua morte:

“(...) o Desenho está pelo menos tão ligado pela sua finalidade à prosa e principalmente à poesia como o está pelos seus meios de realização à pintura e à escultura. Se é certo que objetivamente ele é também um fenômeno material, ele o é apenas como uma palavra escrita. Nos temos dados positivos para saber que de fato foi do Desenho que nasceu a escrita dos hieróglifos”. [ANDRADE apud BARBOSA (1978, p.36)]

O desenho como escrita foi argumento não só para tentar vencer o preconceito contra a Arte como também demonstrar que a capacidade para desenhar era natural aos homens.

Na época dizia Rui Barbosa:

“ Não percebem que, pela simplicidade das suas aplicações elementares ele (o desenho) tem precedência à própria escrita” e

“as aptidões naturais de que depende seu estudo são comuns a todos os entendimentos, e de uma vivacidade particularmente ativa nos primeiros dias da existência humana” [RUI BARBOSA apud BARBOSA (1978, p.36)].

Sobre a idéia corrente da época de que seria possível haver inaptidões, escreveu Rebouças:

“(...) Agora a distinção: Há desenho de régua e compasso e há desenho sem auxílio de instrumento algum. O primeiro está ao alcance de todos que não tem defeito físico, basta um pouco de paciência e boa vontade. O segundo é mais difícil; só os privilegiados trazem esta faculdade inata, mas é muito raro que depois de dois ou três anos de prática de desenho não se consiga representar mais ou menos qualquer objeto sem o auxílio da régua e do compasso” [ANDRÉ P. REBOUÇAS apud BARBOSA, (1978,p. 37)].

Esta categoria de ensino explicitada por Rebouças (desenho linear ou geométrico e desenho figurado) dominou no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século XX e persiste em nossas escolas até hoje como que enraizado diante do tempo.

Nesse contexto surge à primeira reforma educacional do Brasil República em 1890. O aspecto propedêutico do Desenho iria ser os objetivos principais dos positivistas, encantando também os liberais.

Entre conflitos de idéias positivistas e liberais, os positivistas, inspirados em Augusto Comte, valorizavam em Arte, o ensino do desenho geométrico, como forma de desenvolver a mente para o pensamento científico e os liberais inspirados nas idéias de Spencer e Walter Smith, que se baseavam no desenvolvimento econômico e industrial, estavam preocupados com a preparação do trabalhador.

Benjamin Constant, responsável pelo texto da reforma, direcionava o ensino novamente para a valorização da ciência e da geometria, propagando o ideário positivista no Brasil. Essa proposta educacional que procurava atender ao modo de produção capitalista, caracterizado pelo início da industrialização no Brasil, secundarizava e deslocava do currículo o ensino de Arte, que tendia a ser centrado nas técnicas e artes manuais.

Segundo Ana Mae, um grande entusiasta em relação ao ensino do Desenho foi Rui Barbosa que destacou a necessidade de se preparar às classes menos favorecidas para o trabalho e para o engrandecimento da nação. Considerado um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira, teve suas idéias pedagógicas amparadas pelos ideais do inglês Walter Smith nos inícios do século XX.

Rui Barbosa em sua atuação política, defende ser a o ensino de desenho uma das bases mais sólidas para a educação popular. Devido ao grande sucesso de sua implantação no ensino americano através do desenho geométrico, é o modelo americano de ensino de desenho que pretendia implantar no Brasil, nas escolas secundárias. Justifica-se apresentando um texto de Walter Smith.

A educação artística do povo tem avultado em importância neste quartel de século, já porque a indiferença com que a descuraram, ou a imperfeição com que se fazia, deixaram sem cultivo preciosas

faculdades humanas, enquanto o melhoramento da educação geral despertava a consciência dessa lacuna; já porque a fecundidade dos descobrimentos modernos no terreno da ciência, graças aos quais se tem adiantado em ventura a prosperidade a espécie humana, vai chamando a atenção para a possibilidade de derivarmos benefícios correspondentes do desenvolvimento paralelo da arte (...) [SMITH apud BARBOSA, (1978, p.45)].

Em outro trecho diz Smith,

(...) Se estudarmos o lugar do Desenho na educação geral, pode-se estabelecer que, principiando a criança ao encetar a escola, releva exercitá-lo, sob vários desenvolvimentos adaptáveis às variações da idade e à aquisição crescente de forças, durante todo o curso escolar. Só pela inserção do Desenho no programa de ensino de todas as crianças é possível obter a exatidão e presteza no representar as formas de todas as coisas, faculdade nimamente útil a todos. (...) É, especialmente, a arte do Desenho dócil serve ao estudo da ciência, estampando-lhe as verdades, pintando-lhe os fenômenos, e exibindo-lhes as leis. 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. Em vez de ensinar, pois, a uma classe, como prenda, a arte de desenhar flores, eu lhe daria lições de botânica, exigindo que os alunos desenhassem os exemplos, a fim de fixar na memória princípios do desenvolvimento, os pontos de partida. Deste modo obteríamos desenhos exatos, alcançando-se, ao mesmo tempo, de lucro o conhecimento da botânica (...). (op.Cit, p 50).

Portanto, Smith foi o eixo em torno do qual começaram a se formar as idéias de Rui Barbosa sobre o ensino do Desenho, literalmente aceitas no Parecer sobre o Ensino Secundário e apresentadas como modelo a ser seguido em todo Brasil.

Sustentada durante quase trinta anos comprova-se no Artigo 79 do Capítulo I Título, que trata do regulamento do Imperial Liceu Pedro II:

Art. 79 – As cadeiras de Desenho, Ginástica e Música serão providas mediante contrato por quatro anos, no máximo renovável no fim deles, se convier.

Para as duas primeiras, o governo, mediante os nossos agentes estrangeiros, fará contratar homens de merecimento superior nessas especificidades e capazes de organizar no país este ensino; preferindo quanto ao Desenho, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria; quanto à Ginástica, a Suécia, a Saxônia e a Suíça.(apud BARBOSA, 1978, p.51)

É possível observar a influência dos pareceres elaborados em 1883, por Rui Barbosa, sobre essa modalidade de ensino nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* durante o período de 1909 a 1922. Assumindo o ensino do Desenho a forma de fomentador do gosto pelo trabalho às crianças nos cursos primários. A partir dos relatórios apresentados a Secretaria de Instrução Pública essa proposta liberal também era empregada ao ensino de trabalhos manuais.

Sob a influência positivista tais atividades eram recomendadas como forma de desenvolver a disciplina, a destreza e as habilidades manuais. Essa ideologia foi também um grande fator que pretendeu concorrer para a divulgação do ensino do desenho, principalmente o geométrico, para a formação do operário racional, disciplinado e asseado.

Outras Reformas se seguiram e o ensino do Desenho a nível secundário continuou se arrastando até por volta de 1925, com as exigências de exatidão e conceituação geométrica defendida pelas rígidas correntes matemática.

O estudo da Geometria na escola primária passou a ser enfatizado nas aulas de Desenho como reforço para a preparação para o exame de admissão ao ginásio, pouco a pouco se transformando em um curso auxiliar, preparatório.

Artistas que já trabalhavam no campo do ensino primário e normal, se rebelaram contra a intelectualização do ensino do Desenho na Escola primária. Theodoro Braga apud BARBOSA (1978, p.98) defendia um programa baseado nas aplicações do Desenho a indústria. Seu programa em 1920 constava dos seguintes conteúdos: para o Primeiro e Segundo ano – desenho de imaginação reproduzindo objetos que conheçam bem; Terceiro ano – desenho de observação tendo como modelo objetos de uso; decoração com motivos de imaginação; Quarto ano – instrumentos para construir ornatos geométricos e desenho a mão livre de objetos completos; Quinto ano –

desenhos geométricos a mão livre e armada composição decorativa, ornamentação do prisma e da rosácea; desenho geométrico com instrumento.

Aníbal Mattos, defendia o ensino do Desenho pelos valores estéticos, ou melhor, para satisfazer as “emoções estéticas do homem”. Seu programa constava de desenho de memória e do natural, a lápis e a cores.

Nesta época iniciava-se mesmo que lentamente a valoração da imaginação, sob sugestão da Pedagogia Experimental. Esta nova abordagem foi divulgada principalmente pela Escola Normal de São Paulo que, a partir de 1914 permite pesquisa aplicada à Educação no Gabinete de Psicologia Científica.

Ainda segundo Ana Mae Barbosa, estes estudos introduziram entre os brasileiros a consciência da necessidade das indagações acerca da natureza da criança e a compreensão empírica da idéia de que a criança não era um adulto em miniatura, mas um ser sui generis, com características próprias (1978, p.102).

Portanto, ficou evidenciado ser a criança o ponto de partida da Pedagogia e o centro de interesses teóricos e práticos da educação. No ensino do desenho agregou valores no âmbito do desenvolvimento cognitivo, da percepção, da linguagem, da expressão e da incorporação das idéias de imaginação, de livre-expressão e de criatividade na produção gráfica infantil. Que segundo pesquisadores ajudariam no processo de compreender o desenvolvimento do raciocínio da criança e de seu processo criativo e de relação com a realidade.

A partir de então, muitos estudos se seguiram a fim de investigar o grafismo infantil. Uma das primeiras pesquisas significativas na época foi a do professor Adalgiso Pereira propondo um novo modo de ver o Desenho infantil como elemento informativo. Segundo o professor Adalgiso Pereira, citado por BARBOSA (1999), como um dos precursores e pesquisadores dessas práticas no país, a compreensão do pensamento da criança através de sua produção

gráfica, pode oferecer pistas sobre a realidade vivenciada por ela, comprovando as diferenças cognitivas da realidade tal como é percebida pelo adulto.

Ainda, segundo BARBOSA, esta concepção inovadora para a época, permitia uma ampliação no campo do ensino da arte, uma vez que, atribuiu valores não só ao trabalho da criança, afirmando a existência de uma estética própria e inclusive necessária para um desenvolvimento saudável, mas também pondo em xeque a questão da obrigatoriedade do ensino do desenho através da cópia e da super-valorização da estética do belo baseado em modelos neoclássicos em detrimento da livre-expressão. Outros ainda tinham como objetivo medir a memória visual, memória cinética e aptidão para as Artes Visuais, como também para classificar os tipos intelectuais, procedimentos estes mais utilizados no campo da Psicologia.

O reconhecimento e valorização da estética e espontaneísmo do desenho infantil, ganha forças a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, que traz em si as influências européias e americanas do dadaísmo, do expressionismo e do futurismo.

Entre os modernistas brasileiros, Anita Malfatti e Mario de Andrade iriam desempenhar atividades de grande importância para a valorização estética da arte infantil e introdução de novos métodos de ensino de Arte, baseado no deixar fazer.

Com este contexto, o ensino de Arte teve o enfoque na expressividade, espontaneidade e criatividade; pensada inicialmente para as crianças, essa concepção foi gradativamente incorporada para o ensino de outras faixas etárias.

Essa valorização da arte encontrou espaço na pedagogia da Escola Nova, fundamentada na livre expressão de formas, na genialidade individual, inspiração e sensibilidade, desfocando o conhecimento em arte e procurando

romper com a transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional.

A Escola Nova, fundamentada nas teorias de John Dewey e Jean Piaget é efetivamente estruturada por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 – 1993), e da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914), ao criar a 1ª Escolinha de Arte do Brasil (1948), na forma de ateliê-livre de artes plásticas, com a finalidade de desenvolver a criatividade, incentivando a expressão individual.

Durante o governo de Getúlio Vargas, o compositor Heitor Villa-Lobos nomeado Superintendente de Educação Musical e Artística, desenvolveu com o auxílio do educador Anísio Teixeira, um projeto de educação musical baseado no canto orfeônico, que se tornou disciplina obrigatória nos currículos escolares durante todo o período do Governo de Getúlio Vargas. Em 1932, o presidente Vargas assinou um decreto que tornava obrigatório o ensino de canto orfeônico nas escolas.

Para Villa-Lobos, a música é um fenômeno vivo da criação de um povo, e o canto orfeônico integra o individuo dentro da herança social da Pátria, sendo a solução lógica para o problema da educação musical nas escolas, não somente na formação da consciência musical, mas também como um fator de orgulho cívico e disciplina social

O ensino de música, contemplando a sua teoria e o canto orfeônico, dedicado ao canto coral sem acompanhamento instrumental, enfatizando uma política de homogeneização do pensamento social, com o objetivo de criar uma identidade nacional. A música foi muito difundida nas escolas e conservatórios e os professores trabalhavam com o canto orfeônico, ensino dos hinos, canto coral. Os hinos patrióticos e a música nacionalista, executados nos orfeões escolares seriam uma parte importante do processo pedagógico do novo Estado nacional, pois realizariam a tarefa de promoção do civismo e da disciplina coletiva.

Apesar do caráter ideológico nacionalista do Governo Getúlio Vargas, o ensino de música proposto por Villa Lobos para as escolas foi fundamental, bem como, suas composições que expressavam a música erudita e popular.

Como diretor da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), de 1932 a 1941, Villa-Lobos dedicou-se totalmente às pesquisas, sobre a educação cívico-musical, preparando textos, aulas e métodos que melhor se aplicassem as crianças brasileiras. Criou o sistema de sinais Manossolfa, para facilitar o ensino do ritmo, notação musical e regência de corais. O canto orfeônico era apresentado nas exortações cívicas, que ganharam enorme alcance no governo Vargas, transformando-se em manifestações públicas de apoio e homenagem à figura do presidente

Todo o esforço oficial materializado através dos decretos e da normatização de procedimentos entre outros, denota a preocupação e o interesse do poder dominante em estabelecer uma estrutura legal eficiente para garantir a execução das atividades idealizadas. Além disso, percebe-se através dos documentos desse período, que a música ocupou um lugar preponderante na vida nacional. Nota-se, por exemplo, que foi criado um Conselho Nacional de Canto Orfeônico com a atribuição, definida pelo Decreto-Lei 4.993 de 26/11/42, em seu Artigo 3^o, de estudar e elaborar as diretrizes e técnicas gerais que deviam presidir o ensino do canto orfeônico em todo o país, desde o ensino do pré-primário até o curso ginásial.

Percebe-se que os decretos mencionados e seus objetivos não dissimulados faziam parte de um movimento intencional visando a construção de um consenso coletivo em direção a articulação de grupos com interesses diferentes e dispersos.

Esse trabalho permaneceu nas escolas com algumas modificações até o final dos anos setenta, quando se resumiu ao estudo da teoria musical e novamente de execução de Hinos ou canções cívicas. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) substituiu a disciplina Canto

Orfeônico pela Educação Musical: a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Em 1971, uma nova lei extinguiu a Educação Musical e incorporou o ensino de música ao de Educação Artística.

Ainda na década de 40, influências de correntes teóricas vindas da Europa e dos Estados Unidos apresentavam a liberdade de expressão no ensino de Arte como sendo a base pedagógica central. A Educação Através da Arte teve suas idéias difundidas no Brasil por intermédio de Augusto Rodrigues, apreciador das idéias de teóricos como Herbert Read, e Viktor Lowenfeld, que acreditavam no desenvolvimento do potencial criador e na humanização pela arte. Read entendia a Arte como um processo criador e que deveria estar inserido no sistema educacional e não ser apenas uma meta desse mesmo sistema.

Ao ser difundida no Brasil, a Educação Através da Arte resgatou a livre expressão artística produzida pela criança e pelos jovens, que passaram a ter liberdade de criar e produzir arte. Segundo as autoras FUSARI & FERRAZ, a Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valoriza no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (1992, p.19).

A partir dos anos 60 as produções e movimentos artísticos se intensificaram: nas artes plásticas com as Bienais e os movimentos contrários a ela; na música com a bossa nova e os festivais; no teatro com o teatro de rua, teatro oficina e o teatro de arena de Augusto Boal, um dos primeiros a pôr em prática um projeto de popularização do teatro brasileiro, sua trajetória como a de muitos "revolucionários", constrói-se pouco a pouco, obedecendo a uma lógica da criação teatral que recusa veementemente a arte como isolada da vida. No cinema, o polêmico cineasta baiano Glauber Rocha revoluciona o cinema, promovendo uma radical revisão na cultura brasileira, com o cinema novo. O Cinema Novo nos anos 1950-1960 fez a crítica internacional descobrir

que se faziam filmes no Brasil - e, um dos principais responsáveis foi Glauber Rocha, destacava-se como o genial. Superada a ditadura, vivia-se uma conjuntura marcada pela articulação da nova ordem democrática, onde a intensificação do processo de industrialização preenchia de otimismo o imaginário das elites que anteviam a realização do sonho do desenvolvimento econômico.

Esses movimentos tiveram um forte caráter ideológico, propunham uma nova realidade social e gradativamente deixaram de acontecer com o endurecimento do regime militar. Foram movimentos de rupturas que sacudiram os ambientes da cultura brasileira entre 1967 e 1968, quebrando as rígidas barreiras que permaneciam no País. O pop x folclore, alta cultura x cultura de massas, tradição x vanguarda, sincrético e inovador, aberto e incorporador. Essa ruptura estratégica aprofundou o contato com formas populares ao mesmo tempo em que assumiu atitudes experimentais para a época.

A mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino. Em decorrência, foi aprovada em 28 de novembro de 1968 a Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que reformulou o ensino superior e, a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

A Lei Federal nº. 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 64.

Promulgada em 11 de agosto de 1971, a nova lei Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. E no Art. 7º (...) será obrigatória a inclusão de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino de educação artística na educação escolar, a Lei, ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: (1) Disciplinas, áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica; (2) Atividades, desenvolvimento de práticas e procedimentos. Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar, apenas, o papel de mera atividade. Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas e quase sempre sem interesse em compreender o significado da Arte na Educação Escolar.

Contraditoriamente, nesse momento de repressão política e cultural o ensino de Arte torna-se obrigatório, com uma concepção centrada nas habilidades e técnicas, minimizando o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte. Cabia então ao professor trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que seriam utilizados na sua expressão.

A instituição da educação através da arte como atividade obrigatória no currículo escolar foi uma das novidades trazidas pela Lei nº. 5.692/71. Antes dela a existência de algumas matérias (artes industriais, música, desenho) opcionais para a escola fazia acreditar que a arte já estava presente no currículo.

O ensino de Educação Artística passou a pertencer à área de Comunicação e Expressão, devendo trabalhar com as linguagens artísticas:

plástica, musical e cênica, da mesma forma que a produção artística ficou sujeita aos atos que instituíram a censura militar. Enquanto o ensino de artes plásticas foi direcionado para as artes manuais e técnicas a música passou a ser utilizada para a execução de hinos pátrios e de festas cívicas.

Entre as inúmeras críticas feitas à Lei nº. 5.692/71 está o paradoxo existente entre ela e as condições de sua implantação. E nas escolas da rede estadual de ensino, há pouca orientação e falta de proposta curricular, banalizando a finalidade do ensino-aprendizagem. Foi elaborado pela SEE de São Paulo (1973), o Guia Curricular de Educação Artística, único documento oficial com a finalidade de orientar o trabalho docente, não explicitava fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, nem uma linha metodológica que orientasse o ensino da arte nas escolas. Não havia nesse documento articulação entre as idéias contidas na introdução e rol de objetivos e sugestões de atividades, apresentando atividades desarticuladas entre si, separadas por expressão artística e por faixa etária. Tampouco havia indicação de uma bibliografia complementar específica que pudesse subsidiar a atuação dos professores.

Dessa forma, a situação do ensino da arte não se alterou, em vez de se proporcionarem atividades que visassem ao desenvolvimento da criatividade e da expressão do aluno, os professores continuaram limitados aos mesmos exercícios musicais, gráficos, decorativos e construtivos nos quais sentiam mais segurança em aplicá-los, por estarem diretamente ligados à sua formação.

A partir de 1980, o país inicia um amplo processo de mobilização social pela redemocratização e para a nova constituinte de 1988. Com o objetivo de sustentar esse processo, os movimentos sociais e diversos grupos se organizaram em todo o país e realizaram encontros, passeatas e eventos promovendo discussões, troca de experiências e a elaboração de estratégias de mobilização.

Surge nessa fase, movimentos para valorização da educação, partindo das influências da Pedagogia histórico-crítica criada por Saviani para dar aos educadores de esquerda alguma perspectiva, para lhes oferecer uma alternativa.

Parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, *"uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante"*. (SAVIANI, 1985, p.94).

E também, das experiências de educação popular realizada por Organizações não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais fundamentados no pensamento de Paulo Freire, com a proposta de oferecer aos educandos acesso aos conhecimentos da cultura para uma prática social e transformadora.

O movimento de Arte-Educação a partir dos anos 1980 mobiliza professores de Arte, tanto da educação formal como da informal, ampliando discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor, que reconhecendo seu isolamento e insuficiência de conhecimentos e competência na área, pretende rever e propor novos andamentos na ação educativa em Arte.

As idéias e princípios do movimento se multiplicam no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares. Da conscientização profissional do movimento geraram discussões para novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas. Um novo referencial chega às escolas públicas paulistas, as Propostas Curriculares (1986) elaboradas pela SEE/CENP.

Com a promulgação da Constituição em 1988, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

sancionada oito anos mais tarde. Os participantes do movimento de Arte-Educação, convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, promovem manifestações e protestos contrários a uma das versões que retirava a obrigatoriedade da área.

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Nova Lei nº 9.394, revogando as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica :

Art. 25 § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

É com este cenário que chegamos ao final da década de 1990, mobilizando novas tendências curriculares em Arte.

No Brasil, na transição para o século XXI, varias propostas foram difundidas, e entre elas há sem duvida aquela que tem se afirmado, interferindo na melhoria da aprendizagem da arte. O enfoque é dado na construção de poética, propostas que traz como centro a leitura da obra de arte ou leitura de imagem. O encaminhamento pedagógico é articulado entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização. Idéia difundida por Ana Mae Barbosa por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola na Fundação lochpe.

Sob esse aspecto o estudo e a revisão da história de uma prática de ensino em arte repleta de singularidades podem subsidiar a compreensão de sua fundamentação teórica e das origens de algumas práticas pedagógicas.

Essa revisão do ensino de arte é de grande importância, considerando frutos de seu tempo, as práticas, teorias e concepções pedagógicas, influenciaram atuando sobre os educadores de forma direta ou indiretas e muitas vezes distorcidas, propiciando uma reflexão sobre as origens das práticas e dos preconceitos pedagógicos ainda existentes no campo do ensino de Arte. Entre as concepções disseminadas no Brasil, e que colaboram para a

reorganização do ensino da arte, não poderíamos deixar de falar sobre a (EAB) Escolinha de Arte do Brasil.

2.2 A Escolinha de Arte do Brasil: onde tudo começou

No repensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de arte na escola, não poderíamos deixar de considerar a importância da Escolinha de Arte do Brasil na reorganização do ensino das escolas públicas e sua influência nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, exponho aspectos marcantes.

As primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes remontam à década de 1930. As experiências como as da Escola Brasileira de Arte de São Paulo, dirigida por Theodoro Braga, e os cursos de Anita Malfatti, oferecidos em seu ateliê e na Biblioteca Infantil Municipal do Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade, entre 1935 e 1938, caracterizam-se pela idéia da aprendizagem livre e do incentivo à expressão criativa.

Enquanto isso, o ensino oficial segue na contramão, tal como instituído em seguida no período do Estado Novo quando as aulas de desenho geométrico e cópia de estampas são introduzidas nas escolas primária e secundária com a finalidade de orientar ao máximo as formações artísticas, adequando-as aos modelos e padrões vigentes.

Importantes iniciativas na área da educação artística são desencadeadas no país, com o intuito de formar artistas e educar o gosto em função da liberdade expressiva.

A Escolinha de Arte do Brasil é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 – 1993), da artista

gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914).

Sua criação está na base do MEA – Movimento Escolinha de Arte, que congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960, 1970. Apesar de importantes iniciativas individuais, a Escolinha de Arte do Brasil altera o panorama do ensino artístico, multiplicando as experiências na área de arte e educação em vários estados do Brasil e alguns países da América Latina.

Fortemente ancorado no ideário modernista, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) correlacionava os estudos da arte com a filosofia, psicologia, antropologia, história da arte, mitologia, enfim, também com outros que pudessem aprofundar a compreensão sobre o artista, sua obra e sua época, e que favorecessem um conhecimento mais ampliado da arte. Havia um forte valor libertário pelo respeito à criança, com crença na livre-expressão e no desenvolvimento global da personalidade infantil, a arte como liberdade e expressão criadora.

A Escolinha, que coloca o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), inicia suas atividades funcionando nas dependências da Biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores de Estado - Ipase, voltada fundamentalmente para o público infantil.

O filósofo e teórico da arte Herbert Read (1893 - 1968) fornece as principais inspirações para as experiências sistematizadas em sua obra *Education Through Art* (1943).

As idéias de Read - ancoradas no princípio de que a arte é o fundamento da educação, são também conhecidas do público brasileiro da época em função da exposição de arte infantil por ele organizada no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), Rio de Janeiro, em 1941.

A Escolinha recebe forte apoio de educadores atuantes, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff . Esta é especialmente ligada a Augusto Rodrigues, em função do trabalho conjunto na Sociedade Pestalozzi, por ela criada em 1948, e na qual Augusto é professor. Vale lembrar que as relações entre arte e educação especial mobilizam a Escolinha de Arte do Brasil desde o início, favorecidas por convênios com a Pestalozzi e com a Apae, por intermédio de Antipoff e de Nise da Silveira.

Outro traço importante do perfil e da atuação da Escolinha diz respeito às tentativas que empreende para difundir concepções mais modernas na área da educação artística com criação de veículos próprios como o jornal Arte & Educação, editado a partir de 1970.

O MEA enfatizava a arte como liberdade e expressão criadora e sua influência interferiu no ensino regular de arte nas escolas públicas.

Algumas iniciativas são tomadas nessa direção, por exemplo, a organização de um curso promovido pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC e pela Escolinha de Arte do Brasil, em 1971, para preparar as equipes das Secretarias de Educação orientando a implantação da disciplina de educação artística, obrigatória a partir da década de 1970 e regulamentada com a LDB n. 5.692/71.

Em 1971, o MEA "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com 32 *Escolinhas*, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas.

A produção de materiais específicos, divulgando técnicas para o ensino de arte é outra inovação da Escolinha de Arte do Brasil. Pela primeira vez, uma publicação sistematiza técnicas pouco conhecidas e, até hoje, utilizadas pelas escolas: lápis de cera e anilina; lápis de cera e varsol; desenho de olhos fechados; impressão e pintura de dedo, mosaico de papel; recorte e colagem

coletiva sobre papel preto; carimbo de batata; bordado criador, desenho raspado e de giz molhado, entre outras.

Outros desdobramentos importantes da EAB criado em 1972 por Ivan Serpa, foi o Ateliê Infantil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM, e os cursos de educação artística, instituídos em 1973.

Pouco a pouco foi se ampliando o acesso à arte na sociedade e, particularmente, voltou-se o olhar para a estruturação e organização do ensino sistemático da arte, seja na escola formal, seja em outros espaços alternativos, como foi o caso da Escolinha de Arte, tornando-a um importante centro de formação de profissionais. Promovia e visava uma educação estética contribuindo com a formação integral do indivíduo (criança, adolescente, adulto) assim como, arte-educadores e profissionais que despertavam interesse e sensibilidade para as áreas artísticas, e que mais tarde com a expansão, esses profissionais formados vão supervisionar experiências no Brasil e América Latina.

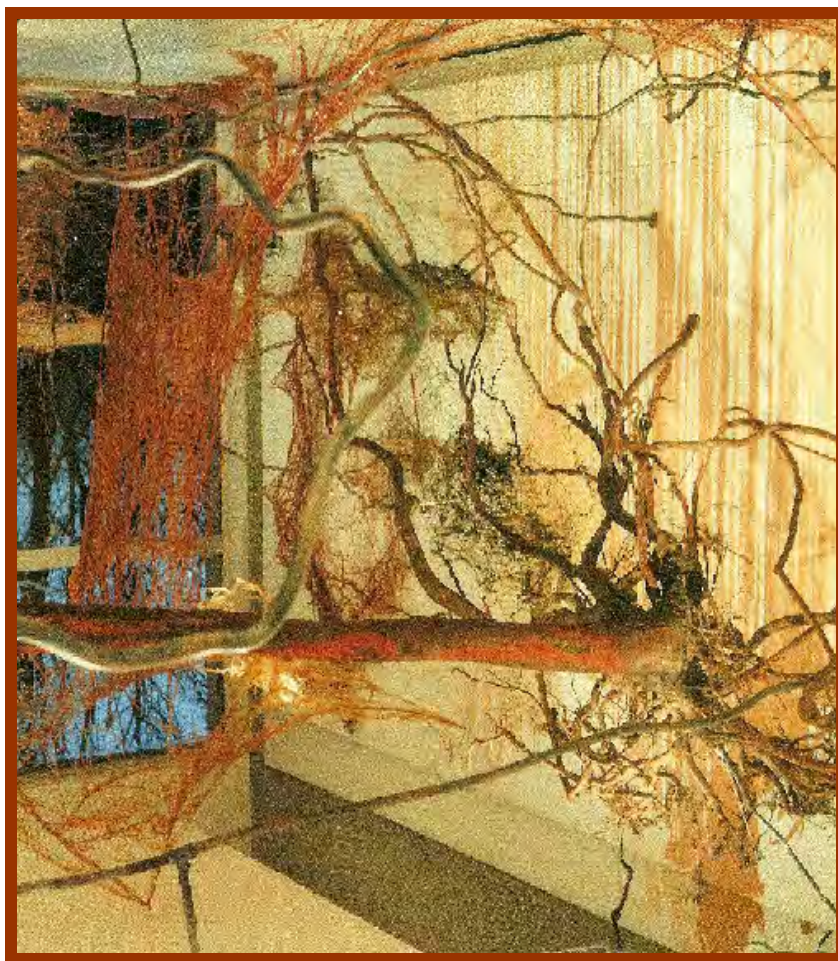


Figura 19 - Judy Pfaff, Elephant, 1995

CAMINHOS E DESCAMINHOS

CAPÍTULO 3

3. NOVAS LEIS: NOVO MAGISTÉRIO

Os professores que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de sua formação aulas do currículo (Desenho, Música, Artes Industriais), viram esses saberes transformados em "meras atividades artísticas". Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido. Como o Brasil não possuía, à época, curso universitário que formasse Arte-Educadores, não é de se estranhar que tenham sido precárias as condições da implantação da disciplina Educação Artística, no ensino de 1º e 2º graus.

3.1. A Chegada da Educação Artística no Currículo

Até esse período, as propostas de arte-educação eram iniciativas isoladas e desenvolvidas por artistas comprometidos com a função de educadores. A partir de 1971, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada "atividade educativa" e não disciplina. Para subsidiar os professores no ensino desta nova disciplina foram elaborados em cada Estado da Federação os "Guias Curriculares", hoje nós chamaríamos de Parâmetros Curriculares Nacionais. Importante assinalar que não havia um Guia Curricular nacional, mas diversos Guias Curriculares.

Neste aspecto, portanto, a estratégia seguida é diferente da dos PCNs. O Parecer do Conselho Federal de Educação de nº 853/71 de autoria do Conselheiro Valnir Chagas propõe que o tratamento metodológico a ser dispensado aos componentes curriculares indistintamente, e, não apenas o de Educação Artística, leve em conta o desenvolvimento psicológico da criança.

Desse modo, nas séries iniciais, os componentes curriculares devem ser apresentados na forma de Atividades, nas séries intermediárias como Área de Estudo e nas séries finais (7º e 8ª) como disciplinas.

O Regimento Comum das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo estabeleceu que a Educação Artística seria sempre tratada como atividade independentemente da série em que este componente curricular fosse trabalhado.

O mesmo Regimento afirma que os componentes curriculares que fossem trabalhados como Atividades não seriam levados em conta para efeito de promoção ou retenção do aluno. Ou seja, os conceitos obtidos pelos alunos nestes dois componentes curriculares não são considerados no resultado final do aproveitamento escolar. Fica claro, portanto, que não foi a lei nem o Conselho Federal de Educação que disseram que Educação Artística e Educação Física seriam sempre considerados como atividades, mas sim, foi decisão da administração estadual da educação, que aliás, mais tarde (1985) incluiu também o ensino de Língua Estrangeira na mesma categoria (PALMA FILHO, J. C., 2008).

Pode-se dizer que nos anos 1970, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação.

Muitos professores não estavam habilitados, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

Para agravar a situação, tratou-se dessa formação de maneira indefinida no Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE procurando esclarecer o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71: *“... não é uma matéria, mas uma área*

bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

A Educação Artística demonstrava que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração tinham como única alternativa seguir o documento oficial “Guia Curricular” (1973), livros didáticos, e cursar complementação de estudos como rege a lei no seu Capítulo V Art. 29.

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística em atendimento a nova Lei. Tais cursos visavam à “polivalência” em arte. Colocavam no mercado de trabalho profissionais totalmente distanciados da arte e da prática educacional. Os cursos de curta duração criados para “treinar” professores de arte em tempo mínimo, devido à urgência na formação de quadros para o momento, não os instrumentalizou de forma satisfatória.

Quanto à formação de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau, a Lei 5.692/71 institui a Habilitação de Magistério em nível de 2º grau e, conseqüentemente dá-se a extinção do Curso Normal de nível secundário. Desse modo, a formação de docentes para o antigo ensino primário passa a ser mais uma habilitação profissional no rol de mais de cem modalidades de

formação técnica, como assinala o Parecer CFE nº 349/72 nos seguintes termos: “o exercício de magistério no primeiro grau pela habilitação profissionalizante específica de 2º grau”, aponta para uma formação de base comum para posteriores habilitações específicas.

A escolaridade obrigatória de oito anos no primeiro grau exigiria mudanças correlatas na formação de professores.

No mesmo ano, a Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação, fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus em todo território nacional, definindo seus objetivos e amplitude. Apresenta o conceito de matéria, orienta suas formas de tratamento e integração, indica os objetivos das áreas de estudo e os do processo educativo, remetendo-os ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus e aos fins da educação brasileira. Alterada pela Resolução nº. 1/85, de 7 de janeiro – O artigo 2º.

IV – No planejamento do conteúdo programático de Educação Artística, a ser desenvolvido ao longo das quatro últimas séries, deverão ser garantidas as expressões: plástica, cênica e musical.

As mudanças trazidas pela nova Lei chegam aos currículos dos dois graus de ensino.

Em seu artigo 4º a LDB n.º 5692/71 estabelece que: “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada...”.

O currículo, no 1º grau, passou a abranger uma parte de educação geral exclusiva nos anos iniciais, e predominantes nas séries finais, e uma parte de formação especial, preponderante no 2º grau - Parte Diversificada correspondente a cada habilitação profissional.

V – Na parte diversificada, integrada por componentes livremente escolhidos pelo Estabelecimento de Ensino, conforme o disposto nas alíneas “b” e “c” do parágrafo único do artigo 5.º da Lei 5.692/71, com a redação dada pela Lei 7.044/82.

Artigo 3.º - Para o Ensino de 2.º grau fica incluído, na 2.ª parte das diretrizes que integram a Resolução n.º 236, de 3 de outubro de 1983, o que segue:

I – No item 3.2.1- A: Parte Comum – Observações, inclua-se: 2 - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – deverão constar de todas as séries (1.ª, 2.ª, 3.ª), sendo opcional a sua inclusão na 4.ª série dos cursos estruturados em quatro séries. 3 - Língua Estrangeira Moderna – recomenda-se a inclusão em duas séries, podendo-se introduzir mais de uma língua como componente da Parte Diversificada.

II – No item 3.3 – Considerações Finais, inclua-se: 3.3.6 – Nas Habilitações Profissionais estruturadas em quatro séries, todos os componentes curriculares da Parte Comum devem ser cursados até a 3.ª série, perfazendo juntamente com a Parte Diversificada, a carga horária mínima de 2.200 horas, assegurando-se, ao final da 3.ª série, o direito do aluno ao Certificado para prosseguimento de estudos.

Os primeiros anos de curso básico para todos os alunos do segundo grau e a partir dos anos finais se diversificariam, quando os alunos fariam a opção profissional desejada, sendo exigido o cumprimento de estágio no último ano.

Com a abertura de cursos noturnos para atender os alunos que já estavam no mercado de trabalho, as salas de aula ficam repletas no período noturno, causando dificuldades para conseguirem a realização dos estágios obrigatórios em Prática de Ensino (no caso do HEM) de forma eficiente.

Com a ênfase dada à profissionalização do 2º grau, buscou-se garantir ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos. A profissionalização foi uma das maiores inovações proposta pela Lei n. 5.692.

Diante do fracasso da profissionalização compulsória de 2º grau Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 que *“Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau”*, facultou a adoção das habilitações profissionais por parte dos estabelecimentos de ensino, ficando eliminada a obrigatoriedade.

A reforma universitária de 1968, ao lado das licenciaturas plenas e junto com a Lei nº 5.692/71, possibilitou as licenciaturas curtas hoje extintas pela Lei nº. 9.394/96, um curso superior com duração mínima de 1.200 horas habilitando o aluno para o exercício do magistério do então ensino de primeiro grau, um processo mais rápido na obtenção da formação docente.

Muitos congressos, muitas discussões entorno do fazer pedagógico ocorreram no final dos anos 70 e a década de 80, embora sem chegar a uma proposta concreta.

A crítica se voltou à formação do professor desejoso de atuar no primeiro ano de escolarização dizendo haver ausência de conteúdo em sua formação. Pesquisas foram desencadeadas e publicações vieram à tona. Desafios novos e complexos foram lançados quanto ao aspecto conceitual sem haver definição formal sobre o assunto.

Os cursos nas universidades foram criados a partir de 1973 compreendendo um currículo mínimo que poderia ser aplicado em todo o País para preparar as equipes das Secretarias de Educação orientando a implantação da disciplina de Educação Artística, obrigatória no currículo escolar a partir da década de 1970.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística nas Universidades, em atendimento à lei, pretendia preparar um professor de arte, em apenas dois anos, que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, da 1ª a 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau.

Como diz Barbosa,

“é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas” (1978, p.171).

Com a inclusão da Educação Artística no currículo pela nova lei, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao

incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Fruto da própria formação, os professores passaram a utilizar como fontes de seu ensino, livros didáticos, modernizados na aparência gráfica, porém, livros utilizados no ensino de desenho geométrico nos anos 1940 e 1950, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da criatividade dos alunos, mesclados com modelos de propostas artísticas e desenho geométrico.

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo nas escolas particulares mais caras a imagem não é usada nas aulas de arte. *“Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula”* (BARBOSA, 1978, p.172).

E como o curso profissionalizante (2º.grau) Habilitação ao Magistério operacionalizou em direção ao ensino da Arte? Com a utilização de métodos já enraizados, desenvolvendo “pastas de datas comemorativas” como “pseudo didática” do ensinar. Recebiam em formação proposições desvinculada da prática, sem preocupação com a formação estética dos alunos. E os já formados, o professor PEB I (Professor de Educação Básica), responsável por ministrar essas aulas no currículo de 1ª a 4ª série do 1º grau, pela falta de orientações didáticas metodológicas, a prática da Educação Artística, foi sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorretas, se considerarmos a Resolução nº 1/85 do CFE.

Muitos professores por desconhecerem o processo de aprendizagem e desenvolvimento artístico do educando, propunham atividades desvinculadas de um verdadeiro saber arte, fragmentado e sem objetivo estético.

A Educação Artística servia a outras disciplinas apenas colorindo desenhos ilustrativos de conteúdos, trabalhos manuais para datas festivas, pensado pelo professor, cartão para o Dia das Mães, dos Pais... Havia

valorização da técnica, do produto, em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores.

Através da reorganização proposta pela LDB 5.692/71 surge à questão do trabalho integrado para a Educação Artística no currículo.

Segundo Ana Mae,

(...) o estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino da arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte. Aliás, uma reflexão acerca do conceito de interdisciplinaridade e seu substrato epistemológico é fundamental para se entender a educação brasileira contemporânea e não só o ensino da arte. (BARBOSA, 1985, p.68).

Mal interpretada esta se transforma em “polivalência” (denominação da época).

“...instituída pela reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial”. (BARBOSA, 1985, p.69).

A idéia interdisciplinar ganha força na década de 1960 na Europa, isto devido a um movimento de alunos e professores do ensino superior contra a fragmentação do conhecimento.

A idéia e a proposta pedagógica nela contida são trazidas à tona por Georges Gusdorf (apud BORDONI, 2002) no final da década de 1960 “... a atitude interdisciplinar permite o desenvolvimento do sujeito como um todo, de acordo com suas condições, possibilidades e entendimento”, e é este autor que embasa os dois maiores teóricos brasileiros, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

Japiassu, trabalha com o conceito no que denominamos campo epistemológico, enquanto Fazenda continua a produzir uma obra extensa no

campo pedagógico. São estes dois teóricos que influenciam praticamente toda produção bibliográfica sobre o assunto no Brasil.

Para Japiassu, a interdisciplinaridade é:

(...) necessidade imposta pelo surgimento cada vez maior de novas disciplinas. Assim, é necessário que haja pontes de ligação entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas vezes dependentes umas das outras, tendo em alguns casos o mesmo objeto de estudo, variando somente em sua análise. (1976, p.53).

O autor fala da negação das fronteiras

... Ora, o espaço interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados. O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares. (JAPIASSU, op Cit, p. 74-75).

Para Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade: “*é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados*”. (FAZENDA, 1979, p.39).

Heloísa Lück , outra autora que reflete sobre o assunto. Segundo ela, a interdisciplinaridade pressupõe mais que a interação entre duas ou mais disciplinas, “*a interdisciplinaridade pretende superar a fragmentação do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos*” (LUCK,1994,p.60).

A disciplina Educação Artística neste momento prevê o ensino de três linguagens (Artes Plásticas, Música, Teatro) e a formação do profissional em licenciatura nas Universidades, exige que seja feita opção de escolha entre elas, plenificando a Graduação.

A falta de compreensão da proposta (integração dos conhecimentos) na LDB nº. 5.692/71, causou e causa profunda indignação por parte de muitos professores e pesquisadores.

Trago Jean Piaget para nos ajudar compreender a intenção dessa proposta no currículo escolar pela nova lei. Piaget observa que as novas disciplinas, nascidas da conjunção entre campos vizinhos, surgem da “hibridação”, ou seja, recombinações, enriquecendo-as, uma “recombinação construtiva” (PIAGET, 1976, p.20).

Essas orientações nortearam amplo projeto de integração curricular fixado na LDB nº 5.692/71. Os aspectos de integração e de interdisciplinaridade, nas determinações legais com relação aos currículos de 1º e 2º graus na legislação do Estado de São Paulo, e o enfoque interdisciplinar entendido como uma construção que envolve a totalidade dos múltiplos setores das instituições escolares.

Com relação aos termos interdisciplinaridade e integração, há incoerências conceituais como as que são usados até hoje nas escolas públicas. Segundo minha experiência como professora e formadora de professor, a interdisciplinaridade no espaço escolar fica reduzida a um “meio” para se chegar à integração de conteúdos, de saberes, entendida como finalidade de todo o processo educativo.

Segundo Ana Mae Barbosa encontra-se na educação brasileira três propostas metodológicas que determinam níveis diferentes de integração. São elas:

“1. Polivalência – a síntese das artes que, tentada há mais de dez anos no sistema, para todos os níveis de educação (1º, 2º, 3º graus), tem se demonstrado impossível produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado.

2. Integração concêntrica – que em geral o professor confunde com polivalência ...

3. Integração alocêntrica ou interdisciplinaridade – é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando, entretanto, o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas.”(BARBOSA, 1985, p.88).

A autora observa

“... a função de interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese.” (op.Cit, p.70).

Desde a metade do século XIX, a questão central foi a da integração: integração do sujeito, integração das aprendizagens, integração dos saberes e, nesse sentido, a interdisciplinaridade seria a resposta ao saber-fazer, a integração ao saber-ser.

A interdisciplinaridade centra-se na pessoa, na qualidade de ser humano, numa abordagem fenomenológica. Ivani Fazenda, que é, sem dúvida, a figura mais representativa do pensamento interdisciplinar em educação no Brasil, visa construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar que se apóia na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu “eu”) que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar (FAZENDA, 1995).

Como não houve investimento na formação em serviço dos professores, aprofundamento através de documentos subsequente à implantação da referida lei, a interdisciplinaridade tornou-se então uma “utopia” na época e ainda causa grandes dificuldades em nossos dias. Considerando as séries iniciais: a criança como um ser sincrético, ou seja, sua percepção de mundo é multidimensional e simultânea, vive intensamente cada descoberta, colocando-se por inteiro em cada situação (brinca com seriedade, pinta, desenha, explora sons, inventa música); ela faz contato com o mundo de forma globalizadora e não diferenciada. Nesta fase do pensamento sincrético, a polivalência é possível e desejável, mas não basta quando a criança entra numa fase analítica (por volta dos oito anos), onde sua capacidade de abstração e a percepção do seu fazer artístico freqüentemente a tornam mais crítica.

Segundo essa medida na legislação, já bastante discutida, um único professor ficou responsável em ministrar mais que uma “disciplina” nas séries iniciais do ensino fundamental, e a partir da 5ª até 8ª série, assume as aulas o professor de Educação Artística, especialista em uma das linguagens, assim se instaurou a polivalência na Educação Artística, uma vez que as orientações propostas no currículo traz o trabalho com todas as linguagens (Artes Plásticas, Música, Teatro).

Como vimos, a interdisciplinaridade proposta pela legislação de 1971, caracterizou-se mais como uma inspiração à integração de objetivos e conteúdos, sendo este, conteúdo de uma mesma disciplina. O trabalho de Educação Artística pode ser um elemento facilitador desta relação sincrética/analítica, mas há grandes dificuldades em estabelecer relação mais ampla e aprofundada entre as várias linguagens. Se por um lado há uma grande preocupação com a especificidade das linguagens, com suas características e aprofundamento, por outro, o professor em sua formação não teve possibilidade de desenvolver uma visão sincrética/analítica. Sabedor de conteúdos específicos (técnicas, teorias) que acredita ter que dominar para ensinar ao aluno, o professor nem sempre se permite um trabalho de exploração sincrética, onde ele e seus alunos possam buscar novas soluções. Mais do que dominar as linguagens, o professor pode compreender a essência de cada área, e a partir de sua própria experiência e de seu próprio processo criador, propiciar aos alunos o contato com as demais linguagens artísticas, portanto com o conhecimento.

3.2. Ciclo Básico: reorganização do ensino de 1º grau e a Educação Artística

Com a promulgação da Lei de Anistia política pelo Presidente João Batista Figueiredo e a conseqüente recriação do pluripartidarismo, no ano de 1982 são realizadas eleições diretas para os governos estaduais. No Estado

de São Paulo foi eleito o Senador André Franco Montoro, que tomou posse no dia 15 de março de 1983 e indicou para a pasta da educação do ex-Ministro da Educação do Governo João Goulart, Paulo de Tarso Santos, que à época do Governo Goulart integrava as fileiras do Partido Democrata Cristão (PDC), ao qual também pertencera Franco Montoro.

Um projeto político pedagógico que partindo de um diagnóstico geral do ensino aponta as mudanças necessárias para enfrentar os altos índices de retenção no sistema estadual naquele momento, e que se propunha ampliar as oportunidades educacionais, principalmente para os segmentos populares, até então, em grande parte excluídos da escola, pelas elevadas taxas de fracasso escolar (repetência e evasão).

Considerando, os altos índices de reprovação identificados, sobretudo, nas primeiras séries do 1º. grau, hoje ensino fundamental, impôs-se à necessidade de intervenção na rede escolar, iniciando pelo primeiro “gargalo” histórico do sistema, a passagem da 1ª para a 2ª série. Passando a vigorar na rede estadual paulista em 1984, o Ciclo Básico transformou as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º grau, em um processo de aprendizagem sem interrupção, eliminando as reprovações no primeiro ano de escolaridade, procurando combater um dos mais graves problemas do ensino fundamental em todo país.

Naquele ano 1984, segundo Palma Filho⁵, foi implantado apenas nas 1ª séries do 1º grau das escolas da rede estadual, tanto urbana como rural envolvendo um total de mais de 840 mil alunos e cerca de 30 mil professores. Em 1985 foi estendida para as 2ª séries e desta vez atingindo as classes correspondentes às 1ª e 2ª séries do 1º grau num total de 1.547.000 alunos na rede estadual de ensino, assim distribuídos: 580.000 ingressantes, 840.000 em continuidade, 127.000 retidos em 1984 na 2ª série e cerca de 50mil professores. (CENP/SEE, p. 17,1990).

⁵ Palma Filho, João Cardoso. et al. *Ciclo Básico em São Paulo: memórias da Educação dos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

A proposta Montoro para a educação não agradava aos setores mais conservadores da sociedade e nem aos grupos da esquerda radical. O argumento usado à época era o de que faltou discuti-la com a sociedade, como também pelo fato de não ter havido debate anterior com a rede de ensino, tampouco realização de cursos de formação, orientação e esclarecimentos à comunidade escolar. Todavia, ao longo dos anos que se seguiram ao Decreto de criação do Ciclo Básico, medidas foram tomadas para corrigir as falhas do momento inicial. A criação do Projeto IPÊ foi uma dessas medidas e teve como finalidade estabelecer um amplo diálogo com a comunidade escolar por meios de programas que articulavam diferentes meios de comunicação (TV, Material Impresso, Telefone). Nessa época não havia internet.

Considerando que qualquer mudança desejada em educação tenha que atingir a efetiva ação educativa, ou seja, o professor e o aluno, o ponto crucial na avaliação da implantação do Ciclo Básico em seu primeiro ano obtida pela SEE, apontou a urgência no desenvolvimento de ações corretivas. O que pode ter favorecido este primeiro diagnóstico tão negativo, desacreditado pela rede, se justifica na medida em que somente após a implantação do projeto, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação iniciou os trabalhos de orientação e formação dos educadores envolvidos.⁶

Algumas ações foram desencadeadas no início da reorganização gradativa da escola de 1º grau considerando como ponto de partida o Ciclo Básico, no sentido de uma reformulação curricular das séries subseqüentes, de revisão da prática pedagógica, do Estatuto do Magistério, e do planejamento de um Regimento escolar adequado a uma escola que se quer democrática.

⁶ A implantação do CB se deu no final da gestão do Secretário Paulo de Tarso Santos. Em maio de 1984 assumiu a Secretaria da Educação o economista e professor da UNICAMP Paulo Renato Souza, que mais tarde no Governo do Presidente Fernando Henrique ocuparia o Ministério da Educação (1995-2002).

No primeiro ano do Governo Montoro, o Secretário Paulo de Tarso Santos desenvolveu ações na busca da criação de canais de participação e comunicação com os educadores que atuavam no ensino fundamental, com vistas a estabelecer com eles os compromissos de mudança. Nesse sentido foi discutido com toda a rede de ensino o Documento 01/83, que segundo consta foi elaborado pela Chefia de Gabinete da Secretaria de Estado da Educação, o professor José Mario Pires Azanha.

Este documento apresentava em seu texto pontos de vistas que confrontavam com a percepção de muitos professores da rede estadual de ensino na época. Apesar da polêmica gerada, este atingiu seu fim principal, o de trazer à tona os muitos problemas da educação no Estado de São Paulo.

De modo geral, a percepção que o magistério tinha da questão educacional decepcionou os educadores de perfil mais progressista. Boa parte dos professores mostrou-se nostálgica dos bons tempos da escola conservadora, também abraçada pela sociedade em geral, repercutindo na imprensa.

Quando da divulgação do decreto do Governador criando o CB também houve nas escolas em relação à medida: a realização de remanejamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem; a existência de reprovação do 1º para o 2º ano, muitas vezes de modo dissimulado, pois esta não era permitida pela legislação; e a formação de classes de alunos classificados como fracos, médios e fortes na tentativa de organizar classes homogêneas. Todos esses fatores foram levados à discussão durante o ano a fim de concretizar a proposta educacional. Relatos de Diretores, Professores demonstraram muitas dificuldades dos professores na compreensão e aceitação da proposta. Não compreendiam e nem aceitavam que a mesma tinha como objetivo viabilizar a idéia de processo de aprendizagem, supondo continuidade e não ruptura, devido à necessidade de transformar práticas pedagógicas cristalizadas, centradas na lógica da seleção e classificação.

Tendo como foco principal a alfabetização, a proposta do Ciclo Básico previa mudanças de tratamento no ato de ensinar, e compreensão do aprender como um processo e não apenas como codificação/ decodificação da linguagem oral. A adoção do Ciclo Básico indicava a necessidade de re-significação do trabalho escolar nos anos iniciais da escolarização.

A própria cultura escolar, fundada na seriação, com práticas de alfabeto marcadas pela utilização de cartilhas e, pela possibilidade de reprovação, dificultou mudanças nas concepções de alfabetização, avaliação e na compreensão do conceito de ciclo.

Outro aspecto causador de dificuldade para a mudança, além da formação dos professores, foi o modo de atribuição dessas classes aos professores menos capacitados, ou seja, recém formados e já despreparados para atuarem em salas heterogêneas. A sistemática de contratação de professores temporários a fim de suprir o baixo índice de efetivos interessados por essas salas, geravam alta rotatividade do corpo docente nas escolas, não garantindo a continuidade das propostas, tão pouco, o acompanhamento dos alunos com maior dificuldade na aprendizagem.

Diante do quadro apresentado nas escolas, algumas medidas estruturais acompanharam os primeiros momentos dessa implantação dos ciclos, a fim de garantir a tão esperada qualidade do ensino:

1. duas horas suplementares diárias de apoio pedagógico às crianças que manifestassem dificuldades de rendimento;
 2. aulas de reforço, garantido até hoje através da recuperação paralela;
 3. também foram reservadas duas horas extraordinárias semanais para que professores discutissem avaliação e reformulação da prática pedagógica junto a seus pares, conquista que prevalece até nossos dias através das HTPC - hora de trabalho pedagógico coletivo;
 4. incentivo a realização de encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização dos docentes em serviço;
 5. carga suplementar para atendimento às duas horas diárias de apoio suplementar as crianças (CNP/SEE, 1990).
-

Entre os mais resistentes, a visão era de que o governo estava implantando a promoção automática, discurso este que permanece até nossos dias com a progressão continuada adotada na rede pública estadual do Estado de São Paulo em dois ciclos para o ensino fundamental.

Em verdade, o Ciclo Básico ao estabelecer o processo de aprendizagem contínuo apontava para mudanças na concepção de avaliação, exigia uma avaliação de outro tipo, capaz de reconhecer e valorizar os processos dos alunos ao longo do percurso de ensino-aprendizagem.

O fato da proposta em ciclo ter como princípio a idéia de não reprovação carrega a falsa concepção de que não deve haver também avaliação.

Sérias dificuldades foram enfrentadas pela Secretaria de Estado da Educação fazendo chegar às escolas as orientações necessárias para a efetiva implementação da proposta.

Com objetivo de melhor divulgação e esclarecimentos sobre a proposta do Ciclo Básico, reuniram-se no final de 1983, os Dirigentes dos Órgãos Centrais e os membros das equipes técnicas, nas Divisões de Ensino (DREs), com os Dirigentes Regionais, (ATP) Assistentes Técnicos Pedagógicos, Delegados de Ensino, Supervisores, para apresentação e discussão da proposta do Ciclo Básico. Nessas reuniões regionais pôde-se perceber alguma resistência quanto à implantação de proposta de reorganização da escola. Num segundo momento, as ações foram voltadas às (DREs) Diretoria Regional de Ensino que procederam à divulgação junto às Delegacias de Ensino (DEs) e estas junto à (UEs) Unidades de Ensino, conforme planejamento elaborado (SEE/CENP, 1990. p.17).

Como o fluxo das informações da SEE sofre prejuízo pela complexidade de sua estrutura, para subsidiar a divulgação tão necessária e desejada em

diferentes níveis de administração e principalmente na escola, foram elaborados alguns documentos e adotadas algumas medidas :

a) *“Carta escolar - Por uma escola democrática” trata-se de informes sobre as diretrizes da Secretaria de Educação, o desempenho do sistema escolar e a situação educativa;*

b) *“Informativo CENP - Ciclo Básico” (1984) apresentando orientações pedagógicas no que se refere a flexibilidade da organização curricular e da seriação, ao sentido da avaliação, à organização de classes e ao atendimento aos alunos;*

c) *“ Projeto Ipê”. Projeto de ensino a distância, criado em 1984 com a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta, para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1o e 2o graus através de programas na TV Cultura, composto por 7 fascículos: 1) Ciclo Básico - uma proposta de reformulação da escola de 1º grau; 2) A integração social da criança na escola e a alfabetização; 3) O processo de alfabetização e as outras áreas; 4) Avaliação do aluno no Ciclo Básico; 5) Discutindo problemas de aprendizagem; 6) A organização escolar e o Ciclo Básico; 7) Revendo a escola pública de 1º grau, foram esses tópicos que subsidiaram as discussões organizadas em 7 programas, num conjunto de multimeios: televisão, rádio, texto impresso e telepostos (SEE/CENP, 1990. p.18).*

O Projeto Ipê formou pelo EAD mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo, de 1984 a 1992, e foi um dos precursores do TV Escola.

Embora a Proposta do Ciclo Básico tenha representado alguns avanços importantes – dentre eles, uma redução do fracasso escolar afirmado pelo aumento do número de alunos matriculados, sua implantação não foi acompanhada de medidas duradouras, que garantisse condições de trabalho para o professor e o aluno.

Diante desse quadro, em 1988, condições um pouco mais objetivas de infra-estrutura foram criadas, permitindo que a proposta saísse do plano de intenções e transformasse em realidade através do Decreto nº. 28.170, de 21 de janeiro de 1988, que estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Dentre essas, podemos destacar o aumento do período de permanência diária da criança na escola, a atribuição de uma única classe ao professor, numa jornada de 40 horas, possibilitando algumas horas de trabalho para o aperfeiçoamento, quer seja individualmente

como também no trabalho coletivo com seus pares, garantido pelas HTPC, e ainda, a participação em cursos de atualização e no contato com os professores especialistas das disciplinas de Educação Física e de Educação Artística instituídas pelo decreto nº. 21.833, de 28 de dezembro de 1983 , conforme Artigo 2º, parágrafo único – *“na jornada semanal do aluno serão garantidas atividades de expressão artística e expressão corporal através de Educação Artística e Educação Física”*.

Contudo, a experiência demonstrou que os resultados que as crianças alcançaram foram pouco satisfatórios, ou seja, professores pouco orientados quanto às propostas do ensino de arte para séries iniciais e os órgãos competentes da SEE centrado na preocupação primeira, a alfabetização, não considerando o ensino de artes como forma de alfabetização estética capaz de contribuir para a ampliação de leitura de mundo de nossos educandos. A Educação Artística poderia ter sido um diferencial na educação geral dessas crianças, se tivessem dado a atenção necessária, com isso, repetiram-se erros históricos.

Podemos dizer que a Educação Artística desempenhou um importante papel nas séries iniciais do Ensino de 1º grau, com a implantação da Jornada Única. Foi uma grande conquista para os arte-educadores contar com o professor especialista licenciado em Educação Artística nesse nível de ensino.

Para tanto, a atuação do especialista tinha que se fazer acompanhar de atividades direcionadas a ampliação da alfabetização estética. A Arte faz parte da vida da criança, como: leitura do mundo; expressão pessoal: plástica - do desenho, da pintura, da escultura, do desenho na areia, na terra...; a música – de suas cantigas, dos sons e ritmos que inventa; dramática – dos jogos de faz-de-conta, do brincar de casinha, de super-herói, de montar barracas e fazer disputas imaginárias com personagens de sua criação...; a expressão verbal – de suas falas. Tudo isso, essas formas de expressão tão pessoais de sua leitura particular de mundo são importantes para a leitura da palavra.

Diante do exposto, a contribuição da Educação Artística no currículo do Ciclo Básico com o professor especialista, deveria ter sido a de transformar a capacidade de ler o mundo, de forma sensível e criativa. Aprender brincando de fazer.

E o que não deu certo? Muitos fatores contribuíram para o afastamento do professor de Educação Artística no ensino primário em poucos anos. Entre estes, a falta do profissional especializado em Artes, a falta de experiência dos professores com esta faixa-etária, falta de conhecimento da própria área no sentido de definir o que e como ensinar, e devido ao *laisse faire* adotado como proposta metodológica, a escola tirou um pouco a graça do fazer que vira dever, deixando de lado o “fazer/prazer” (MARTINS,1988,p.83).

O despreparo dos professores fez com que atividades mecânicas fossem desenvolvidas, tornando o ensino de Educação Artística um fazer/dever tanto para o aluno quanto para o próprio professor ao elaborar tarefas de coordenação motora, colorir desenhos prontos, fixar conteúdos das demais disciplinas seja cantando, dramatizando.

Um ensino de cima para baixo, desrespeitando e afastando o prazer inerente às crianças das primeiras séries do ensino de 1º grau.

Partindo do princípio de que a Arte faz parte do cotidiano das crianças, portanto deve fazer parte do cotidiano da escola, tanto o professor de classe como o professor especialista, falharam no direcionamento para o fazer/prazer deixando de revelar o repertório pessoal de imagens sonoras, gestuais, pictóricas...da criança, ampliando-os para a efetiva leitura de mundo também proposto pela reorganização do ensino da época.

Um novo referencial chega às escolas. As Propostas Curriculares (1986), elaboradas pela SEE através das equipes da CENP, com a participação da rede e a contribuição das Universidades, especialmente USP, UNESP e UNICAMP, procurou incorporar os avanços teóricos que ocorrem

nas diferentes áreas do conhecimento, propondo um tratamento teórico-metodológico que contribuísse para a transformação da prática pedagógica.

A Proposta Pedagógica de Educação Artística, apresentava fundamentos teóricos de arte-educação, mostrando qual é o papel da arte na formação integral do indivíduo (nos níveis cognitivo, perceptivo e afetivo). Apontava para a possibilidade da contribuição da arte, juntamente com os demais componentes curriculares para a formação de uma visão crítica de mundo por meio da interação arte-vida, arte-aprendizagem. Mostrou como o trabalho com arte pode desenvolver o pensamento divergente e a expressão criadora, e qual a postura que o professor devia ter para estimular o processo criativo.

O documento também indicava que a proposta pressupunha “polivalência” do professor nas três expressões (plástica, musical e cênica), apresentando bibliografia abrangente aos aspectos teóricos e práticos do ensino de arte nas três expressões solicitadas. A ação didática sugeria o trabalho com as três expressões, inicialmente integrado e, nas séries finais com centralização em uma das linguagens artísticas. Infelizmente, na sala de aula não ocorreram mudanças significativas, não houve na época, orientações práticas, de formação aos professores, na implementação dessa proposta.

A reorientação curricular proposta aos critérios de seleção dos conteúdos de ensino, nos documentos oficiais divulgados na época, enfatizava: “... desenvolver a dimensão estética do educando sem fragmentar o universo estético, ou seja, integrar as várias expressões: dança, plástica, música e outras, procurando não criar barreiras entre os campos da razão e da emoção, envolvendo articuladamente a construção, a análise, a apreciação e a história da produção no campo das artes”. (SÃO PAULO, 1986).

O descompromisso político pela continuidade das ações implementadas na educação, afasta os professores especialistas de arte, perdendo com isso a grandiosa contribuição das artes na formação do educando das séries iniciais, fazendo com que estejamos sempre começando.

Novos políticos, novas concepções... novas lutas de arte-educadores, novas conquistas e tudo volta ... a partir do ano 2002 o especialista em Educação Artística nas séries iniciais, das escolas públicas estaduais no Estado de São Paulo e como isso, a expectativa de muitos arte-educadores, professores, é que desta vez tudo possa ser diferente, que ao se trabalhar a Arte na escola, desperte nos alunos a observação do mundo, colaborando assim para uma alfabetização estética, além de favorecer a aquisição da linguagem verbal, falada, escrita e não-verbal.

3.3. Atual Legislação Educacional e a Formação Docente

A atual legislação educacional, a Lei nº. 9.394/96 apesar de avanços também não resolveu de modo satisfatório a formação do docente para os primeiros anos da educação fundamental, apenas reserva alguns parágrafos para a mesma.

As diretrizes gerais aqui referidas, com o objetivo de orientar a aplicação dos artigos 62 e 63 da LDB, fazem referência à formação de docentes seja em universidades, em institutos superiores de educação, admitida a possibilidade do curso normal médio para o exercício docente nos anos iniciais da escolarização.

Prevê o referido artigo 62 - terá que proporcionar formação geral e assegurar, concomitantemente, o acesso ao conhecimento que vem sendo produzido nas diversas áreas e que permeia a prática de ensino em realização, bem como promover o desenvolvimento das habilidades necessárias à condução, com qualidade, do processo pedagógico em sala de aula e na escola, favorecendo a reorganização do próprio trabalho escolar que vem sendo efetuado.

Entretanto, dada a flexibilidade que caracteriza a lei que criou a nova alternativa de formação para o magistério denominada Instituto Superior de Educação, cabe tão somente indicar normas e orientações gerais para a sua organização, e não estabelecer modelos pedagógicos ou diretrizes curriculares. (PARECER CNE Nº 115/99).

Tudo indica que, aparentemente, a lei deixou continuarem antigos problemas relacionados ao tipo de formação para esse nível de ensino.

A formação inicial de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial na própria organização da educação nacional, não só por ser a fase terminal do ensino básico, mas também por representar o momento de inserção ao nível superior em busca de qualificação na escolarização. Os tradicionais cursos normais de nível médio, com a nova LDB (artigo 62) cumprem um período transitório.

Já o artigo 63, faz alusão à formação de profissionais para a educação básica dentro dos Institutos Superiores de Educação, dos quais fará parte o curso Normal Superior destinados aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais da escolarização.

Pressupõe-se na formação de professores para a educação básica, conforme o artigo 61 da LDB, a vivência de um currículo que integre teoria e prática, o que exigirá dos Institutos Superiores de Educação instituir mecanismos de colaboração com os sistemas de ensino de modo a assegurar a oferta aos graduandos, desde o início de sua preparação profissional, de oportunidades de contato regular supervisionado com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido.

O artigo 64 trata também dos profissionais da educação, mas neste caso aos chamados de especialistas (os que trabalham com a formação no ensino profissionalizante Habilitação para o Magistério) indicando que a formação será obtida junto aos cursos de Pedagogia podendo ser realizados no nível de graduação ou de pós-graduação, obedecendo a uma base comum nacional.

Assim, num momento em que se discute a formação de professores, em que se discute os saberes implicados nessa formação, é de suma importância o resgate dessa breve história na expectativa de compreender a

problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental.

Após oito anos em discussão no congresso e a luta de muitos arte-educadores, em 1996, o Presidente Fernando Henrique Cardoso ao sancionar a atual Lei nº 9394 (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º : “ *O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*”.

Os modelos tradicionais e tecnicistas da organização escolar, já não atendem às exigências constituídas hoje, pelo caminhar da sociedade, no que diz respeito aos conhecimentos que devem compor a formação escolar. Não mais se sustenta a fragmentação do conhecimento, acentuando-se, ao contrário, a necessidade de uma formação de caráter mais geral, com isso, a prescreve um novo paradigma.

Do ponto de vista de Guiomar N de Mello, a nova LDB numa (re)visão radical:

“consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos”.(NAMO DE MELLO, 2000).

Caminhamos para a o décimo aniversário da LDB e pouca coisa mudou. A Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo desenvolve política de formação continuada de professores, preocupada principalmente, com a introdução de múltiplas inovações curriculares e imbuídas do propósito de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas por seu corpo docente, visando melhorar a qualidade do ensino. A formação, entendida na perspectiva da promoção de transformações e não simplesmente como oferta de um instrumental técnico a ser utilizado perpassa diferentes

momentos e dimensões do educador, implicando-o como pessoa e como história de vida, que se integram e compõem a sua identidade profissional.

A princípio as orientações de formação continuada tiveram como foco as disciplinas do currículo de ciclo II (5ª e 8ª). E o ensino de artes no ciclo I (1ª à 4ª série), sendo ministrado pelo professor regente de classe, o professor de Educação básica (PEB-I) onde tudo começou. Sem orientação alguma quanto as inovações metodológicas, a história vai se repetindo: mesmos procedimentos, mesmas dificuldades já apontadas no decorrer deste trabalho, e falta de orientação. E nossas crianças?

Com o desencadear do processo de municipalização no Estado de São Paulo iniciado em 1995 no ensino das quatro primeiras séries do ensino fundamental, tudo foi deixado de lado.

Porém o que ocorreu é que nem todas as escolas da rede de ensino público estadual foram transferidas para a jurisdição das Prefeituras e com isso, a história recomeça com o professor de licenciatura plena, especialista de Arte, ministrando aulas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (Ciclo I), na rede pública estadual de ensino.

3.4. O Ensino de Arte nas séries iniciais: proposta do Estado de São Paulo

O recomeço da história...

Pauto esta parte de nossa conversa em minhas experiências, pela ausência de registro das discussões promovidas pelos Fóruns Estaduais antes da implementação da Arte nas séries iniciais, amparada apenas pela Resolução nº. 184, de 27 de dezembro de 2002 que dispõe sobre a natureza

das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do Ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais.

Artigo 1º - As aulas de Educação Artística e de Educação Física previstas na matriz curricular do ciclo I das escolas estaduais com carga horária semanal de 25 horas serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina e na conformidade do contido na presente resolução.

Artigo 2º- As atividades de Educação Artística e de Educação Física de que trata o artigo 1º deverão ser objeto de plano específico a ser elaborado em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

Parágrafo único - Na organização e seleção das atividades de cada uma das disciplinas deverão ser consideradas as modalidades existentes em cada uma das áreas de conhecimento e sua adequação às características próprias da faixa etária a que se destinam.

Partindo da premissa do ensino de Artes na década de 80 no Ciclo Básico, desta vez, algumas ações mais reflexivas são desencadeadas pela SEE.

Realizado em novembro de 2002, tivemos o *I Fórum de Ensino de Arte do Estado de São Paulo*, organizado pela SEE - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tendo como objetivo principal discutir o papel do professor especialista, e a própria história do Ensino de Artes. Deste encontro algumas proposições foram tiradas e analisadas pela equipe da secretaria e as conclusões divulgadas aos participantes do *II Fórum de Ensino de Arte do Estado de São Paulo* realizado no mês de dezembro do mesmo ano.

São muitas as questões que rondam, permeiam os arte-educadores, em sua trajetória de afirmação da Arte na educação escolar. A partir da implantação da Resolução SE nº 184, de 27/12/2002, que institui o professor especialista de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, e alterada pela Resolução SE nº 1 de 06/01/2004, e considerando o histórico de ensino de arte nas séries iniciais, ações didático-pedagógicas foram implementadas pela SEE/CENP.

Em atendimento as discussões, reivindicações dos participantes dos fóruns, uma nova proposta começa a ser construída. Pautada na educação estética e artística, na Arte como linguagem, e sua concepção de área tratada como conhecimento.

Como alternativa pedagógica desencadeou-se a prática da formação em serviço com o objetivo de subsidiar o ponto nevrálgico da formação inicial em busca da qualidade da educação pretendida.

Como diz Nóvoa,

“a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada)” (2001).

Assim, iniciamos uma nova etapa, discutindo e preparando orientações aos professores que ministrariam Artes nas séries iniciais do ensino fundamental.

Uma grande equipe foi constituída para desencadear as propostas, professores das universidades especialistas nas linguagens da arte (Música, Dança, Artes Visuais, Teatro), desenvolveram capacitações centralizadas pela SEE, aos (ATP) Assistentes Técnicos Pedagógicos das 89 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo no ano de 2003, divididos em cinco encontros ao longo do ano. Como ATP na Diretoria de Ensino Região de Jundiaí, participei deste grande grupo. Os encontros foram assim organizados (SEE/CENP-FDE,2006):

Ano 2003: cinco encontros de 24 horas cada um ao longo do ano ?
Primeiro encontro, proposição trabalhada: *“No País das Maravilhas”* tendo como foco (diagnóstico, integração das linguagens visual, dança, música, teatro) mediado pela Prof^a. Maria Terezinha Telles Guerra (CENPEC), tendo como objetivo: verificar de forma abrangente, o repertório artístico/estético do aluno em cada linguagem artística. Detectar quais as dificuldades

apresentadas durante o processo e também o que já dominam com maior ou menor facilidade, a fim de se estabelecer um referencial de trabalho do professor. Observar “o fazer” da criança, sua ação expressiva, interesse, indiferença, envolvimento...; o uso e exploração dos materiais, as preferências estéticas, as temáticas presentes em suas produções, se reconhecem e/ou identificam elementos expressivos, linguagens artísticas, a integração com o grupo, a relação com o componente curricular, com o professor... Elaborar leitura e análise apurada das produções dos alunos. Articular o repertório artístico e estético dos aprendizes ao que se pretende trabalhar ao longo do ano.

No segundo encontro o trabalho desenvolvido foi na linguagem da dança, “*Um trem feito de gente*”, mediado pela Prof. Dra. Lenira Peral Rengel (PUC/SP), objetivando que o aluno crie a sua própria dança, por meio de improvisações e a concretização e/ou fixação delas em seqüências coreográficas subdivididas em: I. Estação do dobrar, esticar e torcer; II. Estação das ações corporais; III. Estação das Partes do Corpo; IV. Estação do Forró; V. Estação das Formas do Corpo no Espaço e Palavras Espaciais; VI. Estação da Escrita; VII. Estação das Pessoas Coisas; VIII. Estação Água e Pedra; IX. Um trem feito de gente (momento da criação fundamentada no percurso da aprendizagem).

Orientado pela Prof. Dra. Yara Caznok (IA/UNESP/SP) o terceiro encontro trabalhou com a linguagem musical no projeto “*Quatro Variações sobre um tema*” subdividido em quatro partes: VARIAÇÃO I – Jogos e Brincadeiras (desenvolvimento rítmico); VARIAÇÃO II – Cantos e canções (Voz, Cânones); VARIAÇÃO III – Criações (frases rítmicas, improvisadas, conceitos: rondó, tutti, solo, música descritiva...); VARIAÇÃO IV – Grafias (espaço bidimensional e a escrita musical, notação tradicional, as diferentes grafias, criação de frases musicais utilizando grafias não convencionais).

Quarto encontro, desenvolvimento do projeto “*O corpo e suas representações*” (Artes Visuais) subdividido nos Ateliers I – O desenho e seus

papéis; Atelier II – O percurso do olhar; Atelier III – O fazer e seus materiais: a atelier em construção; Atelier IV – O jogo da criação: o corpo e suas representações, ministrado pela Artista Plástica Edith Derdyk. O objetivo do projeto de artes visuais é o de propiciar a apropriação de conteúdos estruturais para a compreensão, aquisição da linguagem visual, articulando-a de maneira criativa e apresentando recursos – materiais, técnico, vivência – para que cada educador elabore seu plano de trabalho, e também, usufruir um percurso criativo que envolva a percepção, a visão, a compreensão, a produção e a fruição.

Ministrado pelo Prof Dr. Flávio Desgranges (ECA/USP), o quinto encontro trabalhou com a linguagem teatral no projeto “*A prática teatral na escola*”. Tendo como conteúdo o recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro dos três eixos articuladores, em linhas gerais os conteúdos contemplados foram: o fazer artístico, apreciação significativa, produção cultural e histórica, subdivididos em: I. *Os jogos de improvisação como metodologia de ensino do teatro*; II. *O jogo dramático e a apreensão da linguagem teatral*; III. *Repertório de exercícios de jogo dramático*; IV. *O drama: improvisação em processo*; V. *Aula de drama : O mito de Pandora*.

Neste primeiro ano de implantação tivemos 89 ATP de Artes (Assistente Técnico Pedagógico) representantes das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo em capacitação centralizada, e mais, 3.292 professores, envolvidos em capacitações descentralizadas.

Outros encontros se seguiram a este, 2004 e 2005, formatado no mesmo modelo, totalizando 336 horas de formação distribuídas do seguinte modo:

Ano 2004, foram cinco encontros de 24h cada um, ao longo do ano. No Primeiro e segundo encontros, estudo dos projetos “*Corpos Sonoros I*” e “*Corpos Sonoros II*” - articulação entre linguagens (Música e Dança). Orientado pelas professoras: Profª.Dra. Yara Caznok (IA/UNESP/SP) e Profª. Dra. Lenira Peral Rengel (PUC/SP).

No terceiro encontro mediado pelo Prof. Ronaldo Alexandre de Oliveira (UNIVAP/SP) foi trabalhado com a linguagem visual no projeto *"Arte, ensino e o espaço da cidade"*, teve como foco as Artes Visuais na linguagem do desenho, proposições de caminhos alternativos e significativos para o ensino de artes visuais.

Quarto encontro, linguagem teatral *"O espaço cênico"* como espaço de criação e investigação sobre as artes cênicas; teatro como um espaço em que estão juntos os que olham e os que são olhados, e a cena como o espaço dos corpos em movimento. Orientado pelo Prof. Dr. Flávio Desgranges (ECA/USP).

No quinto encontro discutiu-se a *Avaliação 2004 e planejamento para o ano de 2005*. Como participantes neste último encontro estiveram: 89 ATPs e 3 professores de Artes por Diretoria Regional de Ensino, totalizando 356 participantes .

No decorrer do ano de 2004, tivemos envolvido nos cinco encontros centralizados, 89 ATP de Artes (Assistente Técnico Pedagógico) do Estado de São Paulo e, 6.042 professores envolvidos em encontros descentralizadas nas Diretorias Regionais de Ensino

Nos encontros centralizados do ano de 2005, os projetos de formação foram mediados pelos mesmos professores doutores dos encontros anteriores, e os temas abordados visaram a ampliação do conhecimento em todas as linguagens artística previstas no ensino da arte, complementando os projetos. Discutiu-se: no primeiro encontro *"Dança com autonomia"* pela Prof^a. Dra. Lenira Peral Rengel (PUC/SP); segundo encontro *"Triptico sonoro"* mediado pela Prof^a. Dra. Yara Caznok (IA/UNESP/SP; o terceiro encontro com o Prof Dr. Flávio Desgranges (ECA/USP) discutiu *"A prática teatral na escola"*, quarto encontro com o Prof. Ronaldo Alexandre de Oliveira (UNIVAP), com o projeto *"Paisagem: desdobramentos e possibilidades"*. Nos encontros centralizados tivemos a participação de 89 ATP das Diretorias Regionais do Estado de São

Paulo e nas ações descentralizadas, 7.410 professores de Artes, envolvidos nas capacitações.

As capacitações descentralizadas, ou seja, nas Diretorias Regionais de Ensino, foram promovidas pela Oficina Pedagógica de cada localidade através do Assistente Técnico Pedagógico no trabalho com as quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), além de discussões e reflexões sobre a concepção do ensino, o papel da arte no currículo e, ainda, sobre questões teóricas metodológicas e pedagógicas que envolvem o ensino-aprendizagem. O formato adotado para os encontros foi o de 4 encontros de 24h cada um ao longo do ano

Tendo como objetivo oferecer aos docentes formação articulada às experiências adquiridas no magistério, imprimindo-lhe uma nova qualidade, a organização da formação continuada em serviço buscou garantir a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos de ensino e a construção de competências, definida a partir da análise do ato de ensinar.

As proposições foram pautadas na organização didática por projetos, tendo como finalidade, subsidiar a reflexão sobre um plano, no qual encontram-se possibilidades de ensinar/aprender arte de modo significativo e competente, favorecendo aos alunos do Ciclo I, além da produção e leitura dos códigos não verbais, o acesso ao patrimônio histórico e artístico construído pela humanidade, sem perder de vista, o próprio referencial do aluno.

Na construção da identidade artística das crianças e dos jovens que freqüentam as escolas os professores têm um papel significativo. É o professor quem promove o fazer artístico, a leitura dos objetos estéticos e a reflexão sobre a arte, de modo que o aluno possa se desenvolver como um sujeito construtor do conhecimento ao mesmo tempo em que interage com os símbolos da cultura.

Cada imagem, cada gesto, cada som que surge nas formas artísticas criadas em sala de aula têm grande importância, uma vez que se referem ao universo simbólico do aluno.

Sendo assim, todos os encontros de formação em serviço foram organizados no mesmo modelo da SEE/CENP, amparados nos termos da Resolução SE nº 121, de 19 de junho de 1990, que dispõe sobre as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria,

Artigo 2º - A Orientação Técnica tem como objetivo fornecer subsídios para o desempenho técnico-profissional específico, visando à viabilização da proposta educacional da SE.

§ 1º - A Orientação Técnica poderá ser realizada no horário de trabalho através de reuniões, palestras ou outras formas, não comportando a expedição de certificados.

§ 2º - À autoridade que corresponde ao nível da estrutura no qual serão desenvolvidas as ações de Orientação Técnica, competente autorizá-las, convocar pessoal ou declarar o efetivo exercício dos participantes.

Alterada pela Resolução SE nº 62/05, de 09 de agosto de 2005, dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica.

Artigo 5º - Somente será autorizada em horário de trabalho, a participação em Cursos promovidos pela Secretaria da Educação ou por entidades de classe, quando constantes do calendário de eventos autorizado por esta Pasta.

Parágrafo único -- Caberá à autoridade do órgão proponente ou às Diretorias de Ensino, quando lhes for delegada essa competência, publicar os atos de convocação dos participantes com a especificação do curso autorizado em horário de trabalho.

Artigo 8º- em se tratando da Orientação Técnica, a que se refere o inciso II do artigo 1º, observar-se-á que:

I - As atividades de cada Orientação Técnica poderão ser realizadas em horário regular de trabalho e ter a duração de quatro a oito horas diárias.

Amparada pela resolução foram convocados para o encontro de formação os professores Especialistas de Artes (PEB-II). Os encontros de formação para os professores de Artes atuando no Ciclo I, na Diretoria de

Ensino Região de Jundiaí, foram organizados do seguinte modo: de quatro a cinco encontros 24 horas cada, ao longo dos anos de 2003, 2004, 2005, divididos por bimestre. Os assuntos abordados foram os seguintes:

Ano 2003 – Primeiro Encontro – os assuntos abordados foram: concepção de área, estudo dos referenciais para o ensino de Artes, concepção de avaliação, proposições por meio de projetos, tendo como eixo de ensino o apreciar arte, conhecer arte e fazer arte.

O primeiro projeto teve como finalidade diagnosticar o repertório artístico/estético do aluno em cada linguagem artística por meio da integração das mesmas (No País das Maravilhas), o desenvolvimento se deu no 1º bimestre.

Para o 2º bimestre foi preparado um estudo sobre dança fundamentado em Rudolf Laban “Domínio do Movimento” como primeira aproximação da dança no espaço escolar tendo como proposta exercícios corporais. No 3º bimestre foi dada continuidade na linguagem da dança com um pouco mais de aprofundamento e trabalhada a proposição do projeto “Um trem feito de gente” , e para o 4º bimestre um pouco mais de dança e o fechamento do ano com proposta de avaliação do percurso do aluno, preparo de portfólios de alunos, registros dos professores. Tendo como participantes doze professores de Artes e três professores primários de cada escola de Ciclo I, como representantes dos seus pares.

A participação do professores PEB-I teve como objetivo a aproximação dos professores regentes para melhor compreensão da proposta de ensino de Artes, uma vez que a resolução SE 184/02 de 27 de dezembro, determina a permanência do PEB-I na sala de aula, no horário das aulas dos especialistas, como define - Artigo 3º- *As aulas semanais de Educação Artística e de Educação Física, ministradas por professor especialista, deverão ser acompanhadas pelo professor regente da classe.*

Ano de 2004 – Devido à falta de continuidade (fator problemático no âmbito escolar e na formação de professores) no público de participantes de 2003 nas escolas, pelo modelo de atribuição de aulas instituído pela SEE, o formato dos encontros sofre transformação em atendimento ao novo grupo. Para o ano de 2004 foram divididos em dois grupos de acordo com a turma de trabalho, em encontros de 16 horas por bimestre. Primeiro encontro (1º Bimestre): optou-se por retomar alguns pontos, aproximando os novos professores do trabalho com o Ciclo I. A organização foi assim distribuída: com objetivo diagnóstico dos alunos das 1ª séries, foi proposto o projeto “No País das Maravilhas”, e para as 2ª séries com variações nas proposições; para as 3ª e 4ª séries foi proposto o projeto “Conto e Reconto” de autoria da ATP (Assistente Técnico Pedagógica de Artes), também orientado por ela, cujo objetivo da proposta é o trabalho com histórias clássicas da literatura infantil e a apropriação feita pela linguagem do cinema, integrando as linguagens música, artes visuais, teatro e dança. No 2º bimestre (segundo encontro) - aproximações com a linguagem da música no espaço escolar com proposições de jogos e brincadeiras (desenvolvimento rítmico) para os dois grupos de professores, com variações para o ensino nas 3ª e 4ª séries. Terceiro encontro (3º bimestre), continuidade dos estudos com a linguagem musical e levantamento junto aos professores de novas proposições de desenvolvimento em sala de aula. Quarto encontro do ano (4º bimestre), aproximações com a linguagem do teatro. Os estudos foram pautados em Viola Spolin, e as proposições em jogos teatrais.

Como podem notar os leitores, o processo de formação de professores para novas propostas de ensino é um tanto lento, e a transformação na sala de aula, mais lenta ainda. A realidade da sala de aula esta muito distante dos desejos da SEE, ao se querer o trabalho com todas as linguagens em cada série de estudo.

Somente no ano de 2005, com a permanência de alguns professores na mesma unidade de ensino, pode-se oferecer nos encontros de formação novas proposições, uma vez que o grupo havia se constituído. São elas:

“Quatro Variações sobre um tema” na linguagem musical, “O corpo e suas representações” na linguagem visual, “A prática teatral na escola”, linguagem do teatro, para os alunos das 3ª e 4ª séries, visando ampliar o conhecimento dos alunos e dos professores nas linguagens da arte

E em atendimento aos professores das 1ª e 2ª séries, foi proposta a retomada do projeto diagnóstico, articulando as linguagens, e o projeto de Artes Visuais “O corpo e suas representações”. O formato desses encontros permaneceu o mesmo definido em 2004.

Ano de 2006, as aulas do Ciclo I passaram a fazer parte da jornada de atribuição em cargo. Com isso, alguns professores efetivos ampliam sua carga horária no Ciclo I, amparada pela legislação. Resolução SE 134, de 16 de dezembro de 2003, alterada pela Resolução SE 112, de 20 de dezembro de 2004,

Artigo 1º - Passam a vigorar, com a redação que segue, os dispositivos da Resolução SE 134, de 16 de dezembro de 2003, adiante enunciados:

II - o § 10 do artigo 10 : " § 10 - As aulas das disciplinas de Educação Física e de Educação Artística do Ciclo I do Ensino Fundamental, a serem ministradas por docente especialista, nos termos da legislação específica, poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo, para constituição e ampliação de jornada, bem como para carga suplementar de trabalho, e também a docentes ocupantes de função-atividade e a candidatos à admissão, para compor carga horária, desde que habilitados/qualificados nessas disciplinas, em conformidade com o disposto nos § 4º e 6º do artigo 12 desta resolução".

A partir de então o grupo de professores fica constituído por professores já participantes de orientações em anos anteriores sobre o ensino de Artes no Ciclo I, podendo assim, avançarem no processo de formação, ficando assim organizados quatro encontros de 24 horas cada um ao longo do ano, para todo o grupo. Para o primeiro e segundo encontros (1º e 2º bimestre) optou-se pelo projeto proposto pela SEE sem obrigatoriedade de aplicação, apenas como subsídio na formação do professor. Projeto 1 “Corpos Sonoros I e II”

(articulação das linguagens Música e Dança); e para o Terceiro Encontro (3º bimestre) foi desenvolvido o projeto “Arte, ensino e o espaço da cidade” (artes visuais); no quarto encontro (4º bimestre) o projeto “ Paisagem: desdobramentos e possibilidades” (artes visuais).

Ano de 2007, a situação problema de troca de professores retorna dificultando a continuidade das prioridades traçadas no ano de 2006, obrigando a retomada de alguns itens na formação dos encontros, isso se deu devido à atribuição de aulas desse nível de ensino a professores ACT (contrato temporário).

Em atendimento ao grupo de professores desse ano 2007, as propostas trabalhadas foram as seguintes: linguagem da dança “Dança com autonomia”, linguagem musical “Tríptico sonoro”, linguagem teatral “ O espaço cênico”, e em artes visuais, o desenvolvimento de propostas pelos professores participantes. O formato da formação foi de 4 encontros de 16 horas cada um ao longo dos bimestres.

Todo trabalho de formação até aqui realizado teve como meta agregar valor e competência tanto ao profissional da área de Arte como ao ensino artístico e estético dos alunos das escolas públicas situadas na jurisdição da Diretoria de Ensino - Jundiaí. Fornecer um instrumental mínimo, como sugestão de trabalho possível, não significa necessariamente fornecer receitas, mas sim buscar aproximação entre teoria e prática.

Contudo, obteve-se melhor resultado no desenvolvimento de proposições vivenciadas pelos professores em formação e acompanhada pontualmente pelo ATP em visita e pela análise das produções, bem como pelos gestores (diretores, coordenadores pedagógico e supervisores de ensino) das unidades envolvidas em formação continuada, amparada pela política da SEE em anos anteriores.

Há medida que a política de implementação do convênio estado-municípios no que diz respeito aos serviços educacionais do ensino

fundamental no Estado de São Paulo é ampliada na região jurisdicionada pela Diretoria de Ensino de Jundiaí, foco desta pesquisa, podemos destacar o afastamento do profissional docente especialista da arte no ensino do Ciclo-I.

Nessa região do estado de São Paulo, os municípios que aderiram ao convênio da municipalização de forma total foram Campo Limpo Paulista, Itupeva, Itatiba, Louveira, e Jundiaí. Várzea Paulista teve sua adesão parcial, ainda restam quatro escolas do Ciclo-I estadual, campo desta pesquisa.

Firmado o convênio com o estado, os municípios tomaram diferentes caminhos na implementação de uma mesma política educacional. Alguns absorveram os professores PEB-I e mantiveram no quadro curricular o professor especialista de Arte, no Ciclo I, enquanto outros nem oferecem a disciplina, ou aparecem condensada em Linguagem..

Com o convênio de municipalização do ensino (em foco) ciclo-I, as políticas públicas municipais seguem outro regimento e a Resolução SEE nº.184/2002 perde o valor da obrigatoriedade.



Figura 20 - Judy Pfaff, Installation “Cielo” - 1994.

NOVO CENÁRIO

NOVOS CAMINHOS

CAPÍTULO 4

4. POR QUE FORMAÇÃO CONTINUADA?

Na vida, nem sempre a necessidade de crescimento pessoal e profissional e o acesso às oportunidades se encontram.

A formação continuada tornou-se uma exigência no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidade da formação inicial.

Depois de se concluir a fase inicial da formação e se entrar no mercado de trabalho, isso se torna ainda mais difícil. E assim, quase que sem nos darmos conta, a vida vai passando e criando as lacunas, seja pelo tempo e a oportunidade, pelas prioridades do cotidiano, seja pelo afastamento de nossos sonhos.

Em se tratando da vida de professor, o conhecimento deve ser encarado como algo inacabado e processual. Logo diante do cenário e da demanda educacional atual, os professores não podem exercer sua função de educador com competência e qualidade sem uma formação adequada.

A formação continuada de que estou falando é específica a dos profissionais da educação, principalmente os professores, a qual ocorre ao longo da vida. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional docente é um campo de produção do conhecimento.

A formação de caráter reflexivo considera o professor como sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática, possibilitando-o no decorrer do processo atribuição de novos significados a sua prática, para que possa compreender e enfrentar os desafios com os quais se depara no dia-a-dia.

A base legal para essa formação continuada de professores aponta para um amplo programa nacional defendido pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura, colaborando na qualificação pedagógica da ação docente, tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva condizente com os fins da educação escolar e com efetivo direito à educação e à escola de qualidade.

O MEC definiu princípios e adotou algumas diretrizes norteadoras do processo para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada⁷:

- § *A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;*
- § *A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;*
- § *A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;*
- § *A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;*
- § *A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.*

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que instituiu o FUNDEF, por sua vez, estabelece que parte dos recursos do Fundo (40%) deve ser aplicada na formação de professores.

Define na LDB nº 9.394/96 no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deverão manter “*programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*”. Já o inciso II, Art. 67, estabelece “*que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*”.

Portanto, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>, acesso 21 de maio de 2008.

A Rede Nacional de Formação Continuada dos professores de Educação Básica, em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação é formada por Universidades em que se constituem *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. A execução dos programas dar-se-á por meio da articulação dos Centros com os sistemas de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Nesta parceria, cabe ao MEC coordenar e dar apoio técnico-financeiro. Para a ampliação do financiamento da Educação Básica foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), o que deverá prover um aporte de recursos condizente com a progressiva universalização do ensino aliada ao incremento da sua qualidade.

Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão por meio da qualificação inicial e continuada do trabalho docente, visando à valorização dos professores.

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização.

Isso requer que a formação, inicial e continuada e em serviço, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção do percurso, na vida de professor.

4.1 Formação Continuada de Professores: garante a mudança na atuação?

As profundas mudanças decorrentes das transformações econômicas, a necessidade da população por educação e informação de qualidade, o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a responsabilidade do Estado com as políticas públicas, o mercado de trabalho cada vez mais competitivo tem exigido do profissional da educação, maior reflexão sobre sua prática.

Nesse novo cenário, a educação, possui uma relevância maior do que tinha em outras épocas, como integrar, de modo concreto e sistemático, o ensino de qualidade, principalmente, (re) significar o seu papel e sua influência na produção do conhecimento. Novas caminhadas, nova era chamada de sociedade da informação anunciada como a sociedade do futuro, do século XXI, e que rapidamente passou a ser chamada de sociedade do conhecimento, e mais recente, recebeu a designação de sociedade da aprendizagem, exige uma educação formal atualizada no tempo, criando assim novas identidades.

Atualmente uma das principais problemáticas da área da Educação tem sido a qualidade da formação profissional no âmbito da licenciatura. Apesar de haver tanta necessidade de educação continuada dos professores no Brasil, hoje se tem poucas alternativas no oferecimento de cursos continuados, nas áreas de didáticas de ensino e também nas áreas específicas de atuação dos professores.

Quando um modelo de formação contínua tem como objetivo se aproximar realmente do cotidiano escolar, ou seja, fazer com que a transposição didática das teorias vá ao encontro das demandas autênticas, a discussão do fornecer a receita ou um método ao professor sempre reaparece. Não é o formato que defendemos, (o da cópia) pelos treinos em sessões de simulação, mas a possibilidade do professor administrar, com suficiente

autonomia, o conflito entre o prático e o teórico. Um processo pessoal de “se tornar professor”. Esta formação complementar deve fortalecer a construção de conhecimentos vindo da formação inicial.

Significa com isso que, para além da formação escolar, da formação oferecida pelos órgãos educacionais, a competência dos educadores necessita ser formada no cotidiano do trabalho, na dinâmica da Unidade Escolar, no dia-a-dia, na sala de aula, na reflexão do cotidiano, na formação da vida de professor.

É preciso pensar a formação docente como momentos de um processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor.

Exigência do mundo atual, a formação continuada não pode ser reduzida a um compensatório de uma formação inicial aligeirada na maioria das licenciaturas.

As novas competências exigidas pela sociedade da informação, da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem, atravessam uma situação de mudança, o valor não está hoje na capacidade de seguir instruções dadas por outros, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação.

O pensamento e a compreensão são grandes fatores de desenvolvimento pessoal e a noção de competência exigida inclui não só conhecimento, mas capacidades e experiências. Capacidades de saber o que fazer e como fazer, e experiências do aprender com o sucesso e com os erros.

Pergunta-se então qual o necessário papel dos professores na sociedade da aprendizagem? Há que se rever o papel, recontextualizar sua identidade e responsabilidades profissionais.

A Educação na sociedade da informação é um enunciado problemático, difícil de ressignificar, resumido em dois termos: educação (quando se busca a

aprendizagem, o aprender a aprender) e informação (quando o objetivo é transcender o dado, conhecer, compreender, aprender, criar).

Neste caminho, constatamos que é um processo em andamento. Segundo, TORRES (2005), uma educação na sociedade da informação e para ela deveria ser uma educação que:

§ *garantissem a alfabetização universal e uma forma básica, relevante e de qualidade para toda a população;*

§ *promovesse e procurasse articular as aprendizagens dentro e fora do sistema escolar, na educação formal, não-formal e informal, na família, na comunidade, nos espaços de trabalho, de produção, de criação e recreação, de participação social, etc.;*

§ *aproveitasse todas as ferramentas e tecnologias disponíveis no contexto de uma estratégia integral de comunicação e aprendizagem;*

§ *ensinasse a procurar e aproveitar seletiva e criticamente a informação e o conhecimento disponíveis;*

§ *identificasse, produzisse e difundisse informação, conhecimentos e saberes; para desenvolver o pensamento autônomo e o pensamento complexo; para participar ativamente da ação social transformadora e que supera a própria realidade, por sua vez, fonte e processo de conhecimento e aprendizagem;*

§ *defendesse e encarnasse em sua própria prática o direito à educação, entendida fundamentalmente como direito de todos a aprender, a aprender a aprender, e a aprender ao longo de toda a vida (com grifo nosso). TORRES et al, 2005.*

Ao meu ver, a formação continuada do professor deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa da práxis pedagógica. Tem ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional.

Não podemos desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso.

Surge então a pergunta: Como se dá a mudança no processo de formação?

4.2 Educação Continuada: qual a importância da reflexão?

Pensar sobre o tema da formação de professores faz com que uma interrogação se torne indispensável: qual a importância da reflexão sobre a prática ou sobre o conhecimento profissional no momento da formação inicial e ou continuada do professor? Apesar de ser decisiva para a qualidade do trabalho docente, a dimensão reflexiva da prática do professor tem sido desconsiderada em grande parte dos cursos formadores e dos próprios professores atuando no magistério, e as consequências destas podem ser percebidas através da desvalorização crescente da práxis educativa.

O conhecimento profissional ou o conhecimento sobre a prática docente tem sido cada vez menos valorizado, provavelmente por causa das distâncias que existem entre teoria e prática, pensamento e ação.

Segundo Donald Schon esta crise de confiança no conhecimento profissional está desencadeando a busca de uma nova epistemologia da prática profissional:

“ Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos.”
(SHON,1992, p. 80).

Exercer a atividade docente, ou seja, “dar aulas” não se resume a uma atividade técnica. O ato de ensinar não é o mesmo que aplicar métodos e técnicas, ou ainda copiar a receita do bolo na resolução de um problema qualquer que possa surgir nas diversas situações de aula. A dificuldade maior não é encontrar a resposta do problema e sim identificar o problema ou as situações problemáticas. É aqui que se torna necessária a capacidade de reflexão e crítica do professor:

“(...) a conversa-reflexiva-com-a-situação permite aos atores repensar a compreensão do que ocorre, refletir sobre suas perspectivas e procurar comunicá-las” (MOREIRA, 1995, p. 17).

Uma nova concepção da prática profissional que deseja superar a relação linear e mecânica entre a dimensão científico-técnico do conhecimento da Arte e a prática na aula pode ser construída a partir dos conceitos de reflexão na ação, teoria de autoria de Donald Schön que vem sendo amplamente divulgada. Este autor trata da questão da reflexão como um componente complexo e importante da atividade do professor.

O professor continuamente utiliza-se de recursos intelectuais e reflexivos durante as múltiplas solicitações da vida escolar como conceitos, crenças, teorias e técnicas a fim de encontrar respostas para as situações-problema com que se depara. Sendo assim, mesmo inconscientemente, o professor utiliza-se de processos de reflexão de acordo com suas possibilidades e limites. Daí a importância de se compreender e discutir a natureza do processo de reflexão de maneira que possa contribuir efetivamente com a formação docente em Artes.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhes são exteriores.

Nesta perspectiva, a reflexão é tratada como conhecimento determinado pelas experiências da vida, por interesses sociais e políticos, valores e afetividades. Ou seja, não é um conhecimento puro mas contaminado pela vida social. A proposta de formação de professor reflexivo “tão complicada”, pode ajudar na conscientização da sua identidade profissional.

É preciso distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático para compreender melhor a questão da reflexão como componente complexo e importante da atividade do professor: “conhecimento-

na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (SCHON, 1983).

O conhecimento-na-ação é o “conhecimento técnico” (segundo Habermas), um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente manifestado no *saber fazer*, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas automáticos ou em rotinas. Esta dimensão do pensamento profissional tem sido a mais utilizada pelos professores de Artes.

A atividade prática implica também e ao mesmo tempo em pensar sobre aquilo que estamos fazendo. Schon chama este componente do pensamento prático de *reflexão-na-ação*, “*deliberação prática*” segundo Habermas. Um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. Um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da improvisação e da criação.

Quando o profissional se revela flexível e aberto às situações problemáticas da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de teorias e conceitos, é como se aprende o processo de aprendizagem a partir do diálogo entre a teoria e a prática.

A reflexão *sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* segundo Schon, ou “*reflexão crítica*” segundo Habermas, pode-se considerar como sendo a análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre os processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar tudo o que ocorreu a fim de compreender e reconstruir em novas bases sua prática.

A reflexão sobre a ação supõe, portanto, um conhecimento de análise do conhecimento-na-ação e da reflexão-na-ação em relação à situação problema e o seu contexto.

Estes processos constituem o pensamento prático do professor, são interdependentes entre si, completando-se um ao outro, com o qual enfrenta as situações da prática racionalmente. Por exemplo, quando a prática, com o passar do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o *conhecimento-na-ação* é cada vez mais inconsciente e mecânico, o professor começa a reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perde importantes oportunidades de aprendizagem pela *reflexão na e sobre a ação*.

Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se cristalizando e repetindo, indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de realizar um diálogo criativo com a situação real. Empobrece o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida, insensível às particularidades do cotidiano, podendo cometer erros que nem sequer conseguirá perceber.

Com base nestas proposições, segundo PÉREZ GÓMEZ “*é possível compreender melhor o significado das imagens e metáforas que procuram representar os processos de ensino-aprendizagem e o papel do professor no cenário educativo*”. (1992, p.106)

Na perspectiva de reflexão o professor terá condições de se transformar em um investigador na sala de aula na medida em que ele reflete na ação e sobre a ação.

“... afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das pressões curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar”. (1992, op. Cit., p.106)

Nesse sentido, o modelo de formação de professores de modo geral, e aqui em especial o de Artes, deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a conscientização das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Estratégias de formação que os tornem mais competentes na análise de seu cotidiano.

O conhecimento a respeito do ato de ensinar só é efetivamente entendido a partir da própria prática, por ser experimental e carregado de valor. Adquire-se o conhecimento prático pessoal por tentativas, investigação, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo e sem alteração. Esse conhecimento prático e pessoal implica uma relação de diálogo entre a teoria e a prática de sala de aula.

A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no discurso da própria ação. Reformulamos o que estamos fazendo enquanto estamos realizando

O pensamento dos professores sobre a prática é algo que realmente influencia e determina a prática de ensino de Artes, uma vez que os professores possuem, mesmo inconscientemente, teorias implícitas, crenças, ou seja uma compreensão própria sobre a prática pedagógica, daí a importância da ênfase na capacidade reflexiva do professor sobre sua própria ação.

Essas considerações são confirmadas pela frustração e desconforto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nas primeiras experiências da sua atuação profissional.

Segundo SCHÖN (1987), no modelo da racionalidade técnica podemos distinguir dois tipos de situações práticas e dois tipos de conhecimento para atuação eficaz. O primeiro tipo é constituído pelas situações conhecidas em que se resolve o problema mediante a aplicação rotineira dos princípios, regras, procedimentos e técnicas do conhecimento profissional. Pode-se considerar um treino de rotina que o profissional experiente transporta automaticamente. O segundo tipo é formado por situações não familiares, nas quais o problema não está claramente definido. Neste caso, a prática converte-se num processo de treino, investigação na resolução de novos problemas e na ampliação do conhecimento profissional.

O profissional professor competente esperado para atuar na escola contemporânea, deve ser reflexivo em sua ação de sala de aula, criando uma nova realidade. Por isso, o conhecimento que o “novo” professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

No processo de reflexão-na-ação o professor principiante não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas em formação continuada, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas formas de pesquisa, novas teorias, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

A prática como eixo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, mobilizando outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Acredito que o conceito de reflexão deva ser mais bem explicitado, discutido e compreendido por todas as pessoas envolvidas com a questão da formação de professores e não apenas citado em discursos e palestras sem o necessário rigor e complexidade que envolve esta concepção.

Percebo que muitos concordam com uma formação crítica e reflexiva, entretanto esta questão vem sendo pouco debatida no interior das licenciaturas, e muitos professores na realidade, estão falando em ensino crítico e reflexivo sem realmente incorporar este discurso à sua prática, talvez porque o tema não tem encontrado o espaço necessário para sua real apreensão.

Se quisermos realmente lutar pela transformação do atual modelo de formação de professores de modo geral e Artes em especial, estas questões

apontadas devem ser aprofundadas na tentativa de sua superação. Portanto, a luta por um modelo que privilegie a formação crítica e reflexiva não é unilateral, porque possui outras dimensões que também devem ser consideradas, como as concepções de escola, de currículo, de professor, de salas de aula e de licenciatura, as quais devem estar esclarecidas nos projetos político-pedagógico de formação de professores.

O papel do professor é um aspecto fundamental nesta discussão. O professor de Artes não é um técnico e, portanto, não pode estar limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros. Ao contrário, ele exerce o trabalho de intelectual, deve assumir suas responsabilidades pedagógicas e políticas, sua atuação deve ser de intelectual crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento de que trata a Arte (estético, artístico e cultural) mais significativo e emancipado.

Nesta perspectiva, os cursos de licenciaturas devem formar professores que tenham condições de desempenhar o papel de intelectual transformador. Instrumentalizar o docente nesta direção significa valorizar a função do professor enquanto intelectual. O intelectual transformador deve ser entendido como aquele cujas atividades se fundamentam em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o esforço por tornar o pedagógico mais político (inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder) e o político mais pedagógico (tratando seus estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo e procurando tornar os conhecimentos curriculares significativo, críticos e independentes).

Em uma sociedade como a brasileira, com desenvolvimento acentuadamente desigual, apresentando profundos contrastes, a concepção do professor como intelectual transformador deve ser realmente levada a sério pelas instituições formadoras.

Conceber a atividade docente nesta perspectiva implica perceber a atividade do professor numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer. Pensar a realidade politicamente é condição necessária para que o professor possa agir em uma perspectiva transformadora.

A formação de professores tem sido uma questão bastante discutida e pesquisada atualmente, principalmente no que se refere à construção do conhecimento docente. Neste sentido, autores como Nóvoa (1992, 2001), Schon (1992, 2000), Pérez Gómez (1992), entre outros, vêm defendendo a idéia de que a formação do professor se dá em múltiplas esferas e é constituída por vários saberes. Idéia no qual compartilho com eles.

Levar em consideração estes princípios, na concepção destes autores, implica reconhecer que não existe um momento estanque de formação, mas que ela vai sendo construída e reconstruída a partir do pensamento sobre a sua prática durante toda a trajetória profissional e também pessoal do professor.

Ao se tratar de formação continuada, não se pode pensar em formação como um remendo destinado a superar as falhas da formação formal.

Neste sentido a formação continuada se faz necessária para completar a construção de conhecimento, como propostas próprias, formuladas autonomamente e para isto, desafios são postos: superar a cópia de modelos oferecidos em encontros de formação, preparar o professor para produzir o seu projeto pedagógico e motivar o professor a produzir seu conhecimento. Estes desafios iluminam e dirigem as práticas mais significativas da formação contínua. Um docente em constante formação, investigação e reflexão. Uma formação continuada de vida, onde se forma um profissional aberto para novos paradigmas, que surgem cada vez com maior velocidade.

Um possível modelo de formação continuada que inicia quando do encerramento da formação inicial e início da profissão⁸, não deve terminar na graduação.

O docente que se quer, na educação contemporânea, hoje, necessitará da qualificação para poder estar integrando um mundo dinâmico, em constante mutação, onde a reflexão em cima da prática se faz necessária e quase nunca é suficiente.

Portanto, o eixo da formação deve provocar o desenvolvimento de competências no professor de hoje (criar, estruturar, dinamizar situações de aprendizagem e auto-confiança nas capacidades individuais para aprender), mobilizando as situações reais de sua prática pedagógica, possibilitando a aprendizagem, a construção, a comparação de novas estratégias de ação ao enfrentar e definir os problemas.

As informações obtidas nos cursos de formação são, sem dúvida muito importantes. Mas igualmente importante é perceber o processo, refletir o cotidiano, mudar a prática, a qualidade do ensino e por conseqüência a educação.

⁸ Admitidos cada vez mais cedo, antes mesmo da conclusão de curso, para suprir a falta de professores habilitados, em especial o professor de Artes.



Figura 21. Judy Pfaff "N.Y.C.-B.Q.E.", Installation, 1987

CAMINHADA

CAPÍTULO 5

5. OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo inicia-se como uma apresentação do ambiente de pesquisa, evidenciando posteriormente quem são os professores parceiros dessa pesquisa. Em seguida, são analisados as transcrições das entrevistas e os momentos de reflexão constituindo as unidades de significados, sistematizando as convergências, bem como nossas considerações

5.1 O contexto

Ambiente de pesquisa, escolas estaduais que oferecem ensino básico público na periferia da cidade de Várzea Paulista, município situado no interior paulista limitando-se ao sul com a cidade de Campo Limpo Paulista e ao norte, leste e oeste com Jundiaí. Através da ferrovia, dista 57 km da capital e 7 km da cidade de Jundiaí.

5.2 Reflexão e análise dos dados

A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção, a investigação e o aprofundamento teórico de muitos investigadores, concretamente ao longo das duas últimas décadas.

A grande insistência na formação contínua que, a nosso ver, deverá proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita "com ciência e consciência" (MORIN, 1982).

Considerando que "o desenvolvimento profissional" se estrutura não só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes do

professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico, entre outras, os professores terão de mobilizar nas suas práticas, não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem.

Uma educação à altura dos desafios contemporâneos, no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida.

A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do individuo em seu grupo social e para que tome parte do processo de critica e renovação.

Passamos então a conhecer quem são os profissionais atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, o PEB I (professor de educação básica fundamental-I) e o especialista PBE II (professor de educação básica fundamental II) de Artes das escolas públicas estaduais, classificados pela nomenclatura do Estatuto do Magistério, sujeitos desta pesquisa.

5.2.1 Imagens acerca da profissão

Outro aspecto abordado pela pesquisa diz respeito às motivações e imagens que os professores fazem de sua profissão. Indagações sobre o porquê da escolha de ser professor, da vontade ou não de mudar de profissão, assim como da visão que eles acham que as outras pessoas têm da profissão, forneceram elementos que permitiram aprofundar a questão.

Os motivos que levam os professores à docência constituem objeto de diversos estudos. A vocação, por exemplo, é freqüentemente apontada como principal justificativa para tal opção. Os dados coletados ratificam esta imagem, visto que 52% dos professores afirmaram estar na profissão por ter vocação para o ensino. *“Era um sonho de infância. Acho que sempre foi a minha vocação (MRS)”*.

Para além deste motivo, aparece também de forma significativa a sobrevivência (29%) como justificativa para a “escolha” de ser professor. Os depoimentos registram que a docência era o meio mais fácil, quiçá o único, para obter alguma forma de remuneração dispondo de meio período.

Como afirma Weber (1996) menos do que decisões individuais em relação às oportunidades sociais, as trajetórias de trabalho consistem, principalmente, nas oportunidades sociais que podem ou não ser aproveitadas pelos indivíduos, dada a sua própria localização em uma determinada estrutura social (p.63). Em suas pesquisas, a autora constatou que a escolha da formação para o magistério (...) *é vista principalmente de duas maneiras: como busca de realização pessoal ou como imposição resultante da situação socioeconômica ou do desempenho nos exames vestibulares* (idem, p.71).

Depoimentos do presente estudo confirmam tal afirmação: *“Não foi bem uma escolha, na verdade eu queria ser Enfermeira, mas houve uma chave seletora em minha vida que foi o vestibular (SO)”* Muito mais do que imaginamos, devido a discriminação sofrida socialmente, muitos professores sonegam a informação de que “acabaram caindo na rede”, essa não foi sua primeira opção, mesmo porque quando admitida passa a ser desencorajada. Informalmente os professores aos poucos vão se revelando.

Para alguns professores (7%), o acaso teve peso significativo no ingresso à carreira. Há ainda aqueles que tiveram forte influência familiar (12%) no momento da escolha. É instigante, ao mesmo tempo em que contraditória, a constatação de que, assim como muitos dos professores revelaram ter entrado na docência por vocação, também muitos em algum

momento de sua experiência como docente, já pensaram em mudar de campo de trabalho. O abandono da profissão é tema recorrente em pesquisas sobre a profissão professor, tanto em âmbito internacional quanto nacional.

Weber (1996), ao analisar o depoimento de professores acerca de diversos aspectos de sua profissão, deu destaque ao caso de *uma professora que se prepara para mudar de atividade porque não suporta ter uma profissão sobre a qual é necessário silenciar* (p.72). A professora tem vergonha de sua profissão em função da desvalorização social. Este parece não ser um caso isolado, pois, ainda de acordo com a autora, o teor de conversas informais em salas de professores sintetiza de certo modo a rejeição que o professorado manifesta em relação ao seu trabalho (p.71), fato confirmado pela pesquisadora deste trabalho em observação nesse ambiente escolar.

O desejo de mudar de profissão parece estar associado a uma série de insatisfações, como salário e baixo reconhecimento social da profissão, falta de condição de trabalho, ambiente deteriorado, sem sala ambiente, sem possibilidade de se trabalhar em espaços diferentes das quatro paredes da sala de aula, como ilustra o depoimento a seguir: *“Nos momentos de frustração diante da remuneração e da falta de reconhecimento social, penso que poderia fazer outras coisas menos desgastantes (JMP)”*. A pesquisadora pode constatar que todos de certa forma reclamam insatisfeitos, mas nada fazem para mudar. Estão acomodados.

Considerarei significativo o depoimento do docente PEB-I a seguir: *“Na verdade, quero continuar no magistério, mas não para viver financeiramente dele, pois não vale a pena, não dá condições. A relação trabalho versus reconhecimento financeiro é complicada. Meu desejo é ser reconhecida, valorizada enquanto profissional. Eu gosto da docência, penso nas crianças e se pudesse daria aula a vida toda, mas infelizmente vamos levando (MJFS)”*.

Há ainda aqueles que, apesar de terem pensado em mudar de profissão, não o fazem por motivos de diversas ordens, como se pode ler a

seguir: “...*atualmente tenho família, não posso mais mudar devido a questão financeira, mas continuo com desilusão (FMF)*” ou ainda, “*Não sei fazer outra coisa (JMP)*”.

Este fator é um dos responsáveis pela cristalização de métodos de ensino, falta de interesse em se atualizarem ou mesmo falta de condição de pagar novo curso de aperfeiçoamento, gerando indiferença, falta de compromisso profissional, abandono de crenças.

Outros aspectos significativos foram encontrados a partir da análise das respostas oriundas da seguinte questão: ? Como você acha que as outras pessoas vêem a profissão professor? As respostas convergiram para a idéia de que a profissão, atualmente, é vista pelas outras pessoas como desvalorizada (73%). “*Como uma profissão sem valor, pois não há retorno financeiro deste trabalho no Brasil. É uma profissão de responsabilidade, de muito trabalho e pouco reconhecimento (ASB)*”.

Weber (1996), através da análise de entrevistas junto a professores, pôde constatar que persiste uma visão um tanto preconceituosa em relação àquela que “escolhe” a atividade docente, o que de certa forma apenas reforçaria a desvalorização pessoal e social percebida (p.74).

Nos depoimentos dos professores (16%) percebem a profissão docente valorizada. Nóvoa (1995) identifica o fato como uma ambigüidade em relação à imagem social sobre o magistério. “...*embora vivamos em um país onde a educação, infelizmente, não é tratada como prioridade pela maioria dos governantes, percebo o respeito de que os professores ainda desfrutam perante grande parte das pessoas*”. Uma das entrevistadas responde: — *Talvez eu sinta isso por trabalhar na periferia onde ainda o professor é valorizado socialmente (FRO)*.

A imagem atual que o professor tem de si está condicionada pela exigência de posturas requerida pela sociedade. Em uma sociedade constantemente em mudanças, a demanda com relação ao trabalho dos

professores tem se ampliado de forma significativa, nem sempre em ritmo compatível com o da qualidade da formação oferecida.

5.2.2 Relatos

No desenvolvimento da pesquisa além do questionário foi utilizado como estratégia para coleta de dados a técnica do grupo focal “relatos de experiências didáticas”. Participou desta etapa cinco professores PEB-II de Artes relatando sua didática de ensino de Artes no Ciclo I, com as proposições refletidas e vivenciadas em curso de formação. Teve como objetivo compreender processos de avaliação, de construção do conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana.

O trabalho com o grupo focal caracterizou-se como proposta de troca efetiva entre os sujeitos desta pesquisa. Na fala dos professores, o momento de socialização de experiências cotidianas ressaltou a interação no próprio grupo e a positividade dos encontros, representando um momento de desenvolvimento pessoal de cada docente.

Destaca-se a importância do papel da pesquisadora como moderadora na realização dos trabalhos do grupo, propiciando certo grau de liberdade, garantindo condições favoráveis à participação de todos. Possibilidade efetiva de diálogo e reflexão, a ponto de se envolver e considerar o momento de formação do professor como também o momento de formação do próprio mediador e pesquisador.

A essência do grupo formado por professores de Arte (PEB-II) constituiu-se justamente na interação entre os participantes dos encontros de formação continuada “*Arte nas séries iniciais*” e a pesquisadora que objetivou colher dados a partir da discussão focada na prática da sala de aula. Este ambiente de troca de experiências garantiu o respeito às diferentes percepções e pontos

de vista, estabelecendo algumas conclusões. Para descrição dos diálogos utilizei as siglas (M) para mediador e (P1),(P2),(P3),(P4),(P5)⁹ para designar professores. Transcrevo na íntegra algumas das interações, por considerar de extrema importância registrar o revelar, o pensar, o refletir dos professores:

M — Gostaria que contassem um pouco sobre as proposições oferecidas pela SEE, que estão desenvolvendo em sala de aula. Quem gostaria de começar?

P1 — *...bem! estou trabalhando com as primeiras séries a linguagem do desenho, cansei de ouvir falar de Alice! Não havia participado de nem um encontro de formação. Peguei essas aulas a pouco.*

M — Calma! Vamos trocar. Como você esta desenvolvendo essas aulas?

P1 — *...a partir da observação de obras de arte. No momento estou utilizando Volpi por considerar mais adequado às crianças. Eles copiam foco da imagem aprendendo sobre as linhas.*

P2 — *... depois que eles copiam fazem o que?*

P1— *Bem trabalho com eles as noções de cores, ensinando-os a colorir. Essa atividade eu organizo em grupo de quatro alunos e com isso posso chegar em cada grupo.*

P2— *Você não acha pouco utilizar de imagem das obras de Volpi só pra copiar? Sugiro que desenvolva noções e conceitos dos aspectos formais, tipo figura-fundo, positivo-negativo, até tridimensional da pra fazer, já fiz trabalhos desse tipo. E ficaram muito bons.*

P1 — *Valeu colega, vou acatar sua sugestão e trazer os trabalhos no nosso próximo encontro.*

P1 — *Sabe colegas, estou adorando nossa conversa. Comecei agora no magistério e não tinha noção daquilo que a PC de minha escola falava. A partir deste momento as coisas ficaram mais claras para mim. Vou me empenhar mais.*

M — Alguém gostaria de relatar uma das proposições oferecidas pela SEE, na linguagem da Música por exemplo! “Quatro Variações sobre um tema” ?

⁹ (M) A pesquisadora, (P1) Professora iniciante na função, (P2) Professora experiente, participante de capacitações desde 2005, (P3) Professora formada a algum tempo, com pouca experiência no ciclo I, (P4) Professora formada a dois anos, participante de encontros desde o início, (P5) Professora experiente, porém não efetiva, cada ano esta numa escola, este é seu primeiro ano no ciclo – I.

P3 — *dessa vez conto eu... Confesso que quando estamos em formação, apesar de termos dúvidas na linguagem, temos o coletivo para nos apoiar. Na solidão da sala de aula, tudo obscurece quando não se confia, mesmo assim, desenvolvi o projeto de música com (3ª série) e conclui que foi muito gratificante ouvir as crianças falando em rondó, cânone... eles gostaram também da palavra, risos... Iniciei como fizemos aqui, primeiro com jogos e brincadeiras rítmicas. Os alunos utilizaram tampinhas, pauzinhos, papéis, sons corporal..., na carteira, no pátio da escola... pesquisa individual e em dupla. Os alunos curtiram muito. Na aula seguinte ensaiei canções ritmadas por ele; criaram frases rítmicas improvisadas. Retomei as frases na aula seguinte, pedindo que registrassem em cartão (grafia não convencional claro) para ser tocada por outro grupo, contei-lhes sobre as formas da escrita musical no decorrer do tempo, utilizando de transparências, aquelas imagens da apostila!*

M — E o medo do trabalho com a linguagem musical?

P3 — *Sabe que sumiu! agora já estou ampliando minhas aulas, com pesquisas complementares. Aos poucos me sinto segura. E vocês colegas já trabalharam a música?*

P4 — *Agora chegou minha vez de falar. Primeiramente parabéns colega, (dirigindo-se ao P3) enquanto contava pude visualizar o prazer com que desempenhou essas aulas. Eu particularmente não trabalhei nesse passo a passo da apostila, fiz sessão de escuta com a 4ª série, contei-lhes sobre Tchaikovsky e na sessão de escuta ouvimos a peça Quebra-Nozes - parte 5 "O chá". Como os alunos já haviam aprendido um pouquinho sobre os parâmetros do som, viram o filme da Alice no país das maravilhas (cena do chá) com outra colega professora, meu objetivo nessa atividade foi conhecer o compositor, audição intencional e estudar a intensidade na música. Pretendo com isso levá-los a criar corporalmente acompanhando a música, daqui umas duas aulas, espero! Falo de uma escola bem da periferia, onde aquele exercício do que é imaginário e o que é real não deu certo. Lá as crianças não sabem sonhar. Isso me assusta muito.*

M — Vocês estão mesmo empenhadas, fico satisfeita em ouvi-los! Alguém mais gostaria de acrescentar?

P5 — *Gostaria! Vou falar de minha experiência com o teatro. Desenvolvi na 1ª e 2ª série o projeto "Alice..." foi muito bom, mas falei com vocês sobre o trabalho na segunda série em especial. Fizemos teatro de fantoche. Sabem naquela parte do filme "Alice no país das maravilhas", onde a Alice é julgada? Pois é, devido ter muitos alunos que ainda não sabem ler, propus que improvisassem atrás da cortina. Sabe que deu certo! Além de envolver todos os alunos de baixa-estima, estimulei a criação. Quem sabia ler, leu para outros do seu grupo um pequeno texto que eu havia selecionado e, a partir dele, criaram a fala. As crianças se envolveram tanto que pediram aos pais que viessem assisti-los. A comunidade é tão carente que virou espetáculo. Não me opus. Repetiram várias vezes a mesma história e cada qual resultou de uma*

maneira. Os pais elogiaram bastante, pude perceber naquela hora a carência cultural daquele grupo. Também me dirigi a eles reforçando a importância da participação, a participação das crianças na confecção dos bonecos tridimensional, a criação dos textos na oralidade e tudo feito com muita alegria. Valeu muito!

M — Pude mais uma vez me emocionar com o relato da colega. Agora gostaria de saber quais dificuldades ainda persistem no desenvolvimento das proposições de Arte nas séries iniciais? Síntese do grupo.

“— Bem, acho que concordam comigo, penso ser o maior entrave a quantidade de alunos por sala, seguida da falta de espaços alternativos na escola para o desenvolvimento de atividades de dança, música e teatro. Quando fazemos é por insistência, pois, desde o diretor até o servente, sentem-se incomodados. Ainda falta respeito pela nossa disciplina no ambiente da escolar.. Dizem o tempo todo...chegou à aula da bagunça! Isso é triste de ser ouvido. Por outro lado, todos cantam as canções que ouvem das crianças. Vai entender! ”.

M — Como a formação contribui para sua prática? (solicitada a resposta por escrito)

Síntese do grupo - optei por transcrever algumas respostas dadas pelos professores participantes do grupo focal, na íntegra:

- § *Contribui por meio da troca de experiências vivenciadas e a confirmação de um objetivo comum entre todos os participantes;*
 - § *Todo encontro acrescenta possibilidades à nossa prática;*
 - § *Quem nada faz, para no tempo. Temos necessidade de estarmos nos formando e informando dentro de nosso grupo; Levo os conhecimentos adquiridos e planejo minhas aulas adequando;*
 - § *Contribui muito para o desenvolvimento da prática com os alunos na escola, pois nós professores, passamos pela experiência, fazendo, ou melhorando as propostas após reflexão. Há uma cumplicidade entre teoria e prática, com isso saímos do encontro com clareza do como fazer;*
 - § *Sempre é bom estarmos atualizando a nossa formação, com esses encontros retomamos o que já aprendemos e com a troca entre os colegas, (re)elaboramos esses conhecimentos;*
 - § *No meu caso que sou formada à quase vinte anos, e a cinco fora da sala de aula, a contínua capacitação é essencial para minha prática na sala de aula, é uma maneira de atualização e adequação do atual ensino de Arte;*
 - § *Primeiramente não encaro estes encontros como uma formação, e sim como troca de materiais e conhecimento;*
-

- § *Estou me formando este ano em Educação Artística, porém o currículo se restringiu apenas às Artes Visuais. Por este motivo, os encontros de formação nas expressões (dança, música, teatro) contribuíram muito. Apenas utilizava em minhas aulas sugestões do livro “Trezentas Propostas de Artes Visuais” de Ana Mae Barbosa. Participando dos encontros percebo o quanto nada sei;*
- § *Contribui muito com a reflexão - “Como planejar bem minhas aulas, destacando o que quero que meus alunos aprendam?”, todo tempo a ATP chamou atenção do grupo nos encontros que participei, e isso marcou muito;*
- § *Os encontros de formação nos ajudam a lidar com os erros e acertos, mostrando que a aprendizagem é contínua e cheia de interferências. A troca de experiências com os colegas, é um momento muito rico pois, nos dá segurança para novos desafios e estreita laços de amizade.*

5.2.3 Conhecendo os Profissionais da Educação Básica

A segunda estratégia utilizada foi a aplicação de questionário propiciando a exposição individual de cada participante, alfabetizadores (PEB-I) e especialistas de Artes (PEB-II), com as questões apresentadas a seguir:

As informações básicas de identificação reafirmam algumas características conhecidas sobre os profissionais da educação, ao mesmo tempo em que apontam algumas novidades. A totalidade dos professores entrevistados pertence ao sexo feminino. O fato das mulheres representarem o total da amostra é algo que merece ser destacado, posto que historicamente o magistério é uma profissão compreendida como majoritariamente feminina, em todo ensino básico, e em especial no ensino fundamental – I, mesmo tendo sido freqüentada por muitos anos apenas por homens.

5.2.3.1 Conhecendo o Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental

No primeiro momento analisei resultados obtidos com os professores PEB-I :

Com relação à faixa etária, foi possível constatar que grande parte dos entrevistados (40%) tem entre 41 e 50 anos. Em seguida, destacam-se (17%) dos professores inseridos na faixa de 51 a 60 anos e (10%) tem entre 30 a 40 anos. Outros ainda (33%) não responderam o item idade.

Quanto ao tempo de exercício no magistério público estadual, (10%) possui de 5 a 10 anos de experiência. Aparecem também com frequência aqueles com 10 a 20 anos (23%) e de 21 a 30 anos (40%) de profissão e uma parcela dos professores entrevistados (7%) da amostra não se manifestaram com relação ao assunto.

Os dados relativos as idades e tempo no magistério nos mostra professores experientes que tiveram em seu percurso de formação básica e profissional a interferência de muitas mudanças na política educacional, desde a Pedagogia da Escola Tradicional, passando pela Escola Renovada.

Podemos concluir que as escolas pesquisadas possuem um grupo de professores com grande experiência no magistério público no ensino fundamental Ciclo I.

No entanto, imerso há vários anos na mesma rotina, acabam deixando de ter consciência dela. Como o peixe que não tem consciência da água, a grande familiaridade do educador com a escola, pode fazer com que ele comece a “olhar sem ver”. Ou ainda, como afirma Edgar Morin (2000) “...só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para conhecer é preciso pensar”. O teórico Schon por sua vez chama este pensamento, necessário a todo docente, de *reflexão-na-ação*, *pensar no que estamos fazendo enquanto fazemos*.

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador.

A cultura e os rituais da escola e do professor “primário” foco desta discussão, estão pautados em conhecimentos e representações assumidos como verdadeiros e imutáveis, porque são antigos, “porque sempre foram assim”.

No item primeira formação, todos os professores ingressaram no magistério público a partir da formação no Ensino Normal oferecido pelas escolas públicas estadual, mais tarde com a instituição da habilitação profissional de 2º grau, o curso passa a ser chamado de HEM (Habilitação Específica para o Magistério), muitos deles complementaram estudos no percurso profissional.

Com o advento da nova legislação do ensino, a LDB nº 9.394 de 1996, define que os docentes dos diversos níveis de escolaridade apresentem curso superior de graduação plena como requisito mínimo para o exercício da docência. Fixando também um prazo de 10 anos, o Artigo 62 , indica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para cumprir tais diretrizes da LDB, a SEE/FDE- no ano 2001 da inicio ao programa PEC – Formação Universitária. Elaborado e desenvolvido por três universidades paulistas (UNESP, USP e PUC-SP), e operacionalizado pela FCAV - Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

Com este programa a Secretaria buscou não apenas garantir a licenciatura aos professores efetivos de 1ª a 4ª série, mas também que a excelência dessa formação pudesse repercutir no trabalho cotidiano de cada professor participante junto às crianças das escolas estaduais paulistas. Sem abandonar suas salas de aula, estes professores tiveram a oportunidade de participar de um curso de Formação Continuada - Graduação em Pedagogia.

Implantado a partir de junho de 2001 e em dezoito meses proporcionou a graduação em nível superior para 6.300 professores de 1ª a 4ª séries da rede estadual de ensino de todos os cantos do Estado (PUCVIVA, 2005)

O Curso de Extensão “PEC – Formação Universitária” ocorreu em 34 ambientes de aprendizagem no estado de São Paulo, um deles na cidade de Jundiaí, teve como Pólo a EE Maria de Lourdes França Silveira, atendendo a uma macro região. O formato do curso presencial utilizou diversos tipos de mídias interativas, com carga horária total de 3.100 horas, distribuídas em estudos das disciplinas do quadro curricular do ensino fundamental-I.

Dos participantes nesta pesquisa apenas (21%) dos entrevistados cursaram o programa PEC – Formação Universitária. Uma fatia muito baixa em se tratando de Curso Superior gratuito e o cumprimento do artigo 62 da LDB.

Isso se deu também pela falta de orientação aos PEB-I sobre as alterações da lei na profissão professor. Passado um tempo. Uma vez conscientes da necessidade de licenciatura plena para o exercício do magistério, muitos professores procuraram um outro curso de graduação superior em Licenciatura.

Pelas informações obtidas dos entrevistados neste trabalho, formou-se em Pedagogia (33%), optou pela área de Matemática (17%), outros ainda (17%) por Ciências Biológicas, Geografia (17%), Letras (17%), Geografia (8%) e Educação Física (8%).

Pode-se observar que a opção dos professores permanece ligada às disciplinas do quadro curricular de ensino do Ciclo-I no ensino fundamental, dialogando com o cotidiano da sala de aula.

Apesar de terem cursado graduação plena em diferentes áreas, permanecem trabalhando no ensino fundamental Ciclo-I. Pouca coisa se

alterou na prática de ensino-aprendizagem. O professor continua em sua rotina.

Afastar-se e adotar uma nova perspectiva, não é tarefa fácil para muitos professores, mas pode mostrar que o que “*sempre foi assim*”, há muito perdeu o sentido que teve quando foi concebido e praticado. Tomar distância, uma característica da postura de um professor reflexivo, pode empurrar o educador para fora de sua zona de conforto, abrindo caminho para a preservação do passado e acertando o passo com o presente podendo melhorar o futuro.

Ao ser perguntado aos profissionais do Ciclo I como foram preparados na formação inicial (Escola Normal) para ministrar o ensino de Artes, os resultados apresentados confirmam a proposta da escola tradicional em que foram formados e continuaram a reproduzir por um bom tempo. Atividade pela atividade: desenhos para colorir datas comemorativas, colagens com materiais diversos por exemplo grãos; trabalho com sucata de caixa e lata. Enfim, sem preocupação com a formação do educando.

Os dados nos revelam a prática dos professores centrada nas habilidades e técnicas, domínio dos materiais utilizado na expressão, sem preocupação com o sentido estético da arte, característica trazida pela Lei nº 5.692/71 em que foram formados.

Perguntado aos professores se conheciam a LDB nº 9.394/96 no que diz respeito ao Ensino de Arte. A maioria (65%) dos professores PEB-I afirmam conhecer superficialmente, 25% diz não e 10% não responde a questão. Os dados reforçam um pouco a falta de compromisso na atualidade educacional, e a “cristalização” da primeira formação.

Os professores entrevistados se mostraram desinteressados no assunto, confirmando mais uma vez que com o passar do tempo na profissão, um tanto rotineira (professores com anos de experiência no magistério como apontado no gráfico ano de formação), e diante das políticas educacionais

variáveis, as diretrizes educacionais não são consultadas, o professor não busca sua auto-formação.

É preciso, porém, ter sempre em mente aquilo de que nos lembra António Nóvoa: “ *ter dez anos de experiência na educação não pode significar ter a mesma experiência repetida dez vezes*”. (NÓVOA, 2001). E esta afirmação é ponto de reflexão e preocupação no âmbito do ensino. Professores com algum tempo de formação, seguro de suas atitudes, e que não aceitam mudanças em suas práticas.

Mesmo os que participaram de formação complementar como o PEC, não relataram discussões, conceitos trabalhados na formação o que demonstra “fracasso” no aproveitamento da formação continuada. Ao meu ver, apenas freqüentaram a obrigatoriedade do curso, não valorizando a própria formação, não aplicando a transposição didática. E ao ser solicitado um comentário obtive respostas sucintas, como apresentada no gráfico, causando enorme espanto.

Uma série de questões se seguiu com referência aos documentos diretriz para o ensino de Artes no ensino fundamental –I, das escolas estaduais do estado de São Paulo:

Conhece o referencial teórico: Proposta curricular da (SEE) Secretaria de Estado da Educação– área de Artes para as séries iniciais (1ª a 4ª séries)? Apesar de alguns dos entrevistados terem freqüentado curso de formação “Arte nas séries iniciais” e cada escola dispor na biblioteca do professor de mais de um exemplar do documento para consulta, os professores ainda não adquiriram hábito de pesquisa, revelando 75% desconhecer o documento.

Este documento foi publicado no ano de 2006 sob o título “*O ensino de arte nas séries iniciais ciclo I*” publicação da Secretaria de Estado da Educação/ CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

E quanto ao PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) volume 6 - Artes (1ª a 4ª séries) Você já leu?

Os resultados apontam para professores despreocupados em orientar-se por referenciais de ensino, bem como para a falha de gestores nas HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) em não propor estudo de documentos oficiais, reflexão sobre os mesmos a fim de construir planos de ensino pertinente ao novo tempo, a uma educação contemporânea, em busca da qualidade de ensino-aprendizagem. A maioria dos professores entrevistados (70%) não leu o documento e não demonstrou interesse em lê-lo. Isso pode ser justificado também pela falta do material, ou seja, o documento impresso foi disponibilizado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, remetido as escolas apenas alguns volumes, não atendendo individualmente ao número de professores. Observa-se que a autogestão do conhecimento depende muito do interesse do professor em abandonar a rotina.

Na pesquisa, foi perguntado sobre a participação em Orientações Técnicas desenvolvida na Diretoria de Ensino na área de Artes e apesar de alguns dos participantes terem freqüentado orientação técnica sobre o ensino de Artes nas séries iniciais (45%), (informações obtidas na própria Diretoria através da lista de presença), muitos ao responder o questionário da pesquisa, ignoram o fato, revelando e contradizendo as informações. O fato de 30% afirmarem não ter participado é dado pelo formato de convocação (adotado pela Diretoria de Ensino) dos professores PEB-I com representação (por escola) nesses encontros. Isso mostra que os participantes não socializam aos demais colegas que não foram dispensados para o encontro, ficando mais uma vez caracterizado o modelo de formação teórico e prático (presencial) necessário à reflexão dos professores. E os 25% dos entrevistados não responderam a questão.

Quando perguntado se o momento de formação nos órgãos descentralizados (Diretoria de Ensino) contribui para a sua prática, temos uma

grande surpresa, há grande interesse em participar de encontros de formação por parte dos PEB-I, nas diferentes disciplinas do currículo escolar no qual são responsáveis em ensiná-las. Reclamam pela ausência dessa oferta de curso de formação nas disciplinas da matriz curricular .

Alguns professores registraram suas opiniões justificando suas respostas à pergunta *“formação continuada contribui para a sua prática?”*, no qual considerei pertinente transcrevê-las por sua subjetividade:

P1 — *Com minha participação na Orientação técnica pude trabalhar propostas diferenciadas do conhecimento que tinha, inovando a metodologia.*

P2 — *Com a orientação de propostas interdisciplinar (artes e formação geral).*

P3 — *Na organização de atividades com seqüência interdisciplinar, na proposta de aulas mais dinâmicas.*

P4 — *Contribuiu no sentido de caminhar com o professor especialista e transpor conhecimentos para outras disciplinas que ensino.*

P5 — *Por identificar pontos relevantes a serem abordados em sala de aula”.*

Fechando o questionário do professor (PEB-I) das séries iniciais do ensino fundamental foi perguntado: Qual sua consideração em relação ao especialista de Artes na sua sala de aula? Você percebe alguma mudança no conhecimento dos alunos com relação à aprendizagem das linguagens artísticas? Em se tratando de perguntas subjetivas, optei em transcrever algumas das opiniões:

1.Qual sua consideração em relação ao especialista de Artes na sua sala de aula?

P1 — *Domina muito pouco a classe, não gosta dos projetos que a obrigam a aplicar, portanto não os aplica;*

P2 — *Observo que os alunos assimilam bem o que lhes é ensinado em Arte, aplicando em trabalhos propostos por mim;*

P3 — *Professora muito dinâmica, domina os conteúdos e corre atrás dos objetivos nas propostas;*

P4 — *A presença da especialista é muito importante pois os alunos se concentram mais, estão mais atentos, soltos e criativos;*

P5 — *Com o professor especialista, foi possível perceber o desenvolvimento de habilidades e competências artísticas nos alunos;*

P6 — *Ótimo, eles transmitem os conhecimentos necessários e adequados com habilidade e competência de especialista;*

P7 — *Tem um trabalho diversificado, música, dança, teatro e artes visuais. Traz tranquilidade aos alunos e para nós professores (PEB-I) continuarmos algumas ações.*

2.Você percebe alguma mudança no conhecimento dos alunos com relação a aprendizagem das linguagens artísticas?

P1 — *Não, na minha opinião os alunos executam atividades sem o menor sentido;*

P2 — *Distingue diferentes gêneros musicais; reconhecem pintores e técnicas trabalhadas. Ocupam melhor o espaço, respeitando os colegas, há maior interação entre os alunos;*

P3 — *Alunos, melhor atenção na escrita, desenvoltura ao cantar, melhor domínio de equilíbrio, desinibidos, comunicativos, melhor concentração;*

P4 — *Melhorou percepção auditiva, melhor desenvolvimento corporal, melhor atenção e concentração, socialização e respeito aos colegas;*

P5 — *Alunos mais envolvidos. Despertou o gosto pelas artes. O ensino de artes complementa a formação;*

P6 — *Estou amando, os alunos estão mais interessados, responsáveis, criativos e participativos;*

P7 — *Perceptível a transformação, cantam no coral da escola, dançam, dramatizam cenas do dia-a-dia. Melhorou muito, a interpretação. Aprendo com eles.*

Com a participação do professor especialista nas aulas de 1^a a 4^a séries, o sentimento de solidão dos professores (PEB-I) pode ser amenizado. Dividir responsabilidades na formação dos educandos faz com que o ambiente de aprendizagem e de sucesso deixa de ser tarefa só de um profissional. O trabalho coletivo da escola na aprendizagem de nossos alunos é a porta de saída dessa solidão.

E quem são esses especialistas PEB-II de Artes que atuam no Ciclo-I ? Para esta etapa foi utilizado um questionário para obtenção de dados gerais.

A análise se deu por amostragem (cinco) professores PEB-II especialistas formados em Educação Artística. A escolha das variáveis a serem consideradas: a idade, tempo no magistério, tempo de experiência com o ensino de Artes no Ciclo-I, formação acadêmica, à atuação docente, à concepção de arte, o ensino de arte, fatores que influenciaram as motivações no desenvolvimento das proposições artísticas oferecidas em curso de formação continuada "*Artes nas séries iniciais*", relevantes para a pesquisa. E questões relacionadas à formação continuada.

5.2.3.2 Conhecendo o Professor do Ensino de Arte no Ciclo I

O resultado refere-se a uma amostra do número de professores que estiveram ministrando aulas de Arte no ciclo-I do ensino fundamental nos anos 2006/2007.

Perguntado sobre a formação superior 80% dos entrevistados tem graduação plena em Educação Artística, e os demais 20% não concluíram o curso, permanecendo na licenciatura curta, habilitando-se apenas para o ensino fundamental segundo nossa legislação educacional. Dos 80% com habilitação plena, optou-se por Desenho 50%, Artes Plásticas 33%, e Música 17% dos professores.

Esse resultado, demonstrou a ausência e ou as dificuldades encontradas pela maioria dos professores nas diferentes linguagens artísticas prevista para o ensino artístico. Sendo grande parte habilitados em Desenho e Desenho Geométrico, disciplinas da matriz curricular na época, portanto, justificável pelo ano de conclusão de curso, e pelo ensino superior oferecido no estado de São Paulo, em que foram os professores sujeitos desta pesquisa formados.

Como segunda graduação há também um ponto comum, a opção por Licenciatura em Pedagogia – Administração Escolar. Na totalidade dos

professores a formação se deu em instituição de ensino privada próximas da região.

A média da idade e o tempo de trabalho no magistério público estadual , nos leva a concluir que a rede conta com professores de pouca experiência profissional, sendo, 41% dos professores tem entre 5 e 10 anos de magistério, outros 41% de 10 a 20 anos e 18% com mais de 20 anos de experiência, tendo em média a idade de 30-38 anos 67%, de 39-45 anos 31% e 2% acima de 45 anos em se tratando das mudanças políticas ocorridas na educação pública durante e pós-período de formação no ensino superior dos sujeitos desta pesquisa.

O que faz um professor bom professor? Curso de graduação o faz?

No entendimento de Freire (1983), o homem enquanto ser histórico está sempre em busca, num processo permanente, no qual faz e refaz constantemente o seu saber. E os professores participantes neste trabalho, carregam a marca definidora das suas primeiras experiências profissional, a cada resposta apresentada.

As transformações ocorridas nas ciências e na sociedade vêm revelando que o paradigma cartesiano já não corresponde às nossas necessidades educacionais. Em decorrência aponta para mudança na escola e na profissão do professor para atuar diante de um novo quadro que se constrói na vida social.

Considerando o ensino artístico no currículo das séries iniciais do ensino fundamental, foi perguntado aos professores: como foram preparados em sua formação para ministrar essas aulas? O que aprenderam? As respostas obtidas foram comuns, acentuando formação técnica, transmissão do básico, sem ter sido citado o trabalho com crianças desta faixa etária. A experiência obtida com o ensino fundamental II facilitou o início do trabalho com os pequenos. A maioria dos docentes cita que a aprendizagem se resumiu em disciplinas teóricas do tipo: História da Arte, Desenho Geométrico,

Geometria Descritiva, Folclore Brasileiro, Pintura, Cerâmica, Escultura, Canto Coral, Técnica de representação Gráfica.

Como podemos notar, até as práticas eram técnicas. Ao ser perguntado sobre as práticas, apontam para, Formas de Expressão e comunicação artística, desenhos fragmentados, apenas explorando as técnicas, não direcionados à criação artística.

Na totalidade, os professores respondem ter tomado conhecimento da arte do ensino fundamental-I por meio dos encontros de formação em serviço oferecidos pela SEE, através da Diretoria de Ensino, e a partir desses encontros através de leituras indicadas.

Quando perguntado aos professores se tinham conhecimento dos referenciais teóricos que subsidiam o ensino de Arte (Proposta Curricular da SEE, PCN) de 1ª a 4ª série, se compreendem a fim de criar propostas de ensino, respondem: 70% diz conhecer bem, 17% conhece parcialmente, apenas uma leitura e 13% diz não ter lido por não ter tido acesso ao documento impresso. Quanto à compreensão, 82% respondem ter tido melhor compreensão em artes visuais, os demais disseram que a compreensão foi sendo construída junto com a prática na formação continuada.

Observa-se, pois, que o objetivo primeiro dos PCN ainda persiste ou resiste e, nos estudos da área de Arte eles vêm servindo como referencial, provocador de reflexões e de possíveis mudanças de rumo no itinerário pedagógico e não como um receituário.

Pode-se observar que o interesse do professor pela leitura de documentos oficiais que regem o ensino vai se dar apenas quando os envolve, de outra maneira, não se aproximam dos referenciais. Esse descompromisso dificulta o próprio avanço na formação.

As representações que o professor faz sobre sua prática esta diretamente ligada ao momento, ao nível de ensino que esta trabalhando,

afastando-se dos demais. Esse dificultador faz com que os problemas em sala de aula passem a ser resolvido no imediatismo da situação. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a prática é tratada pela experiência, uma relação de diálogo entre a teoria e a prática.

Diante dos resultados, a pergunta que segue, optei em descrever as respostas devida a subjetividade. Que significado teve para você os encontros de formação do Professor de Arte no Ciclo-I?

P1 — *Foi muito proveitoso para mim, pois obtive mais conhecimento e modifiquei a minha dinâmica de trabalho no dia a dia com os alunos, nas diferentes linguagens da arte.*

P2 — *Foi de extrema importância, pois tivemos vários momentos, onde pudemos colocar em prática as atividades propostas nos projetos de dança, música, teatro e artes visuais. Trocamos experiências das vivências dos alunos, trocamos idéias que enriqueceram ainda mais o nosso trabalho*

P3 — *Os encontros de formação são fundamentais, de grande necessidade. O professor é o grande precursor responsável pelo desenvolvimento artístico de seus alunos. Na troca de informações se constrói o conhecimento. Um processo que ocorre entre professor X professor, professor X aluno e aluno X aluno.*

P4 — *Os encontros de formação do professor de Artes foram muito significativos para a formação, tanto em relação aos conteúdos das propostas apresentadas, como também na troca de experiências entre os professores e os coordenadores dos projetos propostos.*

P5 — *Para mim os encontros serviram como mola propulsora dando continuidade, segurança e objetividade aos projetos de todas as linguagens da Arte, previstas para o ensino do primeiro ciclo.*

Pude perceber no decorrer dos encontros a grande dificuldade encontrada pelos professores em distinguir o que são conteúdos a serem trabalhados, tendo como subsídio os referenciais de ensino do Estado de São Paulo e os propostos pelos PCNs.

De modo geral pode-se concluir que existe um diferencial no professor que participa da formação continuada, pois, para muitos se torna o único momento de estudo.

A formação continuada se faz necessária para completar a construção de conhecimento. Como diz um dos professores entrevistado, deve servir como “*mola propulsora*” para a busca de novos conhecimentos, quebra de paradigmas, para torná-los reflexivos sobre o ato de ensinar.

Considerando o término do ano letivo de 2006, que considerações julgam importante deixar registrada sobre o ensino de Arte no Ciclo-I. Também nessa fase da pesquisa optei em descrever devido a subjetividade de opiniões.

P1 — É muito importante, pois proporciona ao aluno do ciclo – I, a possibilidade de conhecer com mais aprofundamento as quatro linguagens da arte (artes visuais, música, dança e teatro), desenvolvendo a aprendizagem, criatividade e a apreciação.

P2 — Importante para o desenvolvimento dos alunos, para a sua integração com seu grupo, para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo participativo da cultura por meio do apreciar arte, conhecer arte e fazer arte, adquirindo e aperfeiçoando o conhecimento artístico/estético.

P3 — A arte é fundamental para o desenvolvimento dos alunos neste ciclo de aprendizagem. O facilitador do desempenho foi dado pelos projetos criados para esse ciclo, com estratégias metodológicas de análise, percepção e muita conversa sobre artes. Os resultados são perceptíveis: o gosto pelas imagens, músicas, histórias, jogos, na apropriação das linguagens artísticas. Portanto, pode-se concluir que quando o ensino fundamenta em conceitos as ações são refletidas e transformadoras.

P4 — Acredito que o ensino de Arte no Ciclo-I está mais objetivo, direcionado e as capacitações contribuíram muito para esclarecer o que é realmente importante para o pleno desenvolvimento de arte no ciclo-I. A atenção especial dada ao ensino de arte neste ciclo é fator positivo para alcançarmos os objetivos.

P5 — Considero importante registrar as transformações ocorridas no ensino de arte: objetivos claros, propostas adequadas as crianças, capacitação prática das propostas, tornando as aulas mais significativas tanto ao professor quanto aos alunos, ampliando a percepção e a reflexão, transformando o conhecimento.

E como terceiro instrumento, entrevistei outras três professores especialistas de Artes, que atuaram no ano de 2007 nas séries iniciais do

ensino fundamental, com questões abertas a cerca da formação continuada e em serviço. Transcritas na íntegra.

Professora de Arte com habilitação em artes visuais, atuando no sistema público de ensino a oito anos, dois anos de experiência como professora de Arte no Ciclo-I, cursando especialização, aqui denominada apenas como P1.

E – O que é formação continuada para você?

P1 — *Então, a princípio eu tinha uma forma de pensar agora eu já penso diferente, a partir do momento que se começou a falar em formação continuada eu espero muito mais do sistema (governo estadual) do que de mim mesma a procura desse tipo de formação e na verdade eu acreditava que deveríamos ser formados a fim de atingir os objetivos esperados e pensados por ele (o sistema) para cada ciclo de ensino. E depois..., quando tudo foi acontecendo, que comecei a participar de encontros na Oficina Pedagógica e que fomos crescendo com outros estudos particulares, ou mesmo direcionados eu percebi que a formação ela é pertinente ao professor. No caso de Arte porque nós precisamos desse contato, devido a tantas transformações ocorridas com o ensino. Dessa troca podemos melhorar profissionalmente, tanto no que esperam da gente, quanto o que esperamos do aluno. Acho que agora posso arriscar dizer que minha opinião sobre o que é formação continuada passou a ser: Contatos com saberes, construção pessoal, encontros para refletir sobre temas comuns.*

E — Esse momento (o da entrevista) você considera como momento de formação?

P1 — *Claro, pois foi a partir desse discurso reflexivo, que pude construir, formar minha opinião, trocando.*

E — Você acha que a formação em serviço reflete na sala de aula

P1 — *Se reflete na sala de aula! Antes eu vivia fechada em minha sala de aula, hoje através dessas orientações percebo mudança em minha pessoa, estou mais comunicativa, e enquanto profissional, estou oferecendo mais qualidade em minhas aulas. Antes tinha boas intenções mas não percebia que precisava mudar. Hoje os alunos até me elogiam!*

E — Também se dá no ambiente escolar?

P1 — *Sim com o aluno, com os colegas.*

E — Como você avalia os gestores como formadores?

P1 — *Não percebo muito interesse pedagógico, a troca dentro de uma escola se limita apenas aos alunos e colegas professores.*

E — *Algo mais que gostaria de acrescentar?*

P1 — Sim, agradecer esse momento.

E — *Eu é que agradeço.*

Professora de Arte com habilitação em desenho, atuando no sistema público de ensino a 12 anos, um ano de experiência como professora de Arte no Ciclo I, cursou especialização pelo programa Teia do saber – Ensino de Arte, aqui denominada apenas como P2.

E – O que é formação continuada para você?

P2 — *Seria no meu ponto de vista minha atualização, busca de novas formas de aprendizagem pensando no desenvolvimento de meus alunos.*

E — Como essa formação reflete na sala de aula?

P2 — *Sempre positivamente, toda vez que recebo e ou participo de encontros, melho minha atuação na sala de aula, revigoro, saio dos encontros uma outra pessoa. Super motivada.*

E — Essa formação também se dá no ambiente escolar?

P2 — *silencio! Dentro da escola eu só aprimoro a formação, quando preparo melhor minhas aulas.*

E — Como você avalia os gestores como formadores?

P2 — *Pouco capazes de discutir tantos assuntos, principalmente os específicos de cada área.*

E — *Então onde se dá a formação?*

P2 — *Nas capacitações em serviço, nas minhas pesquisas, em todos os caminhos que eu procuro novos meios para desenvolver com meus alunos. Acredito que a Formação Continua quando eu busco, alguém me oferece, e a Formação Continuada seria para aquele profissional que frequenta um curso, dentro de um tempo pré-estabelecido.*

E — Essa nossa conversa, você considera momento de formação?

P2 — *acho que sim, eu nunca tinha parado pra pensar sobre esse assunto que expus a você. Considero também um aprimoramento quando as partes expõem suas idéias e buscam um ponto comum.*

E — Então esta me dizendo que há diferença entre a formação continua e a formação continuada?

P2 — *Sim, continua é a presente, não há paradas. Continuada, diferentes etapas, parada para reflexão.*

Professora PEB-I municipal aposentada, e de Arte com habilitação em desenho e música no conservatório, atuando no sistema público de ensino a cinco anos, e a dois anos como professora de Arte no Ciclo-I, prestes a se aposentar, aqui denominada apenas como P3.

E – O que é formação continuada para você?

P3 — *é a busca de conhecimento frente aquilo que você quer pra sua vida.*

E – E você acha que tem diferença entre formação continuada e formação continua, qual sua opinião?

P3 — *Não percebo diferença, as duas me dá a idéia de que você tem que estar sempre procurando se atualizar, buscando informações novas.*

E – Como essa formação reflete na sala de aula?

P3 — *Acho complicado o trabalho de Artes em todas as linguagens como se pretende, principalmente porque exige diferentes conhecimentos que não recebemos na formação da faculdade. Acredito que cada um tem mais habilidade para uma linguagem e eu considero difícil, sempre tive dificuldade em sala de aula com Artes Visuais e Artes Cênicas. Portanto, sinto muito mais não só eu como outros colegas comentam, que é muito importante estarmos aqui discutindo, aprendendo em grupo, só que na sala de aula quem decide sou eu.*

E – Você é formada em que?

P3 — *Desenho. Quando busquei a faculdade de Educação Artística, foi visando a Música, pois já tinha formação antes da graduação. Mas no percurso me identifiquei com o Desenho porque gosto muito de matemática. Queria ter feito matemática.*

E – Mas de que desenho você fala?

P3 — *Desenho técnico, geométrico, essa parte. Sempre busquei nas minhas aulas o trabalho mais fácil o desenho geométrico e a música, pensando sempre em dar o melhor de mim.*

E – Você participou de todos os encontros de capacitação nas diferentes linguagens da arte, diversas de sua formação?

P3 — *Então, foram essas capacitações que me ajudaram. Participei em teatro e dança. A forma trabalhada em capacitação foi simples, foi bom, quebrou meu medo e eu até consegui trabalhar em minha sala de aula.*

E – Essa nossa conversa, você considera momento de formação?

P3 — *Com certeza, formação continuada quando se troca idéias, trocamos pesquisas, buscando com outros e por outros meios.*

E – Considerando sua formação e experiência como professora no magistério das primeiras séries e agora como especialista em Arte, Você percebe mudança na aprendizagem das crianças nas linguagens artísticas?

P3 — Nossa foi muito bom porque a professora (PEB-I) fica muito preocupada com leitura, escrita e o que ela oferece como arte são as comemorações festivas, não se preocupava com a formação artística e estética dos alunos. Hoje, eles já sabem dialogar sobre uma imagem, cantam e compõem ritmos, dançam sem ser o Tchan, enfim até eu mudei. Mas tive dificuldades também no meu trabalho devido ao grande número de alunos (45) por sala. Bem já estou pra aposentar. Fico feliz, colhi alguns frutos.

Segundo depoimento dos entrevistados percebe-se que eles concordam em muitos pontos e discordam em outros. Para a maioria a formação continuada mediada por um capacitador, ainda é o momento forte na formação, pois possibilita a troca entre os pares, discuti-se e aprofundam-se teorias, vivenciam experiências estéticas propostas para a sala de aula. Assim, apóiam os encontros de formação. Como já dito em outro momento, só fazem o que acreditam. Alguns se dedicam mais as novidades, outros nem tanto; alguns arriscam mais outros nem tentam.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

As informações obtidas nos cursos de formação de professor são, sem dúvida muito importantes. Mas igualmente importante é perceber o processo refletir o cotidiano. Só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para mudar a prática, a qualidade do ensino e por consequência a educação.

O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos “O professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer” Snyders (1990).

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, são os principais.

Compartilho com as idéias de Nóvoa no que diz:

“O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (NOVOA, 2002, p. 23).

Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Entretanto, a realidade tem nos mostrado que a trajetória do ensino da arte é equilibrista, e sua permanência na escola não está assegurada porque conta com documentos legais, por isso, é necessário estar atento e vigilante, como aponta Ana Mae:

[...] “precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual as outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade”. (BARBOSA 1991, p.6)

Neste sentido, qualquer mudança nos modelos e conteúdos de formação de professores, não podem ignorar a influência que esta situação tem no seu exercício profissional, bem como a necessidade dos professores contribuírem para a alteração, gerindo seu próprio conhecimento, empenhando-se em abandonar a rotina, mudando o comportamento e a prática de ensino, o que exige na proposta de formação um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre seu universo simbólico e sobre suas representações .

Dessa forma, educadores e seus educandos estarão realmente construindo satisfatoriamente processos de ensino-aprendizagem que os tornam sujeitos da práxis pedagógica.



Figura 22, Judy Pfaff, Horror vacui , 1988

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as origens do ensino no Brasil, a trajetória do ensino artístico, a formação do professor e o seu contexto histórico foi o ponto de partida neste trabalho.

Recuperar a história da educação e as histórias de vida dos educadores, dando voz e escuta, registrando suas reflexões, possibilitou não só a socialização das competências já construídas, como também favoreceu uma análise crítica dos acertos e dos possíveis equívocos que ocorreram nessas trajetórias.

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino desenvolvendo práticas pedagógicas mais eficientes, entre outros, são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Para tanto, há que se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. Dessa forma, o percurso da arte-educação com qualidade, começa pelo professor reflexivo e sensível ao dialogar com as linguagens artísticas, a história da arte, o contexto cultural e o próprio ensino.

Esse estudo aponta para a necessidade dos professores serem capazes de refletirem sobre suas práticas, terem segurança nas escolhas dos objetos de estudos, conteúdos, tendo objetivos artísticos bem definidos em suas propostas, direcionando-as afinadas com as realidades em que atua, voltada aos interesses das diferentes comunidades.

Acreditando na afirmação, de Freire, (1996, p.43) que, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”, foi proposto aos professores sujeitos desta pesquisa, que observassem suas práticas, seus percursos de professor, procurando perceber o que modificou no seu modo de olhar para as aulas de arte no decorrer da formação continuada, os encontros cujo foco foi *“Arte nas séries iniciais”*. E nessa nova experiência de professor de arte no Ciclo-I, o que puderam perceber de mudança nos alunos pelo fato de lidarem com experiências artísticas nas linguagens da dança, música, teatro e artes visuais.

A proposta prático-reflexiva utilizada no grupo focal, um dos instrumentos de coleta de dados, propôs levar em conta uma série de variáveis do processo didático, seja aproveitando, seja buscando um processo de metacognição, onde o professor pudesse perceber os efeitos de sua atuação na própria aprendizagem de seus alunos.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforçou o sentido cultural da aprendizagem, fato ocorrido comigo enquanto pesquisadora, que ao discutir, analisar a atuação do professor, pude perceber minha própria atuação como formadora de professores.

Acredito que as coisas em educação têm mudança lenta, principalmente pelas dificuldades enfrentadas por todos aqueles que nela exercem as suas atividades profissionais, em especial o professor das escolas públicas estaduais. Cabe a ele mais do que nunca, uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender, ao tentarem se adaptar as mudanças políticas educacionais e sociais, a uma nova cultura de trabalho.

Embora, quase todos os professores, percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, entretanto, a grande maioria ainda continua privilegiando a velha maneira de ensinar com que foram formados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando assim, um modelo de escola/sociedade que produz seres incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimentos com competência.

Se a missão da escola muda, como tem apontado vários estudos, necessariamente também tem que mudar o modo de trabalhar do professor, pois, o contexto social já não é o mesmo de épocas passadas, a escola deixou de ser para poucos, agora é um direito de todos.

Em vez de atender a uma massa de alunos, despersonalizados, cabe ao professor focalizar o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e

único, dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e conseqüentemente, diferentes habilidades de resolver situações.

Assim, a autogestão do conhecimento depende muito do interesse do professor em abandonar a rotina.

Ninguém pode obrigar ninguém a aprender. Então, a auto-regulação começa pelo desejo de aprender, que requer uma determinação pessoal e consciente por parte de quem aprende.

É preciso, pois, escolher os caminhos da aprendizagem.

Diante do exposto, a proposta mais adequada de formação continuada é tirar os professores do permanente isolamento no interior de sua sala de aula, oferecendo a eles grupos de estudos, de discussão sobre temas pertinentes ao exercício da profissão, incentivando-os a participarem, pois, mantendo-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvendo práticas pedagógicas mais eficientes, poderão atingir um dos principais desafios da profissão de educador.

Dessa forma, concluir a graduação/licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação que não pode ser interrompido enquanto houver sonhos a serem sonhados. Porém, não basta sonhar; é preciso criar as condições necessárias para mudar a realidade que aliena o ser humano.

Desse modo, criar condições para que o professor/estudante possa desenvolver sua sensibilidade estética, é a principal tarefa do professor envolvido com o ensino-aprendizagem no campo da arte.

Os resultados indicam que o desempenho dos professores em sala de aula em decorrência dos cursos de formação continuada, depende de um conjunto de fatores tais como: dar voz ao saber que decorre da experiência; ouvir o professor; proporcionar cursos voltados à realidade da escola, do

professor e sua formação inicial, desenvolver oficinas que aliam teoria à prática da sala de aula, e principalmente, que o professor tenha o desejo de aprender, de mudar.

Dessa forma, a formação continuada deve ser vivenciada de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A proposta de formação precisa realizar um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre seu universo simbólico e sobre suas representações.

Os resultados obtidos sugerem que o processo de educação continuada trouxe à tona mudanças significativas na forma do docente enxergar o atual ensino. Indicam também, que embora seja realizado um investimento considerável de recursos públicos na educação continuada, as formações tem sido pouco produtivas e promissoras, do ponto de vista da pesquisadora, com relação às mudanças em sala de aula.

É importante garantir oportunidades de formação continuada, na qual os profissionais possam compartilhar experiências, além de aprofundarem seus estudos. Imprescindível também, que se ampliasse nos cursos de graduação em Artes a preparação dos futuros professores no trabalho com o ensino de artes nas primeiras séries do Ensino Fundamental e também com a educação infantil.

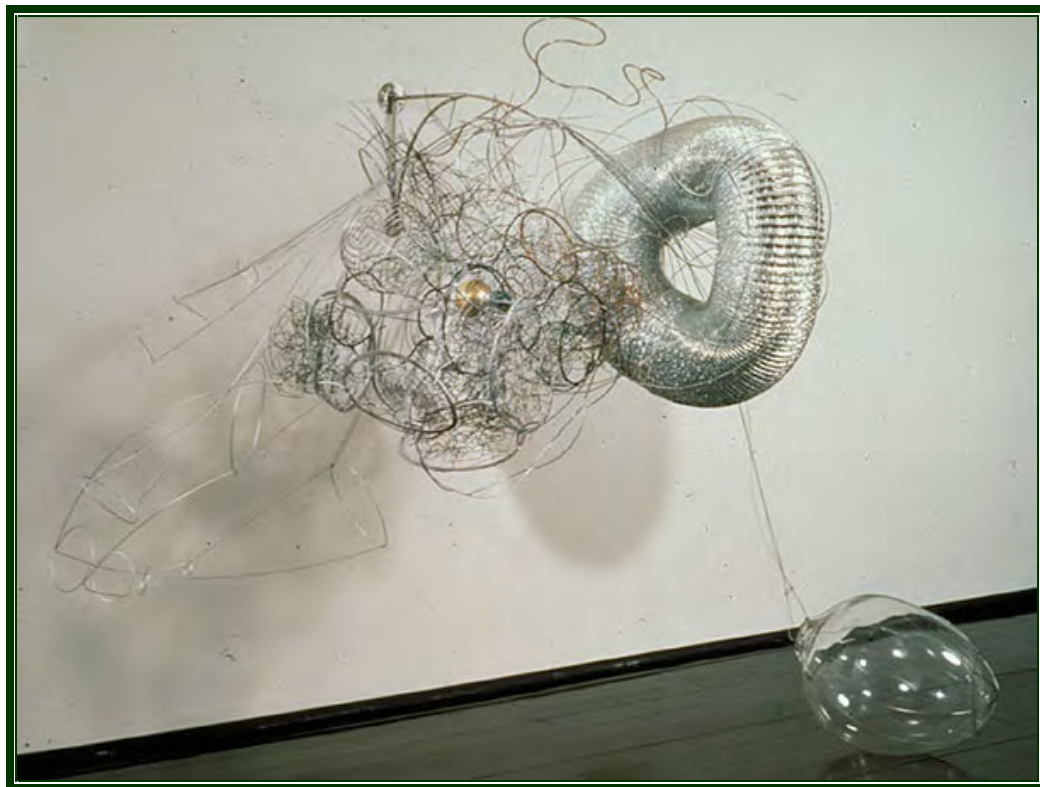


Figura 23 Judy Pfaff, Milagro, 1991

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mãe T Bastos. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**, São Paulo: Cortez, 1989.

_____, A. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____, A **Arte Educação no Brasil**. São Paulo. Perspectiva, 1978.

_____, A (org.). **Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, A **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____, A **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____, A. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978

_____, A (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, Editora Cortez

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, pedagogos e Formação de professores**. São Paulo. Papirus, 1996.

_____, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE. 1987.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **“CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor”**. São Paulo, Cortez, 1994.

CESUC Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - *Educação Básica e Continuada de Professores*. GONÇALVES, Ana Maria & PERES, Selma Martines Ano IV - nº 06 - 1º Semestre – 2002, Disponível em <http://www.cesuc.br/revista/ed>, acesso em 30 de setembro de 2007.

CHAGAS, Valnir. **Formação do Magistério: novo sistema**. São Paulo, Atlas, 1976.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Vivências e Experiências a partir do contato com a arte**. In: Educação com arte. São Paulo:FDE, 2004. (Série Idéias 31).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papirus. 2001.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. São Paulo, Loyola, 1979.

_____, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas. Papirus, 1995.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. , FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo, Cortez Editora, 1993.

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

FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C. de T **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Líber Editora, 2006.

GUSDORF, 1970, pg. 34-35. apud **BORDONI**, Thereza Cristina. *Uma postura interdisciplinar* 2002.

Disponível em http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat_7.htm. Acesso 30 de agosto de 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Historia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1992.

HABERMAS Jürgen, In **SCHON**, A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo**. São Paulo, Cortez, 1992.

LOWENFELD, Viktor & **BRITAIN**, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petropolis: Vozes, 1994

MACHADO, L. R. S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí : Inijui, 1992.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. Documento da Secretaria de Estado da Educação – **Subsídios para o Ciclo Básico. Arte no Ciclo Básico: O Papel do Especialista**. In: *Educação Artística no Ciclo Básico*, 1988.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores par a educação básica: uma (re) visão radical**. Doc MEC/CNE. P.98-109, São Paulo em Perspectiva, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de (2000) **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (Re)Visão Radical**. Disponível em <www.unesco.cl/> acesso 3 de setembro de 2008

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Mem Martins, Publicações Europa-América, Ltda., 1982.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Coord. António Nóvoa, 2ª ed. 1995.

_____, António. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, edição 142. São Paulo. Editora Abril, 2001.

_____, António. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In **FAZENDA**, Ivani (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas. Papirus, 1995.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino**. São Paulo. Cortez Editora. fev/2001.

PALMA FILHO, João Cardoso, **ALVES**, Maria Leila, **DURAN**, Marília Claret Geraes; prefácio de **GADOTTI**, Moacir. **Ciclo Básico em São Paulo: memórias da Educação dos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____, João Cardoso. **A educação Através dos Tempos**. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação. São Paulo: UNESP, 3ª edição, 2005.

_____. João Cardoso. **A educação Brasileira no Período de 1930 a 1960 : A Era Vargas**. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. João Cardoso. **A educação Brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC**. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação. São Paulo: UNESP, 3ª edição, 2005.

PÉREZ GOMES, A . “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In: **NÓVOA**, A . **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992, p 93-114.

PENIN. S. **Cotidiano e Escola – a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PERRENOUD, Phillippe **Dez Novas Competências para ensinar**. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2000.

PIAGET, Jean. **Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar**. Lisboa. 1976.

PUCVIVA, Revista edição nº24, de julho a setembro, 2005.

READ, Hebert. **Educação através da arte**. São Paulo, Martins Fontes, 1971.

REIS FILHO, Cassimiro dos. **A educação e a ilusão liberal**, (Coleção Educação Contemporânea : Série Memória da Educação), São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1981.

_____, **Regulamento da Escola Normal de São Paulo**, Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1889-1891, tomo I, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, in Reis Filho, p.134.

_____, **Regimento Interno do Curso Secundário da Escola Normal da Capital**, in Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, São Paulo, Imprensa Oficial, Tomo IV, 1894, in Reis Filho, 1981, p.193.

_____, **Repartição de Estatística e do Arquivo, Relatório do ano de 1896**, Arquivo do Estado, In. Reis Filho, p.147.

_____, **Regimento Interno do Curso Secundário da Escola Normal da Capital**, in Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, São Paulo, Imprensa Oficial, Tomo IV, 1894, in Reis Filho, 1981, p.193.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveria. **“História da Educação no Brasil”**. 10ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1988.

SAVIANI, Demerval. **“Escola e democracia”**. São Paulo-SP: Autores Associados, 2000.

_____, Demerval. **“Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71”**. In: **GARCIA**, W. E. (org.) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw Hill, 1976.

_____, Demerval. ***Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações***. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____, Demerval. ***História da idéias pedagógicas no Brasil***. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. ***Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade***, 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados. 2003.

SILVA, Rose Neubauer da. etal. ***O Compromisso das Políticas Públicas com a qualidade do ensino*** Cad. Pesq. São Paulo, nº 84, fev. 1993.

SCHÖN, Donald A. ***Formar professores como profissionais reflexivos***. In: NÓVOA, A. (Coord.) ***Os professores e a sua formação***. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, A. ***Educando o Profissional Reflexivo***. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

TEIXEIRA, Felix. ***Do ensino profissional***. Rio de Janeiro, Liceu de Artes e Ofícios. 1876, In. Ana Mãe Barbosa. ***Arte Educação no Brasil***. São Paulo. Perspectiva. p.27, 1978

TORRES, Rosa-Maria. ***Educação na Sociedade da Informação***, Coordenado por Alain Ambrosi, Valérie Peugeot e Daniel Pimienta. 2005. Disponível em: <http://www.vecam.org/article503.html>.

UNESCO. ***Educação: um tesouro a descobrir***. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, 2003.

WARDE, M.J.; **GONÇALVES**, G.N. "Antonio Caetano de Campos" in: FÁVERO, M.L.de Albuquerque; BRITTO, J. de M. ***Dicionário de educadores no Brasil – Da Colônia aos dias atuais***. Rio de Janeiro/ Brasília: Editora da URFJ/ MEC/INEP, 2002.

WEBER, S. ***O professorado e o papel da educação na sociedade***. Campinas: Papirus. 1996.

Documentos Oficiais

BRASIL. ***Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.***

BRASIL, Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL, Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e das outras providências.

BRASIL, Lei n.º 7044, de 18 de outubro de 1986 – Lei Ordinária - altera dispositivos da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2 grau.

BRASIL, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL - Ministério da Educação. ***Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior***. Brasília, maio/2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto de Estrutura do Curso Normal Superior**. Brasília, maio/2000.

CENP/SEE *“Reorganização do ensino de 1º grau: Ciclo Básico”*, 1990. p 17.

DECRETO nº. 342, de 3 de março de 1896, Coleção das Leis e Decretos, tomo VI, 1896.

DECRETO nº.397, de 9 de outubro de 1896, Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, São Paulo, Imprensa Oficial, Tomo IV, 1896, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, *apud* Reis Filho, 1981, p.196-197.

DECRETO n.400, de 6 de novembro de 1896, Coleção das Leis e Decretos, 1896, tomo VI, Imprensa Oficial.

DECRETO nº. 21.833, de 28 de dezembro de 1983.

PARECER 349/72, CFE - Conselho Federal da Educação

PARECER nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE

RESOLUÇÃO SE nº. 184, de 27 de dezembro de 2002.

RESOLUÇÃO SE nº 121, de 19 de junho de 1990.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico***. São Paulo, FDE, 1998.

_____. (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar***. São Paulo, SE/CENP, 1985.

_____, (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***A mudança curricular na Secretaria da Educação***. São Paulo, 1996.

_____. (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***Ciclo Básico***. São Paulo, SE/CENP, 1990.

_____. (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***Proposta curricular para o ensino de educação artística: 1º grau. 2ª ed.*** São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____, São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. ***“O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I”***. SEE/CENP; (org) VENTRELLA, Roseli Cassar. GARCIA. Maria Alice Lima. São Paulo. FDE, 2006.

ANEXO 1: IMAGENS REPRESENTADAS EM CADA CAPÍTULO

Escolhi obras de Judy Pfaff , (fragmento de algumas de suas instalações), no qual me identifico e identifico partes do meu trabalho. A escolha de imagens faz parte de minha rotina no trabalho com professores. Assim, minha escolha marca o momento significativo de mais uma caminhada.



Judy Pfaff - Estados Unidos. Nasceu em Londres, 1946. Vive em Kingston, Nova York e Manhattan.

A poética envolvente de Judy Pfaff (instalações, esculturas, desenhos...), são inspiradas em seus arredores físicos e sociais. Pfaff adota imagens, materiais e ritmos de locais específicos, adaptando um imenso vocabulário de formas naturais e geométricas para mapear o local da humanidade no universo...Cada obra transmite o entendimento e o processo de criação de uma experiência significativa...

Tomei contato com sua obra na XXIV Bienal de São Paulo em 1998.



Coroa de espinhos, 1998

120x20 x 24'. Photo © Rob van Erve.

1998 Bienal de São Paulo, curadoria de Miranda McClintic, São Paulo, Brasil.

As imagens escolhidas para este trabalho, estão Disponível em www.judypfaff.org , Acesso realizado em 3 de outubro de 2007.

*Devo dizer que essa não foi uma caminhada breve,
mas uma travessia que parecia sem fim,
principalmente pelas intercorrências
pessoais de toda ordem,
que me atropelaram.
Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto,
Aumentaram seu brilho.
E, ao invés de me deterem,
impulsionaram-me com mais força.
Obrigado Senhor.
Janete*
